

CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA: da abertura política aos PCN's

Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque
Universidade Federal da Paraíba
dadamartins@ig.com.br

RESUMO

Este texto tem como propósito discutir a influência dos debates teóricos desenvolvidos nos anos de 1980 e 1990 na Pedagogia e na Geografia quando da elaboração dos documentos curriculares dessa disciplina escolar. Trataremos especificamente de três documentos, o primeiro, “Proposta Curricular de Geografia”, elaborado no âmbito da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; segundo, o “Movimento de reorientação Curricular”, elaborado pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo e um terceiro, “Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia”, elaborado no âmbito da Secretaria do Ensino Fundamental, órgão do Ministério da Educação – MEC.

Palavras chaves: currículos e Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This text has the purpose of discussing the influence of the theoretical debates developed in the years of 1980 and 1990 in Pedagogy and in Geogrphy during the elaboration of the curricula of the academic discipline Geogrphy. We will discouse about three curricula specifically, the first one “Curriculum Purpose of Geogrphy”, developed in the ambit of the Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, organ of the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo(organ of the Educational Bureau of São Paulo State); the second one “Curriculum Reorientation Movement”, developed by Secretaria da Educação do Município de São Paulo(Educational Bureau of São Paulo County) and the third one “National Curriculum Parameters – Geography”, developed in the ambit of Secretaria do Ensino Fundamental(Fundamental Teaching Bureau) organ of Ministério da Educação – MEC.

Key words: Curricula(plural) end Teaching of Geogrphy

Introdução

Em meados da década de 1980 foi realizado, no Brasil, um número significativo de congressos, seminários, palestras e outros eventos para discutir a questão curricular. Esses eventos são consequência de um debate amplo sobre educação que vinha se desenvolvendo desde a instauração da abertura política e, mais especificamente, desde os debates para elaboração da Constituinte, momento em que foi formado o Fórum em Defesa da Escola Pública. É neste ambiente de luta pela escola pública, de qualidade e democrática que a questão em torno dos conteúdos, metodologias e organização da escola tomam certo fôlego.

No plano de políticas públicas educacionais, o Governo federal havia estabelecido, em seu programa, a garantia do ensino fundamental gratuito para todos, o compromisso com a construção da democracia e da justiça social. No que tange aos conteúdos curriculares, algumas medidas também foram tomadas. (MOREIRA, 1990).

Tais políticas desencadearam, por sua vez, ações voltadas para reorganização curricular nos âmbitos estadual e municipal; o processo de elaboração desses documentos seguia o que estava fixado na época em função do debate político por qual passava o País: “este período caracterizou-se pela adoção, em várias secretarias de educação, de ampla prática de consulta aos professores, que se estendeu também, em muitos casos, à população usuária da escola”. (BRASIL, 1995: 5). Parte dos Estados e dos maiores municípios brasileiros já tinha reelaborado as propostas vigentes desde o período da ditadura militar.¹

Nesse período, tanto a escola básica quanto a universidade passavam por debates que desencadearam

profundas transformações, de modo que as novas abordagens e proposições sobre educação decorriam direta ou indiretamente desses debates. Entre as questões discutidas encontrava-se a delimitação dos objetivos da escola. O posicionamento assumido, praticamente unânime, estava centrado na formação da cidadania.²

Outro item comum nas tendências teóricas que analisavam a educação na época era a negação do estabelecimento de vínculos imediatos entre a educação e o mercado de trabalho, visto que as demandas da sociedade eram mais abrangentes do que as expressas pelo setor econômico. (BARRETO, 1998).

Apesar das análises convergirem, as propostas para se alcançar esses objetivos pressupunham um grande debate em torno de métodos, seleção de conteúdos (PERONI, 2003), enfim, de políticas públicas. No entanto, o que se presenciou, na maior parte das propostas elaboradas no período, foi uma profunda preocupação com a relevância social dos conteúdos:

Na década de 1980, o que estava em pauta era a recuperação da relevância social dos conteúdos. Mas o cerne da renovação curricular neste período esteve na revisão das áreas de conhecimento, não só para atualizá-las, como também para tornar sua abordagem mais próxima da realidade vivenciada pelo aluno. (BRASIL, 1995: 5).

As reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas 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: 8).

Além disso, difundia-se com muita ênfase a aproximação da escola dos saberes produzidos pela realidade do educando, porém, despontavam nesse debate duas posições distintas: uma defendida pela Pedagogia dos Conteúdos e outra pela educação Popular.

A posição defendida pelos conteudistas, como ficou conhecido o grupo que estava teoricamente apoiado em Dermeval Saviani e que compreendia a escola como espaço da difusão do saber sistematizado, para quem “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. (apud SAVIANI, 1985). Para que a escola cumprisse esse papel, o autor propunha uma metodologia que visava a concretização desse processo na prática escolar. O método constituía-se de cinco pontos específicos: “o ponto de partida seria a prática social, comum a professores e alunos; seguido pela problematização, instrumentalização, catarse e finalmente a chegada à prática social” (Idem Ibidem: 14/15 e 16).

Ele defendia que o saber escolar centrava-se no saber produzido fora da escola, como ele mesmo o definiu em palestra em São Paulo: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular”. (SAVIANI, 1985:45, grifos nossos).

Outra característica de suas proposições a qual denomina “Pedagogia revolucionária” é a divisão do saber. Segundo Saviani, suas propostas se dirigem “(...) para uma sociedade que já tenha superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde predomina a divisão do saber”. (op. cit.: 19).

As reflexões deste autor estavam voltadas à crítica a Escola Nova. Para ele, esta tendência destinava-se a atender às classes mais favorecidas, promovia o abandono dos conteúdos e a supervalorização do método e, ainda, era a responsável por ter introduzido no Brasil o “afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos” (Idem Ibidem: 13), desestruturando as escolas onde estudavam as classes menos favorecidas. Quanto à fundamentação filosófica, entendia que a abordagem escolanovista apoiava-se em uma “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação” (Idem Ibidem: 10). Compreendia, então, que o principal problema dessa Pedagogia estava focado na sua impossibilidade

de oferecer propostas generalizantes, mais ou menos comuns a várias expectativas. Nesse sentido, Saviani interroga-se sobre as possibilidades dela, da Escola Nova, ser aplicada nas escolas destinadas às classes menos favorecidas.

Para responder a esse questionamento, ele aproxima as propostas da Escola Nova das proposições de Educação Popular que vinham sendo desenvolvidas por Paulo Freire, no Brasil, assim como as teorias que tinham algum vínculo com a obra de Freinet, na França, e que segundo o autor, desta aproximação resultaria “uma espécie de Escola Nova popular” (*Idem Ibidem*: 13). Sobre Freire, ele argumenta que o referencial filosófico deste autor também se inspira na concepção humanista moderna de Filosofia da Educação, o que o aproxima dos escolanovistas, porém acentua que as proposições de Freire se distinguem daquela, visto que empenhou-se em dispor essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. É neste ponto que as críticas endereçadas à Escola Nova tomam fôlego: ele assinalava, conforme mencionamos, a distância desta corrente nas questões alusivas às classes dominadas, onde a educação e cultura populares assumiam papel de destaque.

De acordo com as reflexões acima empreendidas, a concepção de Educação Popular, advoga que a produção do saber escolar não se constitui fora da escola, o saber do educando deve compor a elaboração do saber escolar, pois que deve ser o ponto de partida para o processo que desencadeará o acesso a outras formas de saberes e que, posteriormente, permite ao educando fazer uma nova leitura do mundo. Além disso, a Educação Popular se distingue da Pedagogia dos Conteúdos, por exemplo, porque entende que toda a produção humana se dá na relação da sociedade com a natureza, assim produzindo cultura. (FREIRE, 1999; SAUL, 1998). Isto possibilita que cultura superior e inferior não sejam distinguidas por um viés hierárquico. Nesta perspectiva, a cultura (erudita ou popular) é de interesse da escola e deve compor o saber escolar. Outro aspecto que diz respeito à divisão do conhecimento produzido ainda deve ser ressaltado, pois, para Freire, a escola deve propor alternativa interdisciplinar que seja capaz de superar a questão da divisão do saber, sugerindo formas de resolvê-lo na produção do saber escolar, visto que toda as suas proposições foram pensadas a partir de uma totalidade. Devemos observar que Freire não atribui a responsabilidade à academia ou a outras instituições voltadas à produção do saber de dirimir este impasse. No âmbito da escola, ele sugere uma série de práticas que possibilita o trato dessa questão. Entre essas práticas destacam-se a interdisciplinaridade e a definição do tema gerador para o trabalho na escola.

Desse modo, os dois grupos também se posicionavam de maneira distinta em relação à organização curricular quando o que estava em causa era os saberes disciplinares nas escolas do ensino básico. Os educadores populares defendem a interdisciplinaridade como forma de organização dos currículos e de produção dos saberes escolares, posição defendida por Freire em diferentes obras (1996; 1999 e 2001). Não se deve com isto confundir a posição de Freire e afirmar que os saberes disciplinares não são considerados por ele. Os conteudistas se posicionaram favoráveis à organização dos currículos tendo como referência a divisão do saber por disciplinas – pelo menos nos currículos que deram subsídio teórico. Essa posição se justifica teoricamente visto que defendiam que a escola é o espaço de reprodução e transmissão do saber sistematizado e este é produzido a partir das áreas específicas do conhecimento. Tais questões fizeram com que as organizações curriculares se ordenassem distintamente para as redes de ensino público de São Paulo. Além delas, outras particularidades diferenciavam as duas correntes teóricas que mais se destacaram, tornando-se nítido o acirramento dos debates entre elas.

Porém, esse não era o único debate sobre educação que se desencadeava no País, questões relativas ao processo ensino-aprendizagem - apoiado na Psicologia da Aprendizagem - também estavam em pauta. Além das experiências na academia, algumas práticas didático-pedagógicas em diferentes escolas³ baseavam-se nessas proposições, de modo que nesse contexto também já se aventava a possibilidade de desenvolvimento de teorias pedagógicas cognitivas. Nos anos seguintes, elas cresceram significativamente na arena dos debates sobre educação, forçando os pedagogos a se posicionarem, o que resultou em um número significativo de obras sobre o tema.

Esse debate influenciou direta ou indiretamente a elaboração de uma série de documentos curriculares de Geografia no país como um todo. Neste texto pretendemos abordar tanto o processo de elaboração

de parte desses documentos, especialmente aqueles elaborados para rede pública de São Paulo, Estado e Município, como também analisar a sua aproximação de um debate que se desenvolveu no âmbito da Pedagogia e que teve grande influência na elaboração desses documentos.

Propostas Curriculares de Geografia: processos de elaboração e matrizes pedagógicas

Entre as décadas de 1980-90, os dois grupos acima citados tiveram oportunidades de assumir secretarias de Educação e desenvolver políticas públicas educacionais em governos municipais e estaduais. Puderam, então, aplicar suas teorias na busca de propostas de democratização da escola pública. Segundo Barretto:

O ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificavam nos anos 1980, sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que congregava uma ampla frente de oposição ao regime burocrático-autoritário. Muitos desses intelectuais, com a abertura política, passaram a ocupar cargos de gestão nas redes públicas de ensino. (1998: 11).

Os conteudistas ligados ao PMDB e tendo à frente Guiomar Namó de Mello, assumiram, a partir de 1983, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo Mário Covas (1983 - 1985/ PMDB), onde desenvolveram uma primeira experiência de reorganização curricular. Esse documento foi cassado na administração seguinte de Jânio da Silva Quadros (1986 -1988 – PTB).

No Governo do Estado, na administração Franco Montoro (1983 – 1987/ PMDB), foi efetivada uma expressiva reforma na rede estadual de educação. Entre os pontos de maior relevância, destacamos: “discussão sobre educação, a partir das escolas, envolvendo a rede e a comunidade; fórum de debates para equacionar os problemas da escola pública; a implantação do ciclo básico (CB), a elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos professores e reorganização curricular”. (PALMA, 1996:26).

Entre as reformas implantadas, foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o fórum de debates com a participação de educadores e especialistas, visando discutir os problemas que afligiam a escola pública. Esse debate, bastante amplo, levantou uma série de propostas que buscava equacionar os problemas⁴ da educação. Nesse mesmo ano aconteceu a implantação do Ciclo Básico. Essas reformas e os debates empreendidos promoveram transformações no sistema de Ensino Fundamental, das quais destacamos a necessidade de uma revisão do currículo escolar vigente deste 1971.⁵ (PALMA, 1989).

A proposta curricular da CENP

No ano de 1984, tiveram início os primeiros debates sobre uma reorganização curricular. Desse modo, levantam-se os primeiros questionamentos sobre uma reforma desse porte e os problemas que eram enfrentados pelas práticas escolares então desenvolvidas:

O que se deseja formar no aluno; quais as teorias de Educação mais adequadas; qual o paradigma de currículo; como capacitar o recurso humano, professor e demais agentes do sistema; quais os recursos financeiros disponíveis; como estabelecer o fluxo entre Universidade/SE/escola, etc. (PALMA, 1984: 32)

Além dessas proposições, destaca-se a orientação bibliográfica focalizada, especialmente, em Regina Leite Garcia e Jose Carlos Libâneo, este último, representante fundamental do grupo formado pelos pedagogos que defendiam as proposições conteudistas. Com o amadurecimento desse debate inicial e o processo de conscientização da necessidade de melhoria da escola pública, o Governo de São Paulo

decidiu promover a elaboração de uma reorganização curricular para o ensino de 1º grau e, conseqüentemente, a produção de uma proposta curricular. (PALMA, 1989).

Ainda no ano de 1984 foi deflagrado um debate significativo sobre reorganização curricular, envolvendo representantes de professores da rede e demais agentes da educação, professores das universidades estaduais de São Paulo, da PUC do Rio de Janeiro, da UNICAMP, UNESP e técnicos da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esse debate esteve a cargo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi orientado pela CENP, que tinha como coordenador João Cardoso Palma Filho.

Esta mobilização resultou, no âmbito do Estado de São Paulo, na elaboração das Propostas Curriculares, coordenada pela CENP para substituir o currículo referencial que estava em voga desde 1973, o chamado “verdão” (em função da cor de sua capa verde e por ter sido elaborado durante os anos de ditadura). Após a abertura política, esta foi a primeira vez que essa rede se reunia para debater a questão curricular.

Considerando algumas características dos documentos – elaborados a partir de disciplinas específicas que reiteram a divisão do saber produzido e sistematizado fora da escola e a preocupação com os temas e conceitos então discutidos na universidade – entendemos que há uma vinculação direta entre esses documentos curriculares e os pressupostos teóricos defendidos pela Pedagogia dos Conteúdos. Acrescenta-se, ainda, os posicionamentos do grupo de educadores que assumira o comando da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo no período em foco e a natureza do material produzido para estimular os debates que precederam a elaboração desses documentos.⁶

O processo que efetivamente desencadeou os debates precede a própria elaboração do documento curricular. Segundo Seabra (1993), o período que pode ser considerado como marco desse debate teve início na década de 1970, quando professores dos Departamentos de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, via congregação, juntamente com a AGB e a ANPUH, se organizaram para evitar que a área de Estudos Sociais fosse imposta, pelo Governo militar, às escolas de ensino fundamental (então 1º grau, particularmente de 5ª a 8ª série) em substituição das disciplinas História e Geografia.

Essa luta, com nuances corporativas (SEABRA, 1993; MARTINS, 2000), também tinha implicações na Geografia acadêmica, visto que naquele momento era levado a cabo um debate que questionava os pressupostos da Geografia Moderna de cunho positivista (também conhecida como Geografias Tradicionais), assim como os da *New Geography*, ou na versão brasileira “Geografia Nova” ou “Geografia Quantitativa”. Desse debate, devemos guardar para análise seguinte o fato de que se desenvolviam no Departamento de Geografia da USP e em outras instituições de ensino superior do país novas proposições teóricas nessa área do conhecimento, o que veio, posteriormente, a se configurar como Geografias Críticas. (SEABRA, 1984).

Esse processo ainda tem outra referência que antecede aos trabalhos efetivos de elaboração da Proposta Curricular de Geografia para o ensino fundamental. No início da década de 1980, a CENP convidou alguns professores do Departamento de Geografia da USP, para ministrarem cursos de capacitação para professores de Geografia, voltados para fomentar e subsidiar um debate que resultasse na elaboração de uma Proposta Curricular de Geografia para o ensino médio (então 2º grau), acompanhada de informações bibliográficas e coletânea de textos. (SEABRA, 1993).

Mais tarde esses professores da academia foram então convidados para participarem como coordenadores da área específica de Geografia, na elaboração da Proposta Pedagógica para o ensino fundamental.

Em setembro de 1984, a CENP promoveu o primeiro encontro de professores de Geografia representantes das Delegacias de Ensino da Rede Estadual, oportunidade em que foram discutidas basicamente Geografia e Educação (SÃO PAULO, 1988). Esse primeiro debate juntamente com os cursos de capacitação de professores ministrados a partir de um convênio entre a SE/CENP e USP e do Projeto Ipê⁷, alavancaram o debate que desencadearia a elaboração da proposta.

Segundo Kobayashi (2001), o projeto Ipê foi, efetivamente, um instrumento importante para a

divulgação do ideário da Proposta Curricular de Geografia da CENP. Na leitura dos documentos do Projeto Ipê I e II (SÃO PAULO, 1985)⁸ destinados aos professores de Geografia, observa-se uma adesão às novas correntes teórico-metodológicas introduzidas no pensamento geográfico – as Geografias Críticas - a partir do final dos anos 1970 no Brasil.

Os cursos proferidos pelos professores da USP tinham o claro intuito de apresentar aos professores da rede os debates pelos quais passava a Geografia acadêmica naquele momento. Portanto, esses cursos também foram utilizados como instrumentos de divulgação do novo ideário geográfico que se estabelecia na universidade.

Tanto os professores mais diretamente envolvidos nesse projeto quanto aqueles professores que contribuíram para a elaboração da Proposta de Geografia da CENP,⁹ e que estavam na universidade, eram representantes do grupo que defendia uma abordagem histórico-dialética para as análises geográficas. Desse modo, era “natural” que sustentassem o arcabouço teórico sobre o qual se apoiavam, mesmo que isto não correspondesse à garantia de uma unidade das posições assumidas por esses intelectuais, seja na sua produção acadêmica, seja nos conteúdos e métodos a serem selecionados para esse documento.¹⁰

Desse modo, não havia somente um canal de estímulo ao debate que promovia a divulgação das tendências críticas da Geografia para rede de ensino fundamental, mas sim dois instrumentos que vocalizavam essas tendências teóricas – os cursos do convênio e os do Projeto Ipê. Além desses canais, já na última fase de discussão e revisão da proposta de Geografia, outro veículo de divulgação dessas idéias se instituiu consubstanciado na publicação do livro *Fundamentos para o ensino de Geografia – seleção de textos* (SÃO PAULO, 1988). Todos os textos publicados apresentavam como sustentação teórica uma base histórico-dialética que fundamentava as abordagens do espaço geográfico. Outro projeto que se prestou a esse papel, só que de forma indireta, foi o *Projeto Primeiro Grau – Rádio e Televisão Cultura* (SÃO PAULO, 1988).¹¹

No ano seguinte, os trabalhos seguiram o seu curso e foram divididos em três etapas: a primeira ocorreu entre os dias 9 e 14 de setembro, a segunda entre os dias 7 e 11 de outubro e o terceiro de 18 a 22 de novembro. Nesses encontros foram retomadas discussões que tinham sido desenvolvidas no ano anterior e também aquelas que foram fomentadas nos cursos de convênio e no projeto Ipê.

(...) retomando as discussões anteriores, aprofundando as questões relativas às “tendências atuais e questões básicas de Geografia para a organização do espaço” o que foi possível através da integração dos Encontros CENP com os cursos de Convênio com a Universidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 1988: 12).

Teoricamente, esse tipo de organização do debate realizado em fases distintas permitiria uma integração maior entre os professores representantes e os representados. À medida que eles retornavam às suas unidades escolares e Delegacias de Ensino, tinham a oportunidade de levar até seus colegas de trabalho a discussão feita nos encontros da CENP. Além da difusão dos debates, esses professores tinham a incumbência de apresentar, nos próximos encontros (segunda e terceira fases), as proposições de seus colegas que eram tiradas de reuniões que congregavam os professores de Geografia de cada escola e, posteriormente, dos encontros nas Delegacias de Ensino, com representantes dessas escolas. Essa dinâmica tornava clara, em definitivo, a função dos representantes de difusores do debate.

Durante o processo de investigação da pesquisa fomos informados de que nem sempre essa prática se estabelecia.¹² Em algumas Delegacias de Ensino, onde havia grupos mais organizados, esse debate se efetivou, porém naquelas em que não existia uma organização prévia isto não aconteceu.

Em julho de 1986, a CENP, em novo encontro para debate, possibilitou a inclusão de uma pauta específica para o ensino de Geografia nas primeiras séries. O material coletado nesse evento e aqueles que haviam sido produzidos nos congressos e encontros e as críticas dos professores universitários foram utilizados, parcialmente, para subsidiar a reelaboração da primeira versão da Proposta de Geografia, o que resultou em uma segunda versão preliminar.

Essa versão foi submetida a debates em algumas Delegacias de Ensino por professores I (polivalentes)

e também por professores de Geografia II e III (especialistas). É possível observar no documento que nem todas as Delegacias de Ensino participaram dessa fase do debate (SÃO PAULO, 1988: 13):

A terceira versão da Proposta Curricular de Geografia veio na esteira desses debates e apresentou “algumas reformulações”. (*Ibidem idem*).

O encontro de julho de 1987, quando todos os professores de Geografia da rede estadual, juntamente com os professores polivalentes conheceram a terceira versão da proposta, serviu de ponto de inflexão para que eles discutissem e elaborassem relatórios que foram levados para as suas escolas e enviados, posteriormente, a CENP. Esses relatórios serviram de subsídios para uma reorientação do documento. O esboço desse material foi encaminhado às Delegacias Regionais de Ensino (DRE), em julho de 1988, visando aprofundar a discussão com os 758 professores (especialistas e polivalentes). No mesmo período, um grupo de 1.600 educadores, entre eles professores, diretores de escolas, supervisores de ensino, delegados de ensino e diretores regionais foram convidados a se comprometerem com a implantação da Proposta de Geografia.

Este momento perfazia a quarta e última versão da Proposta de Geografia, o que não garantiu, de imediato, a sua publicação, pois foi alvo de severas críticas, das mais diversas matizes. Os professores da rede estadual de ensino mostraram-se receosos em adotarem o documento. Parte deles não o adotou porque se posicionava contrário às proposições nele contidas; outra parte por não compreendê-lo, visto a sua complexidade teórica; outros tantos não o utilizaram simplesmente pela falta de acesso ao documento, uma vez que a sua divulgação não aconteceu de maneira a possibilitar o contato de todos os professores com uma cópia, ou porque os documentos, ao chegarem nas escolas, ficaram restritos aos diretores e coordenadores pedagógicos. Há denúncias de diversas ordens sobre tal fato.

Curiosamente, as expectativas em torno da Proposta de Geografia foram mais pujantes no período de sua elaboração, do que no período posterior a sua feitura – etapa em que era de se esperar efervescentes debates sobre as conexões entre o substrato do documento e as inquietações do cotidiano escolar, especificamente na sua feição teoria e prática. Nos anos imediatamente seguintes a 1988, os professores tiveram acesso a um número significativo de cursos, em geral implementados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Não tardou para que esses cursos de capacitação fossem reduzidos à medida que os governos passavam a defender políticas públicas distintas – geralmente aquelas baseadas nos propósitos neoliberais difundidas e orientadas pelos Órgãos Internacionais.

Deste modo, a elaboração dos documentos e os debates que estavam em seu entorno acabaram sobressaindo mais do que a sua implantação na rede pública estadual de ensino. No entanto, ainda no início dos anos 1990, os professores de Geografia com os quais tínhamos contatos via cursos do PEC – Programa de Educação Continuada, já financiado pelo Banco Mundial e que cumpria a função de introduzir suas políticas educacionais na rede estadual (KRUPPA, 2001) – essa proposta vigorava como referência para parcelas significativas do professorado, particularmente para aqueles que tinham uma base de formação alicerçada nas correntes críticas da Geografia.

O Movimento de Reorientação Curricular

O grupo composto por professores e outros intelectuais - grande parte ligado ao Partido dos Trabalhadores -que defendia uma Educação Popular capitaneada por Paulo Freire chegou à Secretaria de Educação do Município de São Paulo no governo da prefeita Luiza Erundina de Souza, (1989 – 1992/PT), e teve a oportunidade de efetivar um amplo projeto de política que promovesse reformas significativas na estrutura educacional. Essa foi uma das oportunidades para que o grupo pudesse implementar suas idéias e contrapor-se às críticas que lhes faziam em relação ao distanciamento que eles tinham em relação à escola formal. Paulo Freire manteve-se no cargo de Secretário de Educação entre os anos de 1989 e 1991, substituído por Mário Sérgio Cortella.

É com o intuito de realizar sonhos, no exercício da função de Secretário de Educação que essa administração impulsiona os seus trabalhos no ensino da rede municipal. A boa vontade e o desejo, expressos no depoimento de Freire, não obscurecem o fato de que esta gestão foi alvo de críticas pelos

eventuais equívocos que cometeu.

Na rede municipal, os debates em torno da elaboração de uma proposta curricular, após a abertura política, foram deflagrados antes da elaboração da Proposta da CENP,¹³ o que resultou na elaboração de uma proposta Pedagógica para a rede municipal de educação, durante a administração Mário Covas (1983–1985 / MDB), cuja Secretária da Educação foi Guiomar Namó de Mello.

Na administração seguinte, os professores não tiveram a liberdade necessária para o exercício de um debate democrático que pudesse desencadear um processo de implantação da reforma curricular promovida nos anos anteriores. No entanto, algumas iniciativas voltadas para a reformulação dessa proposta foram realizadas, visto que o currículo formulado na administração anterior fora criticado, cassado e descartado na administração, por ser, segundo o então Prefeito Jânio da Silva Quadros (1986–1988/ PDT) e sua equipe, de caráter marxista e de esquerda.

Os debates em torno de uma reorientação curricular somente foram efetivamente retomados no ano de 1989, quando da elaboração do Movimento de Reorientação Curricular. A partir desse ano, a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma série de reformas que, em linhas gerais, consistia em ampliar o acesso e a permanência dos setores populares na escola; democratizar o poder pedagógico e educativo; incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente e contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Centraremos a nossa análise na reforma curricular, visto ser ela o objetivo deste texto, entretanto, devemos esclarecer que essa ação estava atrelada a outras ações da Secretaria e da Prefeitura como um todo, pois esta administração não entendia as reformas de maneira estanque, de modo que algumas ações, especialmente as emergenciais, denominadas pela equipe de “frentes de trabalho”, demandavam atuação intersecretarias. (FREIRE, 1999).

Inicialmente é necessário enfatizar que a reforma curricular não surge exclusivamente por vontade daqueles que estavam no comando da educação, mas sim pela necessidade de implementação de uma política pública que propiciasse qualidade de ensino às classes menos favorecidas.

Freire (*Idem ibidem*) não acreditava em um projeto de reforma curricular que fosse elaborado no gabinete e, posteriormente, distribuído como um “pacote” aos professores. Para tanto, antes mesmo de assumir oficialmente a Secretaria buscou contatos com intelectuais de diversas instituições acadêmicas. A partir dos meses de janeiro/fevereiro de 1989, os debates sobre o currículo se intensificaram, e também os relacionados à teoria do conhecimento, arte e educação, ética e educação, esportes e educação, classes sociais e educação, linguagem, classes sociais e ideologia e educação. Nesses contatos foram discutidas e desenhadas algumas hipóteses de projetos experimentais no campo da mudança curricular, porém nesse momento, o debate não era extensivo à rede:

A idealização do projeto teve início com acadêmicos de diferentes instituições universitárias, entre elas a PUC, USP, UNESP e UNICAMP, que no decorrer do ano de 1989, assinaram contratos de cooperação e assessoria com a prefeitura de São Paulo.

A delimitação da proposta teórica para esse trabalho centrava-se na Educação Popular, e mais especificamente numa leitura/releitura dinâmica da obra de Paulo Freire. Esse enfoque definia o aporte que deu sustentação a reforma curricular.

Apostando no ideal da escola democrática, Ana Maria Saul, que estava na coordenação desse projeto curricular acreditava ser necessário propor ações que viabilizassem esse projeto político pedagógico. Para tanto, era necessário, naquele momento, uma reforma curricular e a formação permanente de educadores. Para execução desse projeto foram delimitados quatro eixos: a construção coletiva, o respeito ao princípio da autonomia da escola, valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares e a formação permanente dos profissionais de ensino. (SAUL, 1998; SÃO PAULO, 1992).

Assim se estabeleceu a reorientação curricular, mantida por uma construção coletiva que manteve o diálogo entre diferentes grupos: escola, comunidade e especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

(SAUL, *op. cit.*).

Tendo em mãos os princípios gerais sobre a reorientação curricular, fica clara a nossa dificuldade em analisar uma área ou disciplina específica, visto que as ações referentes à efetiva elaboração e reelaboração do currículo se davam na prática escolar, no dia-a-dia da sala de aula, no conjunto dos professores, alunos e diretores juntos à comunidade de uma ou mais escolas e, no intercâmbio reflexivo da assessoria que era (re)encaminhado à escola. O que mais distingue esse projetos de outros é que ele fundamentava-se em uma prática *interdisciplinar* em que a temática era proposta a partir de um *tema gerador*.

Pensar em práticas interdisciplinares requer pelo menos algumas referências teóricas. Entendemos que esse debate se estabeleceu a partir das críticas às proposições teóricas em que o homem é visto de forma fragmentada e ao que se propunha como meta, pensar o homem na sua inteireza. Segundo essas críticas, há que se pensar nos métodos a serem utilizados para que se possa propor uma nova visão sobre esse homem inteiro.

A experiência desenvolvida na Prefeitura buscou exatamente o caminho da produção da sua alternativa interdisciplinar. Esta se constituiu na ação entre os professores, comunidade, alunos, especialistas das universidades conveniadas e técnicos dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e Divisão de Orientação Técnica (DOT).

Pontuschka (1994) alerta para o fato de que a interdisciplinaridade não ocorre de maneira rápida, ela se assenta em um processo lento e parte de um trabalho que vai do individual para o coletivo, o que demanda uma série de diálogos. Esse diálogo em Freire é tomado como dialogicidade e que Delizoicov, como denomina “diálogo tradutor” ou “dialogicidade tradutora”. (*apud* PONTUSCHKA, 1994).

Além dessas questões, outra se evidencia para trabalhar a interdisciplinaridade: é necessário sensibilidade para a dinâmica de cada disciplina e para o exercício do papel de cada uma delas nesse processo. Na intenção de solucionar os problemas também teóricos que se evidenciam na prática, a equipe envolvida na reorientação curricular fez uma discussão e produziu um documento denominado “visão de área”, o que significava dizer a “visão de cada disciplina específica dentro do projeto interdisciplinar”. (PONTUSCHKA, 1994:131).

Cada grupo de assessoria por disciplina ficou responsável pela elaboração coletiva de um documento que fosse norteador de uma visão específica por área. Foi, então, decidido que o documento seria composto por quatro tópicos: histórico do ensino da disciplina no Brasil; concepção da ciência específica; concepção do ensino e, finalmente, de apresentação de bibliografia básica.

Outra especificidade dessa proposta interdisciplinar a distinguiu das demais: era a fixação do tema gerador. Essa idéia foi pensada a partir dos debates entre os assessores da área de Física que orientavam o grupo de ensino de Ciências. O tema gerador consiste em “extrair o tema a ser trabalhado na proposta interdisciplinar de cada escola a partir do conhecimento da realidade local” (PONTUSCHKA, 1994:131) para isto deveria ser realizada uma pesquisa com a comunidade escolar, os moradores em geral e outras instituições localizadas na área de atuação da escola.

Essa proposta foi aceita pelas outras equipes de assessoria e levada para ser discutida com os coordenadores dos NAEs, que teriam nesse trabalho a função de elaborar os projetos e orientar a sua execução.

A organização prática do projeto funcionava da seguinte maneira: as escolas recebiam as orientações dos coordenadores dos NAEs e desenvolviam o trabalho, enquanto isto, no DOT, trabalhavam os coordenadores de disciplinas e os assessores das universidades. Estes recebiam as informações trazidas das escolas e refletiam sobre os projetos desenvolvidos, que retornavam às escolas via NAES. Com essa estrutura havia uma integração da equipe, de modo que todos pudessem conhecer os projetos, as reflexões sobre eles e as ações desenvolvidas na escola.

As experiências desenvolvidas pelas escolas eram em parte publicadas nos documentos denominados “Relatos de práticas”, que organizados pelos NAES e pelo DOT, publicavam os textos elaborados pelos professores participantes do projeto na escola. “Cada relato vem acompanhado de reflexões e referências nas quais a equipe dos NAES, DOT e assessoria das universidades enfatizavam alguns aspectos fundamentais das concepções delineadoras dos Documentos de visão de área” (SÃO PAULO, 1992).

O grupo que elaborou o documento referente a “*Visão de área de Geografia*”, era composto por professores dos NAES,¹⁴ assessorados por professores da Universidade de São Paulo.

Como se pode perceber na consulta aos documentos disponíveis, não houve a elaboração de um documento com uma listagem de conteúdos, que servisse, ao final do processo, para orientar a prática dos professores. O que se viu foi o desenvolvimento de uma prática reflexiva que não tinha um único documento, mas sim que elaborava os seus documentos, tornando essa prática histórica, o que é um grande mérito do projeto, visto que dificilmente conseguimos refletir sobre a nossa prática e relatá-la sistematizando-a, e o que é mais raro ainda, publicá-la e divulgá-la entre os nossos pares.

Nas fronteiras da Geografia, entendemos que a corrente teórica que deu sustentação à reforma e a Visão de Área de Geografia, estava baseada no materialismo histórico dialético. Pode-se constatar essa posição a partir de algumas sinalizações: a seleção dos conceitos e a abordagem deles decorrente, além disso, o grupo de assessores que sempre se mostrou posicionado político e cientificamente favorável a uma visão crítica.

A elaboração dessa proposta trouxe novos ânimos para os professores da rede pública municipal, no entanto, a continuidade desse projeto foi obstaculizada pelas administrações posteriores, visto que não havia vontade política para garantir a continuidade da sistematização da proposta. Dessa forma, os professores/alunos e a comunidade em geral, especialmente aqueles grupos menos coesos, sentiram-se “sem chão”, desprotegidos quando a administração seguinte lhes tirou as possibilidades objetivas de dar continuidade aos seus projetos.

Acreditamos que alguns mecanismos que possibilitavam a continuidade dessa experiência foram semeados, no entanto, não havia como garantir a sua efervescência em administrações que não tivessem os mesmos ideais políticos. Desse modo, o projeto que se queria contínuo deixou algumas sementes no caminho, que por vezes tendem a brotar, mas que em geral não têm encontrado ambiente fértil e propício nas políticas públicas implementadas pelos governos municipais posteriores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

No final da década de 1990, em função do contexto histórico mundial, quando despontam transformações profundas nas estruturas internacionais de poder, onde as inovações tecnológicas e a efetiva reestruturação do capitalismo assumem expressiva notoriedade, assiste-se a instauração de novos paradigmas para se pensar e executar os projetos educacionais. Estas alterações são caudatárias do projeto neoliberal.

Para os *Países* subdesenvolvidos, evidenciam-se, além da redução do papel do Estado, estabelecida por esse projeto, o aumento da capacidade de interferência de organismos internacionais nas suas políticas sociais, diante de uma cobrança acentuada de redução dos gastos nesta área. As políticas educacionais brasileiras passaram então a ser orientadas por diretrizes fixadas por esses órgãos.

Silva (2001) nos adverte que as políticas econômicas neoliberais impuseram à escola, novos objetivos frente aos paradigmas desse ideário. O debate em torno da construção de uma cidadania consciente foi substituído por uma política que visa a formação do aluno para a competitividade do mercado nacional e para a aceitação dos primados do credo liberal. Barretto (1998) acentua que a educação para a “sociedade do conhecimento” tem como objetivo alimentar as forças do mercado. Esse processo é confirmado em documentos do Banco Mundial:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres na questão vinculada à população, saúde, nutrição (...) o ensino do primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e

servir de base para a sua posterior educação. (apud TORRES, 1996).

O que se pode constatar, diferente dos anos 1980, é que agora a relação direta e imediata entre a produção e educação estava definitivamente estabelecida, definindo os preceitos pedagógicos que podem favorecer essa nova escola.

Nesse contexto, os debates sobre educação permaneceram, só que desta vez com maiores ambições: as questões relativas ao saber do educando não foram abandonadas, pelo contrário, elas foram ressignificadas e abordadas com ênfase nas teorias pedagógicas fundamentadas na Psicologia da Aprendizagem que embasam as teorias construtivistas na educação;¹⁵ essas se destacam como metodologia que visa orientar as novas práticas pedagógicas. De modo que os conflitos entre os dois grupos, acentuados nos 1980, perderam terreno, visto que parte daqueles que estava na luta pela escola pública, democrática e gratuita se rendeu ao credo neoliberal. (SILVA, 2001).

As questões centrais que foram discutidas sobre educação nos anos 1980, não mais se definem, na arena de conflitos, a partir de ideais dos grupos que defendiam alternativas teóricas distintas para se chegar à educação pública de qualidade. Os grandes debates de agora são estabelecidos entre os que definem as regras (lá fora), apoiados internamente por aqueles que as cumprem (aqui dentro) e um grande grupo, fragmentado, que apoiado em diferentes perspectivas teóricas, se posicionam contrários aos mandos e desmandos das instituições internacionais e as ações governamentais.

Por outro lado, o debate em torno do processo ensino-aprendizagem ganhou um fôlego no *País*, daí o advento de um discurso construtivista entre um grande número de educadores (especialistas ou não), que muitas vezes desconhecem as origens teóricas dessas proposições. Deste modo, o debate em torno dos conteúdos aparece somente para alguns poucos autores engajados nas questões sempre reiteradas: com “o que ensinar”, “de quem é esse saber”, “porque esse saber e não outro” de modo que esse debate está visivelmente amadurecido entre aqueles que discutem o currículo, em especial os autores críticos em quem baseamos a nossa análise, do que entre aqueles que prezam pela Didática e pelas práticas de sala de aula. Esse é o discurso que mais facilmente chega ao professor, visto que se trata *da sua* atividade e não *sobre sua* atividade. É nesse flanco que as teorias construtivistas passam a ocupar posições de destaque nas reflexões sobre educação no Brasil no momento em que era implantado um projeto educativo baseado nesses preceitos.

Silva (2001) estabelece uma relação imediata entre o construtivismo e os propósitos neoliberais para a educação, indicando que não há incompatibilidade entre o credo neoliberal e aqueles defendidos pela Pedagogia que tem como suporte o construtivismo. Rocha (2001) também aproxima essa corrente de pensamento pedagógico aos propósitos neoliberais para a educação, assim como Moreira (1997).

Estes novos e múltiplos olhares, pontuados por perspectivas diversas, fragiliza as efervescentes discussões travadas nos anos 1980, porque os caminhos da educação se faziam por outras trilhas. Estes deslocamentos, obviamente, vão conferir novas nuances ao projeto educacional, não apenas em suas diretrizes gerais, mas, particularmente, no que diz respeito às reformas curriculares, que se dão de forma diversa daquelas que as precederam, nos Estados e Municípios. Segundo Peroni (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais cumprem não somente os propósitos estabelecidos pelos organismos internacionais, como também adotam um novo paradigma de conhecimento, proposto pela CEPAL (Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe). No documento *Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade* ele afirma:

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 fazer inscreve-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-se comunicar, quando conhecimento confunde-se com informação (MIRANDA, 1996: p. 7/8 apud PERONI, 2003:104). A proposta é a centralidade da educação e a produção de conhecimento, e, no nosso entendimento, os PCN seguem essa orientação. (PERONI, 2003: 104).

Essa concepção de conhecimento se aproxima dos pressupostos construtivistas, o que vem confirmar a posição de Silva (2001), Rocha (2001), Moreira (1997) e também a de Peroni (2003). Essa Autora ressalta ainda que o construtivismo é um instrumental desse período particular do capitalismo.

Diante da compreensão dessa relação é que faz sentido a assessoria do espanhol César Coll na elaboração dos PCN's, visto que esse autor é um dos nomes exponenciais do construtivismo daquele País. Sua atuação na elaboração de um projeto curricular baseado no "Construtivismo e na Psicopedagogia" (MACEDO, 1998) na Espanha (COLL, 1998), o colocou numa posição de destaque internacional.

Além desse contexto teórico, devemos ressaltar algumas ações políticas do Governo para que possamos compreender o contexto em que esse documento foi elaborado. A partir da década de 1990, o Governo brasileiro passou a cumprir uma série de metas para que o projeto de educação difundido especialmente pelo Banco Mundial e pela CEPAL fosse estabelecido: autonomia da escola e o financiamento da educação, a implantação do sistema de avaliação e a elaboração dos PCN's. Os dois primeiros compõem o projeto de descentralização, o segundo e terceiro se ajustam às propostas de controle de qualidade (PERONI, 2003). Todo esse processo tem um objetivo: implantar no País uma educação voltada exclusivamente à formação do trabalhador necessária as novas formas de produção. Isto também é acentuado por Rocha (2001) quando busca em Guiomar Namó de Mello (*apud* ROCHA) os fundamentos teóricos que justificam para o governo brasileiro a implantação dessa política no País.

Segundo Peroni (2003), esse processo teve início no Governo Fernando Collor de Mello (1990-11992/ PRN) a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUd), pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. Esse evento, realizado em Jomtien, Tailândia foi desencadeador de toda uma política para a educação estabelecida para os próximos anos.

O governo seguinte, de Itamar Franco (1993 - 1995/ PMDB), assumiu com maior compromisso os propósitos dessa conferência. Mas foi na administração de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002/ PSDB) que foram efetivamente implantadas as orientações estabelecidas pelos órgãos internacionais, tendo a frente do Ministério da Educação, Paulo Renato de Souza.

No ano de 1995 foi dado início aos debates para a elaboração dos documentos curriculares nacionais que objetivavam redigir um documento orientador das práticas didático pedagógicas da educação fundamental, em todo o território nacional.

Primeiramente, é necessário compreender que a elaboração dos parâmetros não se efetiva como uma ação isolada, dentro das reformas educacionais do Governo Federal. Esta constatação, *a fortiori*, ganha respaldo quando levamos em conta a sua feição homogênea em um País com diversidade cultural acentuada. Como afirma Apple "por trás das justificativas educacionais para a adoção de um currículo e de uma avaliação nacionais, há um verdadeiro ataque ideológico extremamente perigoso" (2002:56) particularmente para aqueles menos favorecidos. Além desses propósitos, evidentes no Brasil, o estabelecimento dos Parâmetros para todo o território nacional também foi motivado por outras ações, tais como, nortear a formação de professores, a produção de livros didáticos e a orientação para o sistema de avaliação. Nessa perspectiva, ele tanto teria a função de orientar as práticas pedagógicas como também o sistema de avaliação governamental, além de ser de interesse das políticas privadas, quando da elaboração de material didático.

O processo mesmo de elaboração dos PCN's teve início em 1995, quando a Secretaria de Ensino fundamental (SEF/MEC) solicitou da Fundação Carlos Chagas uma análise das Propostas Curriculares elaboradas no âmbito dos Estados e das Prefeituras de capitais, especialmente das maiores cidades, visando construir um subsídio para elaboração dos documentos. As propostas curriculares de Geografia foram analisadas por Antonio Carlos Robert de Moraes, professor do Departamento de Geografia da FFLCH – USP.

A Secretaria de Ensino fundamental (SEF/MEC) determinou a elaboração dos documentos a partir das áreas de conhecimento, portanto, escrito por equipes formadas por especialistas nas respectivas

áreas: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Arte e Educação Física. Além das áreas específicas também foram elaborados os documentos denominados “temas transversais” e um documento introdutório geral.

Nas primeiras versões dos documentos, Geografia e História compunham uma única área. Essa organização disciplinar dos PCN's era orientação da assessoria, claramente alheia aos conflitos pelos quais havia passado a institucionalização dessas disciplinas para a escola fundamental brasileira entre os anos 1970 e 1980 e aos debates em torno das propostas curriculares dos anos anteriores.

Existem algumas posições contraditórias em relação à história da elaboração desse documento, particularmente nessa primeira fase. Neves (2000) afirma que a primeira versão dos documentos foi elaborada por um grupo de especialistas do próprio MEC, enquanto Rocha (2001) afirma que o documento foi elaborado por uma equipe de professores do ensino fundamental da Escola da Vila, localizada na cidade de São Paulo¹⁶. Rocha, na mesma obra, chama atenção para o fato de o MEC ter desprezado ou secundarizado o acúmulo teórico das universidades brasileiras – quando não as convidou a participar do processo –, valorizando uma instituição privada “sem credenciais”, afirmando, ainda, que não havia uma explicação para essa posição do Governo.

Diante desse questionamento e da discussão que fizemos anteriormente em relação ao construtivismo, presumimos que essa escolha está diretamente relacionada a essa opção metodológica, visto que a Escola da Vila se constitui, na cidade de São Paulo, como uma das experiências positivas na aplicação de tal metodologia, e de modo geral, bastante apoiada nas proposições teóricas de César Coll. Talvez isto ajude a entender a posição governamental.

De todo modo, segundo Neves (2000), o resultado desse processo, uma primeira versão dos PCN's, foi enviado a pareceristas especialistas nas respectivas áreas do conhecimento e generalistas (pedagogos) de diferentes instituições brasileiras. Esses pareceres tinham caráter institucional e individual.¹⁷

Em fevereiro de 1996, essa primeira versão dos PCN's da área de História e Geografia foi divulgada no II Seminário “Perspectivas do Ensino de História”, realizado em São Paulo. Nesse encontro, a repercussão do documento foi extremamente negativa, dado os descalabros cometidos pelos elaboradores do documento. Frente à situação de repúdio, o MEC retirou as propostas enviadas aos pareceristas e recompôs a equipe de elaboração dos PCN's, responsável por uma nova versão do documento. Esses foram enviados novamente aos pareceristas em agosto de 1996.

Segundo Neves (*Idem Ibidem*) os pareceres individuais retornaram ao MEC, o mesmo não acontecendo com os institucionais; a versão preliminar foi então alterada e divulgada, ainda em forma de versão preliminar.

Segundo Cacete (1999), em abril de 1996 a Comissão de Ensino da AGB recebeu a versão preliminar dos PCN's, organizada em dois documentos, um introdutório e outro específico da área de conhecimentos históricos e geográficos de 1ª a 4ª série.

Nos meses que antecederam o X Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), em julho de 1996, foi organizada uma série de debates sobre a elaboração do documento de Geografia/História na Comissão Nacional de Ensino dessa instituição, em São Paulo. Além desse debate, outras Secções da AGB também discutiram, criticaram e repudiaram a idéia de um currículo único nacional e o processo de elaboração do documento sem consultas à comunidade interessada em educação e, particularmente, em ensino de Geografia.

No Encontro de Recife foi aprovado em plenário um documento denominado “carta do Recife”, em que a AGB se posicionou contrária à idéia de um currículo único para o País e a forma como o processo vinha sendo encaminhado pelo MEC.

Ainda neste mesmo ano, nos dias 3 e 4 de novembro, foi organizado pela AGB, na USP, o seminário “Parâmetros Curriculares, Ensino de Geografia e Conjuntura Nacional”. A mesma posição de repúdio, definida no X ENG ficou estabelecida nesse evento. Segundo Cacete:

Questionava-se o seu processo de elaboração, que “dispensou” a participação dos professores e da sociedade civil organizada através de suas entidades representativas, questionava-se também a determinação de currículos centralizadores e hegemônicos que desrespeitavam o professor na medida

em que se desconsideravam sua experiência, os seus saberes acumulados na vivência cotidiana...(1999: 37).

Os resultados desse seminário, um documento dos Grupos de trabalho juntamente com a “Carta do Recife”, foram encaminhados para o MEC em novembro de 1996, quando esse Ministério convidou 15 representantes da AGB e da ANPUH para algumas discussões sobre os PCN’s com a equipe da Secretaria do Ensino fundamental. Nesse encontro, a secretaria entendia que o debate deveria se dar em torno dos conteúdos de Geografia e História. No entanto, a posição da AGB, que posteriormente foi corroborada pela ANPUH, foi de assumir que seus representantes não tinham ido à reunião com autorização para tratar dos conteúdos. As entidades decidiram não entrar no mérito da questão proposta, visto que havia tópicos anteriores, debatidos pela AGB, junto a seus associados que eram de ordem distinta e anterior aquela. A resposta da secretária foi bastante objetiva: “você foram convidados como especialistas, de modo que não há espaço para um debate sobre política educacional, que é competência exclusiva do Governo federal”.

Nesse encontro, as duas entidades elaboraram um documento intitulado *Crítica ao processo de elaboração dos parâmetros curriculares*, em que as entidades se posicionaram com relação às questões de caráter geral, contrariando os objetivos da Secretaria de Ensino fundamental/MEC. Esse documento foi enviado posteriormente ao MEC.

Ainda no ano de 1996, no mês de setembro, os documentos curriculares foram enviados ao Conselho Nacional de Educação para serem analisados por aquele Colegiado. No entanto, os PCN’s da área de História e Geografia não integravam o rol de documentos enviados. Segundo Rocha (2001), os documentos das referidas áreas somente foram encaminhados para apreciação do CNE em fevereiro de 1997. Esse havia passado por um desmembramento de modo que compunham, nesse momento, dois documentos: um para cada disciplina.

Segundo Neves (*apud* ROCHA, 2001), esse documento foi enviado ao CNE sem passar pela avaliação de pareceristas. No final do referido ano foram publicados na sua versão final, e enviados aos professores juntamente aos outros que compunha a “Caixa dos PCN’s”.¹⁸

Como pudemos observar, a dinâmica de elaboração desse documento foi, visivelmente, distinta daquelas que analisamos anteriormente. O processo concentrado na SEF/MEC não considerou o desenvolvimento das práticas políticas educacionais que foram desencadeadas nas redes estaduais e municipais brasileiras quando da elaboração das propostas pedagógicas nos anos 1980-90. Esse processo, de certa forma, vem confirmar o tipo de política pública para educação que teremos de enfrentar. De modo que se compararmos as críticas feitas aos processos das três propostas analisadas nesse trabalho, parece-nos que estamos vivendo um retrocesso democrático.

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 de enfrentar: exercer processos transparentes num *País* que ainda se ressentido de iniciativas que possam assegurar de fato o exercício da democracia.

Em relação às teorias que subsidiam o PCN’s de Geografia, as polêmicas também sobressaem. No que diz respeito ao referencial pedagógico, o traçado geral estabelecido para todos os documentos é desenhado pelos pressupostos do construtivismo. No que diz respeito à Geografia, não há a adoção explícita de uma fundamentação teórica homogênea.

A leitura desse documento não permite identificarmos a prevalência de uma corrente teórica geográfica efetivamente utilizada na elaboração desse documento, o que torna essa leitura ainda mais complexa. Oliveira (1999) e Pontuschka (1999), cada um deles partindo de análises distintas, afirmam claramente o caráter eclético desse documento. Os elaboradores recorreram a Geografia(s) fundamentadas 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 o 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.

Ainda que seja plausível o procedimento dos autores do texto em não apresentarem o suporte teórico que apoiou a produção do documento como forma de não sugerirem parcialidade teórica (como aconteceu com a Proposta de Geografia da CENP, vista por alguns como “subversiva”), consideramos que as ponderações e reservas, porventura éticas, não poderiam obscurecer o referencial teórico do qual o documento não deixa de ser o resultado.

Passados quase oito anos de publicação desse documento, ainda não tivemos a informação de que os geógrafos responsáveis pela sua elaboração tenham se posicionado a respeito das inclinações teóricas do documento.

A efetiva aceitação/rejeição desse documento pelos professores de Geografia somente poderá ser analisada com maior riqueza de dados e resultados, em um tempo posterior ao presente, uma vez que as análises de agora são prematuras. Sabemos que o documento vem orientado grades curriculares dos cursos de formação de professores e norteador a elaboração e avaliação de livros didáticos. Acreditamos que serão as reflexões nas escolas e na Academia, os planejamentos, as práticas de sala de aula e as críticas a essas práticas que poderão levantar inquietações importantes sobre o documento e o seu papel no cenário educacional brasileiro.

Notas

¹ Em documento da Fundação Carlos Chagas (Barretto, 1998) elaborado a pedido do MEC para subsidiar a publicação dos PCN's foram enviadas para análise, propostas curriculares de 21 Estados brasileiros e três municípios, elaboradas entre as décadas de 1980 e 1990. Respectivamente, AL, AM, CE, DF, ES, GO, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RS, SC, SE, SP, TO e os municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. No que tange às propostas de Geografia, a análise ficou a cargo de Moraes (1998), foram analisadas 18 propostas dessas, 5 utilizam o rótulo Geografia para todas as séries, 10 utilizam o rótulo Estudos Sociais para as primeiras quatro séries, e as três últimas utilizam a expressão “Integração Social” para todas as séries. Dessas propostas o autor fez uma análise genérica de todas e, posteriormente, uma específica das propostas estaduais de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

² Sobre a idéia de cidadania defendida nesse período, em contraposição ao que se prega hoje sob esse conceito, sugerimos a leitura de Barretto (1998), especialmente o primeiro capítulo.

³ Segundo pesquisa muito recente coordenada por Barros, Ângela Rabelo Maciel. (2003) as experiências desenvolvidas nos Ginásios Vocacionais, tinham como fundamentação teórica a obra de Piaget.

⁴ Sobre esse debate e as proposições formuladas a partir do fórum consultar Palma (1989).

⁵ Apesar do autor se referir a um documento (Guia Curricular) elaborado em 1971, sabe-se que a publicação desse documento é de 1973, isto é, dois anos após a reforma do ensino promulgada pela lei 5692/71.

⁶ Entre os documentos, não específicos por área, produzidos com esta finalidade encontram-se: Projeto Ipê – atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. (São Paulo, SE/CENP, 1985). Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos

conteúdos de ensino. (São Paulo, SE/CENP, 1986). Discussão da Proposta Curricular. (São Paulo, SE/CENP, 1987). Em geral esses documentos explicitam detalhadamente o aporte teórico e metodológico da Pedagogia dos Conteúdos, especialmente o primeiro citado em que são publicados dois textos de Dermeval Saviani, exatamente o material em que o autor expõe suas idéias de forma muito clara e didática, de fácil leitura de modo a atingir um grupo maior de professores.

⁷ O projeto Ipê consistia em uma série de cursos de atualização e aperfeiçoamento dos professores e especialistas em educação. Para isto, utilizava-se de recursos multimeios. Os cursos eram organizados a partir das respectivas disciplinas escolares, além de um debate mais amplo – este realizado nos dias 13/14 e 15 de fevereiro de 1985, no período referente ao planejamento escolar – esse primeiro Projeto Ipê decorria sobre as correntes teóricas que fundamentavam os ideários da Proposta da CENP (São Paulo, 1985) – e que tinha como um de seus propósitos orientar o debate que se desencadearia nos anos seguintes.

⁸ Os temas tratados nesses dois documentos são o seguinte: Geografia I – O papel do ensino de Geografia no currículo; Sugestões para o desenvolvimento do ensino de Geografia e O ensino de Geografia nas séries iniciais. Para o volume Geografia II – Problemas do trabalho do professor de Geografia; O livro didático de Geografia e Reflexões sobre técnicas para o ensino de Geografia (São Paulo 1985 e 1985a).

⁹ Em meios aos professores que figuram entre os participantes da Proposta de Geografia da CENP encontram-se na coordenação Gil Sodero de Toledo e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, além desses Ana Fani Alessandri Carlos (USP), Carlos Walter Porto Gonçalves (PUC/ Rio de Janeiro), José Pereira Queiroz Neto (USP), José William Vesentini (USP), Jurandy Luciano Ross (USP), Maria da Encarnação Spósito (UNESP/ Presidente Prudente), Mariley Simões F. Gouveia (UNICAMP), Odette Carvalho de Lima Seabra (USP), Rosângela Doin de Almeida (UNESP / Rio Claro), Sandra Lencioni (USP) e Wanderley Messias da Costa (USP) (São Paulo, 1988).

- ¹⁰ Sobre as diferentes posições teóricas assumidas na universidade que desencadearam o processo de construção das Geografias Críticas ou abordagens críticas da Geografia, sugerimos a leitura de SEABRA, 1984.
- ¹¹ Sobre esse projeto coletamos um número pouco significativo de informações, no entanto, ele é citado no documento curricular (São Paulo/SE/CENP, 1988) como um dos canais utilizados com essa finalidade.
- ¹² Na Escola Estadual Luiz Gonzaga Pinto e Silva, localizada no Jardim São Luiz, Zona Sul da cidade de São Paulo, onde trabalhávamos nos primeiros anos como educadora, esse debate pouco se estabeleceu, houve apenas um encontro na Delegacia de Ensino que participamos, mas não havia proposta de continuidade em outros momentos. Maria Lúcia de Amorim Soares (1990), monitora da Delegacia de Votorantin/DRE Sorocaba, em relatório conclusivo de uma reunião com vinte professores de Geografia, entre os pontos consensuais encontram-se a falta de representatividade dos monitores entre os seus pares.
- ¹³ Esse debate resultou na primeira proposta pedagógica elaborada pela rede municipal, foi a primeira vez, após a abertura política que essa rede foi mobilizada/consultada com intuito de promover uma reorganização curricular.
- ¹⁴ Coordenaram a elaboração desse documento: Nídia Nacib Pontuschka, Manuel Fernando Gonçalves Seabra e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Assinam o documento Newton Astolfi, Maria Antonieta Bertechine, Roberto Carlos Antunes Placa, Marinilza Aurélia de Souza Cambini, Marly Aparecida da S. Oseliario, Ana Inez A. L. Sanches, Aurora R. Souza, Érika de Cássia Juffernbruck, Elizabeth Auricchino Gomes, Ana Maria Mastrangelo, Maria Izabel Bacci e os três assessores acima citados.
- ¹⁵ Aqui o construtivismo é entendido como uma teoria pedagógica baseada nos princípios da Psicologia da Aprendizagem e, mais especificamente, nas teorias de aprendizagem desenvolvidas por Jean Piaget. No Brasil, elas foram difundidas inicialmente, por meio da obra de Emilia Ferreiro, posteriormente outras tendências se efetivaram, algumas dessas proposições recorreram também às contribuições de Vygotsky. Nos anos 1990, a obra de César Coll, que se caracteriza como construtivista difundiu-se no país por ter, este autor, assessorado todo o projeto de elaboração dos PCN's.
- ¹⁶ A Escola da Vila se caracteriza por ser de caráter alternativo, destinada às crianças oriundas das famílias de classes médias intelectualizadas da cidade de São Paulo. De modo que ela se distingue efetivamente das condições e propósitos da escola pública brasileira.
- ¹⁷ As contradições entre os dois autores, Rocha e Neves, não é, ainda, dirimida: o primeiro afirma que não foram elaborados documentos da área de Geografia e História nessa etapa, enquanto a segunda, afirma que os documentos dessa área foram enviados para 150 pareceristas, e que inclusive a própria autora recebeu o documento para fazer um parecer. Lendo o trabalho de Rocha, especialmente as páginas 154/155 e 221, compreende-se que a contradição para este caso, está centrada no seu trabalho, pois na página 154, afirma que não foram elaborados PCN's da área de Geografia e História nessa primeira fase, enquanto que na página 221, afirma que em dezembro de 1995, o MEC lançou a versão preliminar e que em janeiro de 1996 foram enviados a pareceristas os documentos da área de História e Geografia (Rocha, 2001:154 e 221).
- ¹⁸ Essa caixa constitui-se de uma embalagem com os documentos curriculares de todas as áreas.

Bibliografia

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª ed. MOREIRA, A. F. e SILVA T.T. de. São Paulo, Cortez, 2002.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para às escolas brasileiras**. Campinas, Autores Associados; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- CACETTE, Núria Hanglei. A AGB, os PCN's e os professores. In: CARLOS, A. F. A. E OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 36 – 42.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1998.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às FERREIRO, Emilia*. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HADDAD, José Luiz. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 1998.
- KAWAHARA, Fernando Isao. **Ensino de História e meio ambiente**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE - USP, São Paulo, 2002.
- KOBAYASHI, Mércia Mitsuko Suzuki. **Uma contribuição para o Ensino de Geografia: Estudo dos**

- Últimos Programas Curriculares de 1º Grau para o Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – FFLCH – USP, São Paulo, 2001.
- KRUPPA, Sonia Maria Portela. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90.** 2001. Tese (Livre docência) - FE - USP, São Paulo, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes em processos educativos. In.: CANDAU, V. M. **Didáticas, currículo e saberes escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACEDO. Lino. *Apresentação.* In COLL, César. **Psicologia e currículo.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MARQUES, Lúcia Araújo, CAMARGO; Luis Fernando de Freitas e BAPTISTA, Seleida de Oliveira (Org.). Fundamentos para o Ensino de Geografia – **Seleção de textos.** São Paulo, CENP, 1988.
- MAUÉS. Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas no Brasil. In. GONÇALVES, LIZ Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2000.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia e ideologia nos currículos de 1º Grau. In.: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 1998. p. 163 – 192.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas – SP: Papyrus, 1990.
- _____. A Psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll, **Cadernos de Pesquisa**, nº 100. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, Março, 1997. P. 39 – 107.
- _____. O campo do currículo no Brasil. In.: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares.** 2. ed. P. 60 – 77. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Currículo Utopia e pós-modernidade. In. Moreira, A. F. B. (org). **Currículo: questões atuais.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002. P. 9 – 28.
- NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. Oliveira, Margarida M Dias de. (Org.). **Contra o consenso LDB. DCN, PCN e reformas no ensino.** João Pessoa, ANPUH/PB, Sal da Terra, 2000.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In. CARLOS. A. F. A. E OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983 – 1987): uma avaliação crítica.** (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC – SP, 1989.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo, Xamã, 2003.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia, **Cadernos CEDES (Ensino de Geografia)** nº 39. Campinas, Papyrus, 1996.
- _____. Interdisciplinaridades: aproximação e saberes, **Terra livre** n.º 14, São Paulo: AGB, 1999.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino de geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis - Geografia: disciplina escolar.** Ano I, nº 1. Rio de Janeiro, Jan/Jun 2001. p. 83 – 109.
- _____. **A política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as escolas brasileiras.** Tese (Doutorado em Geografia) – FFLCH _USP. São Paulo, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. In. São Paulo (Estado). **Projeto Ipê: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.** São Paulo, CENP/SE, 1985. P.9 – 19.
- _____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In. São Paulo

(Estado). **Projeto Ipê: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.** São Paulo, CENP/SE, 1985. P. 45 a 50.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria de Paulo Freire. In.: APPLE, Michael W e NÓVOA, António. **Paulo Freire: política e Pedagogia.** Porto: ed. Porto, 1998. p. 151 – 165.

SEABRA, Manoel Fernando Gonçalves. As Propostas Curriculares de Geografia e a Participação da Universidade, **Revista Orientação n° 10.** São Paulo, Dpt°. Geografia da USP, 1993.

_____. Geografia(s)?, **Revista Orientação n° 5.** São Paulo, Dpt°. Geografia da USP, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche - a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMASI, L, WARDE. M.J. HADDAD, S.(Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996. P. 125 – 194.

Publicações Institucionais ou de entidades culturais:

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. *O ensino de Geografia em questão e outros temas*, **Terra Livre**, n° 2, São Paulo, AGB/ Marco Zero, 1987.

SÃO PAULO (Município) / SE/ DOT. **Geografia - visão de área. Documento 5.** São Paulo, PMS/ SE/ DOT, 1992.

_____. **Relatos de Práticas.** São Paulo, sem data.

SÃO PAULO (Estado)/ SE/CENP. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia; 1º Grau.** São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. **Fundamentos para o ensino de Geografia – seleção de textos.** São Paulo, SE/CENP, 1988a.

_____. **Projeto Ipê – Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar.** São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. **Projeto Ipê – Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. O ensino de Geografia - Geografia I.** São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. **Projeto Ipê – Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. O ensino de Geografia - Geografia II.** São Paulo, SE/CENP, 1985.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - convívio Social e Ética.** Brasília, 1995. Versão preliminar.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia.** Versão Final, Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Trabalho enviado em dezembro de 2005

Trabalho aceito em fevereiro de 2006