

A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras

Maria Dilonê Pizzato *

Resumo

Este trabalho, através de uma pesquisa bibliográfica, objetiva resgatar e compreender as vinculações das reformas educacionais brasileiras, com as imposições feitas à educação pelo mercado de trabalho, face as exigências do capitalismo monopolista. Além disso propõe-se analisar a geografia sob a ótica destas Reformas e seu papel na formação do cidadão. O objeto de análise será as políticas educacionais dos anos 30 até hoje analisadas num recorte que privilegia a educação secundária.

Palavras Chave: reformas educacionais, Geografia, ensino médio, cidadania.

Abstract

The purpose of this job, using a bibliographic research, is to recover and understand the connection of the Brazilian Educational reforms, with the impositions made to the Educational System by the market, according to the demand of the monopolistic capitalism. Furthermore, we intend to analyse the Geography under the optics of this reforms and its role in the formation of the citizens. The object of the analysis will be Educational Policy since 1930 until today, analysed under focal point of the Secondary School.

* Artigo elaborado para exame de qualificação do curso de Pós-graduação: Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Introdução

A partir da idéia diretora de que a Geografia nunca foi um estudo acadêmico autônomo, mas sempre foi um estudo destinado a atender interesses políticos institucionais e ideológicos, pretende-se fazer um retrospecto das diretrizes educacionais numa escala temporal, percebendo seu desdobramento nos diversos momentos históricos até chegar às atuais diretrizes. Para compreensão dos objetivos, conceitos e definições, existentes na legislação educacional é fundamental desvendar as transformações no mundo do trabalho, perceber a ruptura com o passado, os novos processos de produção, o desemprego decorrente e como tudo isso influenciou nas novas diretrizes educacionais.

Pretende-se analisar pelo viés da lei ou das Reformas educacionais de cunho liberal que se realizaram a partir da década de 30, o ideal de cidadão que elas expressam, buscando perceber como o ensino de Geografia juntamente com as demais disciplinas do currículo contribuem para sua efetivação. Para tanto, através de uma pesquisa bibliográfica exploratória procurar-se-á descobrir as vinculações entre a penetração da ideologia liberal, o capitalismo e a escola no Brasil. A análise das políticas educacionais e das propostas de ensino da Geografia, feita a partir das relações econômico-sociais capitalistas, decorre da concepção de que as práticas educacionais não se definem apenas como pedagógicas, mas são resultantes de múltiplas determinações; portanto, o trabalho terá a preocupação de abordar a problemática dentro dessas diferentes dimensões.

Abordar-se-á em primeiro lugar a constituição de uma ideologia educacional que acompanhou o processo de instalação e consolidação das relações capitalistas no país. Com ele se consolidam também os princípios do pensamento liberal burguês que desembocam na defesa da escola pública, universal e gratuita, como condição de garantia de igualdade de direitos e oportunidades, e a criação do mito da escola redentora.

Num segundo momento será recuperado o percurso das Reformas educacionais desde as primeiras iniciativas de implantação do ensino secundário e sua tendência elitizante e dual, com as tentativas de profissionalização, até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Nº9394/96 que conseguiu pretensamente superar essa dualidade enfatizando uma educação geral nesse nível, separando-a da Educação Profissional que aparece como uma possibilidade, em um sistema paralelo.

A nova LDB será discutida em sua articulação com o projeto neoliberal e resultado das políticas intervencionistas e normativas do Banco Mundial, mas especialmente seu desdobramento em diretrizes curriculares e parâmetros curriculares do ensino médio analisados no que tange a visão educacional, concepção teórica do conhecimento pelo viés da proposta de ensino da Geografia.

Finalizando o trabalho, será analisado o papel da Geografia, numa ótica libertadora, num contexto de mudanças sociais e estruturais da educação. Enfim, procurar-se-á aprofundar as tendências deste movimento: trabalho/educação/Geografia no dever da sociedade, procurando estabelecer as conexões apontadas pela idéia diretora: ensino da Geografia, reformas educacionais e condicionamento político econômico.

1 – A penetração do ideário liberal na educação ocorre paralelo à consolidação da ordem capitalista no Brasil

O caráter dependente da industrialização brasileira e a consolidação da ordem econômico-social capitalista de produção mundial é resultado da conjugação de fatores internos e externos, ambos ligados à superação do modelo agroexportador imposto pela primeira divisão internacional do trabalho – DIT - que transformara as economias periféricas em produtoras de gêneros alimentícios e consumidoras de manufaturados. Na nova DIT interessava aos pólos hegemônicos do capitalismo internacional

transformar as economias periféricas em produtoras de bens de capital, sobretudo aquelas que requerem vultuosos investimentos em infra-estrutura, que provocavam danos ao meio ambiente e, ainda demandavam grande consumo de energia.

Portanto, o caminho da industrialização brasileira é resultado das necessidades expansionistas dos países centrais. O Brasil precisa estruturar-se organicamente como necessidade do próprio processo do capitalismo periférico. A implantação da industrialização é a fase característica de desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital. Representa o estágio final de consolidação das relações capitalistas de produção. Neste sentido não representa apenas um mero avanço técnico, mas acelera um conjunto de mudanças sociais, políticas e culturais. Acarreta um avanço nas próprias relações capitalistas o que implica uma rearticulação global da economia de base não industrial, como a que existia no Brasil. As estruturas tradicionais de produção têm que se adequar às formas modernas de produção, ser transformadas qualitativamente, pois representam formas menos avançadas da dominação do capital que tendem a ser superadas numa situação de transição.

O processo de produção da consciência pedagógica nacional e nele a constituição de uma ideologia educacional no país teve como matriz a ideologia liberal¹. Foi o ideário liberal que penetra no Brasil ainda no bojo da economia colonial constituindo-se em ideologia nacional no avanço do capitalismo.

¹ O liberalismo, é um sistema de idéias construído a partir do séc. XVII e XVIII, baseado em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Tais princípios orientam também a doutrina liberal na educação. “A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos.” Segundo CUNHA, apud ROCHA (1996, p. 198).

As condições e características particulares de como a industrialização desenvolveu-se no Brasil e a consolidação capitalista na passagem para a fase industrial, na década de 30 a 60, contribuíram para assentar as bases da ideologia educacional e uma reorganização do sistema de ensino que lhe definiu a própria estrutura.

O Brasil como país retardatário entra no processo capitalista quando este já era dominante em escala internacional, o que gerou contradições, e conflitos de ordem social e econômica. Na forma como se institui na economia mundial, o capitalismo cria relações de dominação-subordinação, o que determina que as economias nacionais ocupem diferentes posições no processo de reprodução ampliada do capital que vai em última instância determinar e assegurar a reprodução da divisão internacional do trabalho- DIT.

A indústria incipiente que havia no Brasil no começo do século, ou as manufaturas e fábricas surgiam pela necessidade da sofisticação do processo agroexportador, isto é, o Brasil queria sair da condição de país atrasado. Produzindo aqui, avançaríamos um patamar saindo da condição de dependente da venda de matéria-prima. Esta idéia está presente até os anos 50. Quando se inicia o processo de industrialização no Brasil, este se dá, portanto, na fase do capitalismo monopolista, o qual impõe novas determinações econômicas para sua consolidação e avanço. A exportação de mercadorias que predominava na fase anterior, é substituída pela exportação de capital. O excedente de capital passa a ser exportado preferencialmente para os países periféricos que poderiam garantir os lucros com sua dependência econômica e política. Há então uma rearticulação em nível mundial, onde os países hegemônicos reorganizam formas mais sofisticadas de dominação.

Nos anos 50 a posição anunciada claramente pelo governo de Juscelino Kubitschek era a industrialização forçada, rápida, com o Estado empresário. Esta posição, porém, é anterior, começa de fato nos governos de Getúlio Vargas de 1930 a 1945 e de 1950 a 1954. O setor privado multinacional só haveria de chegar quando a

infra-estrutura estivesse pronta. Ao optar-se pelo processo de substituição de importações, foi-se amarrando um processo de dependência. Havia pouco tempo para produzir o conhecimento técnico necessário. A única saída era incorporar o conhecimento deles e seus trabalhadores.

A falta de poupança interna determina a adoção de um novo padrão de acumulação que resultou numa enorme concentração da renda, isto é, a existência de uma indústria de bens duráveis numa economia atrasada, com limitado mercado de consumo, já indicava concentração de renda. É nestas condições que foi viabilizado o sistema industrial brasileiro, adaptando-se ao desnível entre os padrões de consumo da massa e os de uma pequena minoria. A concentração da renda determinou uma diversificação da produção ou introdução de novos produtos, para atingir os de alta renda em detrimento de um processo de difusão e ampliação do consumo. Isto favoreceu a posição dominante das multinacionais que permitiam esta diversificação, e com isso o controle de postos-chaves da indústria brasileira.

Na ausência de uma produção e desenvolvimento científico e tecnológico endógenos, de mecanismos formais e informais de capacitação de mão-de-obra para as novas atividades e na ausência de um mercado interno significativo ou suficiente para sustentar o crescimento industrial, o Brasil precisou ser importador de tecnologias, capitais, e mão-de-obra na sua fase inicial. Isto impediu a possibilidade da emergência de um processo autônomo de modernização. O rumo tomado pelo processo de modernização no Brasil acabou por impor à esfera cultural os mesmos limites verificados na evolução econômica e social do país.

Percebe-se que, num segundo momento, este processo, visto até aqui, é agravado pela associação entre a burguesia nacional e o capital internacional que garantem os privilégios das camadas superiores como meio de preservar as bases internas da relação de dominação.

Embora aceita pelas classes dominantes como uma “associação para o desenvolvimento” necessária e

vantajosa econômica, política e culturalmente, a dominação externa solapa as bases do poder e ameaça as possibilidades de decisão desses grupos. [...] As classes superiores passaram a preocupar-se menos com a eficácia e a racionalidade da ordem social (ou manter a “desigualdade racional”), e mais com a sua utilidade para garantir o predomínio dos seus interesses. (FERNANDES, 1973, apud XAVIER, 1990, p.55).

O padrão de desenvolvimento, instalado pelos governos da revolução de março de 1964, resultou “de fato” numa submissão ao novo padrão de dominação imperialista. Por isso mesmo, atingindo um patamar de industrialização comparável aos países centrais, com alto grau de sofisticação e crescimento. A herança do “desenvolvimento subordinado” aqui, impede de distribuir e reter a riqueza que produz, prolongando indefinidamente a associação entre desenvolvimento econômico e subdesenvolvimento.

2 – As aspirações educacionais e o ideal escolanovista

As novas formas de produção implantada dentro dos limites da transformação da sociedade brasileira e a modernização econômica dependente, implicou também uma modernização cultural dependente, isto é, essa que ocorre nos limites impostos pela incorporação da economia nacional ao conjunto do capitalismo mundial. Como o processo de industrialização não resultou do desenvolvimento científico e tecnológico interno, não foi a transmissão do saber um elemento propulsor das mudanças nas relações de produção e os mesmos fatores que determinaram os rumos do desenvolvimento econômico-social do país condicionaram a renovação da cultura e da educação nacional.

A industrialização não alterou a ordem vigente, restringiu-se drasticamente à ampliação social do avanço econômico, representado pela industrialização. As desigualdades regionais criadas favoreciam a obtenção de matérias-primas e mão-de-obra mais baratas, agravando a desigualdade social, e atraso cultural. O

avanço acelerado das tecnologias importadas impediam a incorporação de mão-de-obra local. Essa acomodação das desigualdades criou contradições internas, no processo de rearticulação do velho com o novo e nas lutas entre forças de continuidade/descontinuidade do processo histórico. Acabaram prevalecendo as forças conservadoras, criando um superprivilegiamento político e econômico. As contradições externas foram aquelas produzidas pela dependência em relação ao capital internacional. A forma como o país industrializou-se trouxe dependência em vários níveis:

No campo econômico a acomodação às desigualdades, mantendo marginalizados grandes contingentes populacionais do consumo e da própria produção de bens, criou crescimento econômico e miséria social. Isto gerou subemprego no terciário, e o inchaço no serviço público. Além disso gerou uma consciência burguesa internacionalista e clientelista. No campo político “expressou-se em regimes anti-democráticos, abertamente autoritários, em momentos de mobilização da classe trabalhadora, e formalmente democráticos em ocasiões de “paz social” ou naquelas em que a mobilização popular dava força de barganha, frente a crises econômicas e dissidências no poder. (XAVIER, 1993, p.15).

No âmbito cultural, a burguesia² conservou e perpetuou a tendência academicista e literária, gestada pela sociedade agrária, patriarcal e escravista e passa a privilegiar uma cultura geral “sólida e erudita” em detrimento do ensino da ciência e da tecnologia, com ênfase nos ensino médio e superior.

A industrialização clamou pela demanda social da escola. Importa verificar se isto foi resultado das pressões das classes excluídas ou uma resposta à ideologia de modernização que se importava. É na década de 30 que se começa no Brasil o

² Burguesia aqui entendida como a camada social que no avanço das relações capitalistas constituíram-se em classe dominante no Brasil.

enfrentamento do problema da educação pública e que surgem medidas relativas à educação de alcance nacional. Além das novas leis educacionais importa salientar o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**³, dirigido ao povo e ao governo, que apontava a direção de um sistema de educação nacional. A própria Constituição de 1934 colocava a exigência da elaboração de um Plano Nacional de Educação. Esta nova situação induziu profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na própria ação do Estado, estas iniciadas ainda no bojo da economia agroexportadora, depois consubstanciada na Reforma Francisco Campos (1931-1932) e nas Leis Orgânicas de Ensino (1942-1946) e por fim avaliadas e corrigidas em torno dos projetos da nova LDB – Lei 4024/61.

Na condição de país periférico o Brasil absorveu através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas, onde as conseqüências sociais das idéias liberais foram muito expressivas, o que não foi real no Brasil. Não dá para compreendermos a educação nacional sem considerar também a constituição do pensamento liberal enquanto ideologia nacional a qual surge como expressão historicamente necessária ao modo de produção capitalista. Para este pensamento liberal há um modelo econômico e um modelo universal de educação.

A corrente liberal se expressa na educação pelos ideais da Revolução Francesa fundada nos princípios de individualidade, de liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Essa noção implicava a possibilidade de mobilidade social por “méritos individuais” Em conseqüência lógica do pensamento liberal burguês desembocou na defesa da **Escola pública, universal, laica e gratuita**, como condição indispensável para garantia da igualdade de direitos e oportunidades porque justificava em última

³ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado e divulgado em 1932 pelos educadores de destaque na época, com o objetivo de traçar metas claras quanto a renovação educacional brasileira.

instância a desigualdade social “justa”, porque “natural”. A desigualdade passa a ser justa porque a escola já resolveu isto, foi dada a todos.

Neste contexto, além dos países centrais serem modelos para os periféricos, a educação é vista como produtora de mudanças sociais, e, principalmente, dissemina a visão da educação escolar como forma de “equalização das oportunidades”. Neste pensamento, a competição é a forma de ascender a qualquer posto. Postula que os indivíduos têm potencialidades distintas e diferentes motivações e por isso não precisam repetir a profissão dos pais.

O paradigma capitalista da escola ou um modelo universal não se realiza no Brasil porque as condições postas na periferia do sistema não são as mesmas que nos países hegemônicos. Na medida em que a produção burguesa foi se instalando e não solucionando os problemas de pobreza/riqueza, o liberalismo “coloca a culpa” na escola. A escola mais que qualquer outra política social, é responsabilizada pelo fracasso da sociedade. Ela é responsabilizada pelo não desenvolvimento da sociedade. Percebe-se que as iniciativas de expandir as oportunidades educacionais ou reformar instituições são mais fáceis do que promover uma distribuição de renda e de poder, que são a verdadeira causa da miséria e do não desenvolvimento da sociedade.

O perfil liberal do sistema educacional brasileiro que se concretizou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, com o ideal escolanovista, transplantado, atendia as exigências do avanço do capitalismo brasileiro e até mesmo no seu discurso democrático e na sua prática elitista, refletia as contradições particulares do seu desenvolvimento. As mudanças de rumo ou “desvios” do pensamento e da política educacional acompanham as mudanças concretas nas relações econômicas e políticas no país. Porém, os ideais liberais de uma escola redentora promotora do progresso individual e social ficou articulado ao discurso político e punha em aberto a fragilidade da elite política progressista diante dos índices de analfabetismo que

demonstravam o atraso do país. Era mais fácil culpar a educação por este atraso do que levantar as causas mais profundas.

Dentro do projeto de desenvolvimento industrial a organização de uma política educacional nacional era ponto de honra para possíveis acordos com o capital internacional. As articulações neste sentido sempre esbarraram na polêmica centralização e descentralização do sistema educacional que é retomada a cada reforma deste sistema e devido seu caráter político, acaba dominando a discussão em detrimento do pedagógico. A centralização era associada a regimes autoritários e a descentralização aos democráticos. Na verdade não foi a centralização do poder e das decisões que resultaram no caráter elitista e discriminador do sistema educacional brasileiro mas o rompimento entre o poder e os interesses da população. A tensão entre centralização/descentralização desde as primeiras reformas educacionais acabavam por encobrir um problema maior que é a falta de verbas públicas. Veremos que esta centralização das políticas educacionais se dá justamente a partir dos anos 30. Porém a questão de garantir uma escola pública, gratuita, ideal dos pioneiros da educação nova só vai se definir em 1959, quando o Estado admite sua função complementar, não exclusiva de financiamento.

O substitutivo Lacerda⁴, 10 anos depois das Leis Orgânicas, com orientação expressamente privatista vai finalmente admitir a incapacidade do poder público de financiar a educação. O conflito descentralização/centralização é pretexto para o confronto entre “liberais e autoritários”, no cenário político da transição democrática onde este deu lugar ao conflito “escola pública e escola privada”. Com este substitutivo se põe às claras a questão do financiamento sem idealizações doutrinárias e discursos demagógicos. Este substitutivo não contrariava nenhuma das

⁴ Projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados por Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959, que substituiu o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados por C. Mariani, em 1948.

constituições republicanas ou decretos, pois estas enfatizavam mais a função fiscalizadora ou moralizadora do que a mantenedora. Contradição, porém, os ideais do Manifesto dos Pioneiros de uma escola pública, laica, e gratuita.

Em consequência, é definido o caráter supletivo das escolas oficiais e outorgado a igualdade de condições às escolas oficiais e particulares, liberando o Estado para o exercício de sua função inalienável de estabelecer e garantir as diretrizes gerais através do controle rigoroso da qualidade do ensino.

3 – As reformas educacionais liberais e a geografia neste contexto

As reformas educacionais que se implementam a partir da década de 1930 expressam o conflito de idéias que representavam, na verdade, uma definição da identidade que deveria orientar a educação nacional. Os católicos partiam da necessidade de dar conteúdo espiritual consistente, pregando a reforma moral, enquanto os pioneiros pretendiam imprimir à educação nacional um sentido liberal e democrático. Para Jamil Cury, (1988) ambas as posições seriam equivocadas: a primeira por representar um “utopismo passadista” e a segunda por representar um “futurismo ideal” – à margem das necessidades nacionais. Esses grupos defendem, em última análise, os interesses da classe dominante. Foi um período renovador e fecundo pelos debates, apesar das radicalizações que muitas vezes chegaram, já que o grupo tradicional acusava aos educadores escolanovistas pela defesa da escola pública de se aproximar do princípio de monopólio do ensino pelo Estado e por isso de aproximarem-se dos comunistas. Considerando que esse momento coincidia com o primeiro governo, politicamente autoritário e economicamente progressista de Vargas, acabaram se concretizando na Constituição de 1934 em pontos contraditórios pelo atendimento dessas correntes contrárias “... a reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “idéias novas””,

como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional, (cap.I, art. 5, XIV) e de fixar o plano nacional de educação(Art.151).” (RIBEIRO 1984, p. 107).

É nas décadas de 30 e 40 que se consolida no Brasil, como vimos, a preocupação com as políticas nacionais de educação. Essas décadas marcam também a consolidação de uma orientação moderna para a Geografia . Desde 1832 quando a Geografia passa a fazer parte da “*Ratiun Studiorum*” dos Jesuítas como disciplina autônoma, ela assume características da Geografia clássica seja de tradição descritiva ou de tradição matemática, fruto da compreensão de que há conexão entre os conhecimentos gerais sobre a terra com a astronomia, a cosmografia, a cartografia bem como a geometria. Era um modelo de geografia tipicamente europeu. Para Genilton Rêgo da Rocha, (1996) já naquele tempo ficava estabelecida uma “Geografia dos professores” e a “Geografia dos estados maiores.”⁵ Ambas as vertentes foram criadas pelos próprios jesuítas, visto serem eles a criarem os conhecimentos geográficos a cerca da colônia portuguesa na América. “...Souberam eles, melhor do que ninguém mais, naquele momento diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder do Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar. Iniciava-se naquele momento no Brasil,

⁵ **Geografia dos professores** – Conforme AMARAL PEREIRA (1993), é um saber que toma corpo ligado ao esforço de escolarização desenvolvido pela Alemanha durante o século XIX. Diferentemente da **geografia dos estados-maiores** militares ou daquela ligada aos interesses financeiros, por razões patrióticas, tem que ocultar a divisão social do trabalho inerente ao próprio capitalismo que precisa ser consolidado. Esse saber não possui uma função estratégica e por isso se converte num discurso sem conotações políticas expressas. Hoje se manifesta: através de teses, monografias, aulas, livros didáticos junto com a geografia turística dos meios de comunicação.

sem dúvida alguma, a produção de nossa geografia dos(as) professores(as).”(ROCHA 1996, p.135).

O nítido feitiço de formação geral que tinha o currículo do curso secundário no Brasil até os anos 30 definia, por sua vez, a finalidade da geografia de fornecer informações genéricas, quase enciclopédicas, e muitas vezes apresentando muito mais a Geografia da França do que a brasileira. Este fato nega a argumentação que ela teria nesta época o papel de difundir a ideologia do nacionalismo patriótico.

É importante salientar a importância que teve o Colégio D. Pedro II , no Rio de Janeiro, desde sua criação, como colégio modelo de onde se originavam as estruturas e os programas curriculares para todo Brasil. Conforme a centralização ou descentralização que caracterizava a legislação vigente, o Colégio D. Pedro II reassume sua posição de escola modelo uniformizando o currículo para todos estabelecimentos oficiais de ensino secundário existentes no país e conseqüentemente seu regimento interno, seus conteúdos programáticos tornavam-se obrigatórios nacionalmente. O entusiasmo pela escolarização surgido nos anos 20 em função do aumento de demanda social, quando o sistema vê-se pressionado a expandir-se, aliada a um estado de transformações sócio/econômicas no novo modelo urbano industrial que estava sendo implantado no país, desencadeou discussões acerca da necessidade de se repensar a escola quanto a seu papel, currículo e metodologias.

Para a Geografia escolar brasileira o período também é significativo em termos de renovação, pois começa a se firmar uma orientação moderna no ensino da Geografia escolar, introduzindo profundas transformações em termos de finalidades e metodologias. O embate dá-se entre professores de tendência conservadora, que defendiam uma concepção clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica, e de outro lado, os professores que defendiam a renovação do ensino em termos de metodologias e conteúdos.

É significativa a contribuição de Delgado de Carvalho para a renovação da Geografia escolar brasileira. Professor concursado do Colégio D. Pedro II teve uma posição destacada na difusão de novas idéias. Em seu livro *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna) ele faz críticas a geografia meramente mnemotécnica execrando a base de seu ensino na nomenclatura, assim como a função de guardadores de livros dos professores da época, a quem competia, "...saber se a memória do alumno foi fiel, e, para poder seguir – exigirá apenas que a recitação seja feita de preferência na ordem em que foi commettida a materia no ‘completo’ compendio.”(CARVALHO, op cit ROCHA 1996, p.236). Outras contribuições que este geógrafo traz é na defesa de um ensino que partisse da geografia física elementar, além de um maior destaque para a geografia humana. Foi também responsável por uma orientação metodológica que introduzia o método comparativo, diferenciando do ensino da geografia tradicional que enfatizava “o universo e seus habitantes,” enquanto que esta era o estudo do “universo em relação aos seus habitantes.”

A reforma Francisco Campos

A chamada Reforma Francisco Campos era um conjunto de decretos que dispunha, sobre o ensino médio, secundário e profissional. Embora apresentando um caráter inovador na medida que implanta a versão nacional do escolanovismo, é conservadora pois, consolidou o dualismo⁶ e reforçou o elitismo. Centrava-se no ensino secundário “ponto nevrálgico” no sistema educacional e no ensino superior, centro de formação das elites redentoras da nação.

⁶ A dualidade expressa no ensino médio é aquela segundo KUENZER, (1997) que já existia desde 1909 com a instalação da escola de artes e ofícios para os “órfãos e desvalidos da sorte”. Essa dualidade é reforçada daí por diante no sistema escolar quando define a trajetória educacional de quem vai desempenhar funções intelectuais ou instrumentais.

Quando se organiza o ensino Comercial e Industrial – Lei Francisco Campos de 1931 e 32, não se assume as necessidades técnicas voltadas para a sociedade industrializada que se pretende organizar numa época em que os traços marcantes da Segunda Revolução Industrial, o taylorismo e o fordismo se implantam como técnicas de gerenciamento voltadas para o aumento da produtividade dos trabalhadores.

Para Maria Luisa S. Ribeiro esta preocupação da reforma Francisco Campos em organizar o ensino profissional vinha ao encontro das exigências do capital, isto é, havia esta demanda na prática social: “Para que ocorresse no âmbito escolar uma valorização da técnica, da atividade manual em si, em contraposição ao academismo (?) até então dominante, teria que ter ocorrido tal tendência no âmbito do trabalho e das relações humanas determinadas por ele e que caracterizam o contexto social brasileiro.” (RIBEIRO, 1984, p.115).

Foi organizado o ensino secundário de 2º ciclo, que ainda não existia, surge nesta época como secundário de 1º ciclo obrigatório para o ensino superior e na verdade para assegurar a formação propedêutica para as classes hegemônicas continuarem no comando. O ensino secundário de 7 anos, é portanto, propedêutico e obrigatório para o ingresso no ensino superior. O curso foi dividido em duas partes, a primeira de 5 anos, que era comum e fundamental para todos, **era o curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamento se habilita a viver integralmente e a ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação**; e a segunda de dois anos, constituindo a necessária adaptação dos candidatos ao ensino superior, por isso, dividida em três seções com matérias (novas disciplinas) agrupadas de acordo com a orientação profissional do aluno e realizados nas próprias escolas de nível superior. Os cursos terminais ou profissionais são o Técnico Comercial de 1º e 2º ciclos, e o normal, o primeiro voltado nitidamente para as demandas de um processo produtivo em que a

indústria de transformação era incipiente. Ambos porém, não davam acesso ao curso superior.

Quanto ao papel do ensino secundário é estabelecido um caráter eminentemente educativo, aponta para **a necessidade da formação moral , para os novos métodos e a renovação da qualidade dos conhecimentos.** Neste sentido afirma o Ministro Francisco Campos na Exposição de Motivos “...a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tornar (?) em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras.”(Brasil, Decreto nº 19.890, 1931, in ROCHA, 1996, p.262). Salienta ainda que a educação deveria concentrar seus interesses sobre o processo de aquisição de conhecimento e não apenas na quantidade de noções e conceitos que são transmitidos pelos professores.

Para esta renovação proposta pelo ministro se fazia necessário reformar os métodos e processos de ensino, os programas e o tempo destinado à execução dos novos programas. Em consonância com estas idéias a reforma procurou também orientar o ensino de geografia conciliando dois elementos fundamentais da época: a geografia moderna e a educação. Incorporou as idéias de Pestalozzi e de outros pedagogos defensores dos métodos ativos, que prescreviam o ensino realizado em contato com a natureza, que apuraria a capacidade de observação e tornaria mais sólido o conhecimento em contato com a realidade objetiva. A excursão passa a ser vista como um dos principais recursos didáticos.

Também ampliou a participação da Geografia no currículo, passando a constar nas cinco séries do curso fundamental. Porém, a despeito da legislação, permaneceu nas salas de aula a prática pedagógica há muito consolidada.

A experiência da implantação, pelos resultados que traria, mostrou que tanto a falta de sincronização, como a inexistência, principalmente, de um professorado

dotado de plena consciência dos objetivos do ensino secundário e do papel da Geografia nesse processo, transformaram as intenções pretendidas e reduziram o ensino da Geografia ao ministrar aulas de conteúdo nem sempre renovado. Aulas discursivas ou expositivas executadas pelos alunos em cadernos especiais, em cujas folhas espessas estava intercalada um folha de “papel de seda” ou similar que servia para “copiar” o contorno de mapas existentes nos atlas e um caderno de exercícios em que os alunos respondiam perguntas formuladas pelos professores ou então retiradas dos questionários de fim de capítulos dos livros didáticos, constituíram e constituem o grosso da rotina escolar no ensino da Geografia.” (ISLLER, apud ROCHA, 1996, p.267).

É nesta década que o Estado passou a valorizar sobremaneira a ciência geográfica e a disciplina geografia. Pode-se perceber que esta valorização se dá em vista das finalidades atribuídas ao seu ensino, no qual percebe-se a exacerbação do seu caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Foram criados os primeiros cursos de formação de geógrafos na Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil, a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do CNG (Conselho Nacional de Geografia).

Além disso, com a instauração do Estado ditatorial de Vargas, ele garante a realização de “reformas radicais” nos diferentes setores sociais, incluindo o educacional. As novas políticas a serem implementadas deveriam ser baseadas na doutrina que orientava o novo governo. Isto é, a “doutrina do Estado” marcada pela centralização e uniformização. Em 42 entraram em vigor as Leis Orgânicas do Ensino, sob iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, as quais demonstraram toda uma concepção de “educar para a pátria”, distanciando-se dos princípios ecolanovistas que eram os de “educar para a sociedade”.

A reforma Capanema

Foi designado Reforma Capanema a um conjunto de Leis Orgânicas de Ensino elaboradas pelo Ministro Gustavo Capanema e implantadas através de Decretos/Leis baixados entre 1942 a 1946. Nela vemos uma organização muito mais acabada e reflete os avanços de um governo progressista no plano econômico e autoritário no plano político do governo de Getúlio Vargas. Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946) já se explicita o caráter complementar do Estado para a educação. Não se gastaria energia e investimentos para formação industrial se estes órgãos o fizessem . Uma década depois da Reforma Francisco Campos, com a intenção de dar continuidade ao “projeto educacional renovador” e oficial, cujo objetivo é o de renovação e elevação do ensino secundário iniciada por Francisco Campos, vem a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ponto central da Reforma Capanema. Esta não nega as diretrizes expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na Reforma anterior, apenas introduz um nacionalismo estratégico que introduz uma roupagem nova, especialmente nas finalidades do ensino secundário:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. (Brasil, Decreto Lei nº 4.024 de 9/04/1942, Exposição de Motivos, in: XAVIER 1990, p.106).

Em resposta às reivindicações e às pressões políticas organiza o ensino técnico profissional nas três áreas da economia. O Ensino Médio, na reforma Capanema contempla a formação de 1º e 2º ciclo, o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos divididos horizontalmente nos ramos Secundário, Normal, e Técnico, este último dividido em Industrial, Comercial e Agrícola. Estes davam acesso a cursos correlatos no ensino Superior. As mudanças que se

impõem à estrutura do curso secundário não alteraram significativamente as disposições legais anteriores: O ciclo complementar teve sua duração estendida para três anos e o ciclo fundamental reduzido para 4 anos, o que tornaria segundo o ministro:

... a educação secundária em sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros e possibilitaria uma conveniente articulação com o segundo ciclo de todos os ramos especiais de segundo grau, isto é, com o normal servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade preparatória apenas conduzir ao ensino superior. (Ibid, p.109)

Dentro do espírito da correção de tendências elitizantes, a história e a geografia do Brasil são constituídas em disciplinas autônomas, para garantir um estudo mais profundo e eficiente da realidade do país. Porém, a política educacional do “Estado Novo” acaba instituindo um sistema educacional dual sendo um dos segmentos destinados aos jovens da classe trabalhadora e outro aos jovens destinados ao comando, reproduzindo uma situação pré-existente. As pressões para a quebra desta dualidade chegam a nossos dias. O resultado destas políticas foi o de terem substituído qualquer possibilidade de democratização por um zelo pela qualidade, que acirrou o rigor acadêmico e os mecanismos seletivos em geral.

Voltando ao papel que caberia a Geografia nestas políticas, vemos que a legislação ao oficializar para ela o papel de garantir o estudo mais profundo da realidade brasileira, de fato, quer garantir o papel de difusão do nacionalismo patriótico que a Geografia deveria desempenhar. Observa-se sua revalorização e a adesão de importantes figuras da educação da época em salientar seu cunho patriótico como demonstra esta manifestação de Delgado de Carvalho sobre a importância da Geografia para a educação cívica: “O estudo do Brasil-território e do Brasil-povo é

a base científica de todos os demais estudos sobre a nacionalidade.[...] (este estudo) leva a estabelecer bases científicas de uma educação cívica esclarecida e robusta, e não apenas ingênua, superficial, ‘ufanista’ e cega.” (apud ROCHA, 1996, p. 282).

Para Genylton R. Rocha (1996), se na Geografia Moderna perpassava o padrão oficial de Geografia escolar, mantinha-se entre os professores a velha orientação clássica como modelo, uma espécie de hibridismo, e o que surgiu entre estas duas orientações foi a “Geografia dos professores”, que a partir daí passa a estar presente em nossas escolas e que só seriam objeto de profundos questionamentos nos anos setenta, quando no Brasil adquire força o movimento de renovação na ciência geográfica e no ensino da Geografia.

A Reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, Lei Nº 4024 de dezembro de 1961. Esta última fase marcada pelas controvérsias entre escolas públicas e particulares, ou católicos e liberais, além da questão do financiamento. Porém, o que marca os acontecimentos desta fase é a tentativa de superação, no plano da organização educacional, do mecanismo de transplante cultural. É quando tomam vulto os “Movimentos de Educação Popular”. Mesmo restringindo-se mais ao Nordeste, o resultado desse trabalho ganha força, e os resultados são editados por Paulo Freire no livro “Educação como prática de liberdade” que é discutido nacionalmente apesar da paralização do Plano Nacional de Alfabetização – PNA - pela mudança de orientação política de 31 de março de 1964. Outra tentativa educacional de adequar de forma mais efetiva os interesses da população foi a “Reforma da Universidade de Brasília.” Segundo Maria Luiza S. Ribeiro (1984) essa última iniciativa se preocupava em responder a questões como: Que tipo de profissional se quer formar? Formar um profissional para atender a que interesses? A referida reforma representou uma visão eminentemente brasileira dos problemas

educacionais na qual constatava-se uma certa unidade de propósito com os **movimentos de educação popular**.

As reformas educacionais no regime militar

Nos anos 60, frente a reação conservadora de 64, a legislação educacional passa por um processo de “tecnificação” e expansão controlada. Esta legislação destruiu as resistências nacionalistas e populares, que contraditoriamente nega e reforça o ideário liberal. Esta ruptura política foi considerada necessária “para garantir a continuidade da ordem sócio-econômica vigente ameaçada pelo grupo que não exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.” (SAVIANI 1997, p.21). Garantida a ordem sócio-econômica, conseqüentemente estava garantida a continuidade das diretrizes gerais da educação em vigor. Bastava ajustá-la ao novo quadro político.

Todavia é possível constatar uma diferença de orientação, a primeira de inspiração liberalista e a segunda claramente tecnicista.

A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (Ibid, p.32).

O ajuste realizado atingiu basicamente a estrutura do ensino até então em vigor, não modificou os cinco primeiros títulos da Lei 4.024 que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração e dos sistemas de ensino que são aqueles que consubstanciam as diretrizes, ou seja os que dão a orientação fundamental da organização escolar brasileira. Nesta reforma do ensino do regime militar se destacaram a Lei 5.540/68 que instituiu princípios para organização do Ensino

Superior e sua articulação com a escola média, resultado dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho da reforma universitária – GTRU, e a Lei 5692/71 que reformula o ensino primário e médio. Em lugar de um curso primário de 4 anos, seguido do ensino médio subdividido verticalmente em curso ginásial de 4 anos e o Colegial de 3 anos, passamos a ter um ensino de 1º Grau de 8 anos. O 2º Grau de 3 anos, é unificado e de caráter profissionalizante, com a possibilidade de um leque de habilitações profissionais, eliminando-se a distinção entre escola secundária e escola técnica, se propondo eliminar a dualidade ensino geral e profissional.

Importa destacar, mesmo não sendo o foco que se propõe este trabalho, mas pela relação existente com as reformas dos anos 90, que estas reformas surgem por exigência da demanda social crescente e da incapacidade do antigo regime responder a essas pressões, pois a inelasticidade de oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que nem de longe respondia à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica. A expansão da rede deu-se em limites estreitos, pois o governo estava mais preocupado em capitalizar, em investir nesta nova fase de desenvolvimento. A política adotada, portanto, foi a da contenção da expansão em limites compatíveis com o modelo econômico. A crise que se instalou justificou a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a “*Agency for International Development*” – AID. Eles incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais, e serviram de fundamento para a definição da política educacional da época. “Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de ‘Acordos MEC/USAID’ tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram.”(ROMANELLI, 1984, p. 197).

O objetivo geral da educação de 1º e 2º graus fixada por esta lei, expresso no Art. 1º é **proporcionar ao educando a**

formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Esta formulação aponta para a formação do indivíduo, para a auto-realização, esta porém não ocorre de fato independente da sociedade em que está inserido, e as condições de vida que desenvolve. É o trabalho que possibilita ao homem a interação com o meio, na medida que enfrenta os desafios agindo e reagindo sobre ele, se torna mais humano. É nestas relações que estabelece com a natureza e com os outros homens que se processa a vivência da cidadania. Importa saber se os meios para atingirem esses objetivos serão viabilizados. Se a escola conseguirá prover os conteúdos e métodos que possibilitem além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho. E de outro lado o exercício de uma cidadania consciente contradiz o contexto político autoritário e inibidor.

Outro aspecto a destacar é o da organização e o tratamento metodológico do currículo, especialmente a criação de um núcleo comum ordenado em atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização e as últimas no ensino de 2º grau. Esta organização alterou significativamente o ensino da Geografia.

Se a escola e a Geografia implementada no Brasil nos anos 30 e 40 foram instituições voltadas para enaltecer o nacionalismo, ajudando a consolidar o Estado-nação que se estruturava e para implantar valores adequados à sociedade mercantil produtora de mercadorias da 1ª Revolução Industrial (Lacoste, 1981, Pereira, 1989 e Vesentini, 1996). A escola necessária às exigências da 2ª Revolução Industrial era aquela de característica pragmática, que exigia funcionários mais especializados que pudessem aumentar a produtividade do trabalho. O ensino da Geografia, assim como as demais ciências humanas, atravessou de forma instável esta fase. Com o avanço do fordismo e em especial da internacionalização da economia elas são consideradas dispensáveis frente outras prioridades – a produção industrial, comercial ou agrícola e

militares. Foram privilegiadas a matemática, as disciplinas técnicas, ditas profissionalizantes em detrimento das humanas.

O golpe de Estado de 1964 sufoca a voz dos movimentos de educação popular e do povo brasileiro e reorienta os objetivos da acumulação acelerada, da modernização tecnológica e de baixos níveis de investimento social. O então ministério da Educação e Cultura em consonância com os objetivos do governo militar promove uma macrocirurgia implantando mudanças no quadro curricular, desvalorizando sensivelmente a área Ciências Humanas. Várias modificações foram introduzidas, afetando o ensino da Geografia. Se na Legislação anterior havia sofrido uma revalorização, de acordo com o Parecer N° 853/71 e na Resolução n° 8/71, a Geografia passou à categoria de conteúdo na matéria de Estudos Sociais do Núcleo Comum do currículo de ensino de 1º Grau, ensinada concomitantemente com a História. No 2º Grau, a Geografia teve caráter de obrigatoriedade, porém com caráter opcional dependendo da natureza da habilitação. Os Estudos Sociais vigoraram até 1986 realizando seu papel de preparar ideologicamente os jovens e adolescentes, onde os conteúdos serviam mais para dissimular a realidade do sistema repressivo que buscava ocultar, dificultando a formação de uma consciência crítica.

Os anos 80 representaram a esperança de redemocratização política e a reinvenção de uma escola democrática que não se realizou apesar dos militares terem saído de cena, pois os presidentes civis que os sucederam continuaram a estreitar alianças com os países hegemônicos, o FMI e o Banco Mundial.

Hoje, mais do que nunca atrelados aos desígnios dos órgãos representativos dos países centrais – o Banco Mundial - a América Latina e em especial o Brasil realizam suas Reformas educacionais, onde as propostas para o ensino Fundamental e Médio não são medidas isoladas e desvinculadas de um projeto global. Expressam o caminho trilhado para por em prática as medidas neoliberais decididas em escala mundial para aplicar aos

países emergentes como o Brasil. Estas medidas como sabemos estão afetando profundamente o trabalho pedagógico nas escolas.

4 – A Lei nº 9394/96, as novas diretrizes curriculares nacionais e o compromisso com a formação da cidadania

A mundialização da economia e os novos padrões de organização do trabalho determinaram profundas mudanças nas demandas que a sociedade está fazendo nos sistemas de ensino. Estas mudanças decorrem por sua vez do esgotamento do modelo econômico vigente trocado por outro que prioriza o investimento em conhecimento, criatividade, capacidade de solucionar problemas e adaptação ao processo produtivo.

A alteração no modo de organização do trabalho e das relações sociais impõe que uma das tarefas centrais da escola seja a de adaptar-se a um tempo cujo princípio é a mudança. Essa nova função social exigirá mudanças estruturais que decorrem da chamada “Revolução do Conhecimento”; nela a Escola precisa pensar um novo paradigma que contemple as novas funções à qual é chamada.

Se na década de 60 e 70, às exigências de uma economia que se industrializava rapidamente, a política educacional vigente priorizou uma profissionalização compulsória para o ensino de nível médio que desse conta de preparar especialistas e técnicos capazes de dominar a maquinaria, nos anos 90 o desafio é outro. Se antes o papel da educação era “conformar” o futuro profissional ao mundo do trabalho, a centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social, aproximam hoje as competências desejáveis ao cidadão ou o pleno desenvolvimento humano, daquelas necessárias à inserção no processo produtivo.

A nova LDB, Lei 9394/96, comporta inovações grandes em relação às anteriores no que tange a prática administrativa e curricular das escolas públicas brasileira. Essas inovações se efetivam em primeiro lugar estendendo a educação básica que

agora compreende desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como direito de todos e dever do Estado e da família. Tem um caráter incluyente que se expressa nas formas democráticas de gestão e práticas escolares, bem como num currículo centrado na aprendizagem e não no ensino.

No transcorrer da lei, o eixo fundamental que orienta a educação nacional e, por conseguinte, as diretrizes curriculares é a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social (Art 1). Este eixo aparece como “**exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**” escrito de formas diferentes. O parecer 16/98 da CEB – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução 03/98 que estabelece as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, define como paradigma curricular a organização de princípios éticos, políticos e estéticos que articulam as áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã. A LDB propõe em seu Art 36 uma formação que alie o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e da organização social da identidade, cujos princípios se baseiam numa nova forma de perceber, sentir e valorar, enfim, a vivência de uma cidadania nova.

Para compreensão desses objetivos, conceitos e definições existentes na legislação educacional é fundamental desvendar as transformações no mundo do trabalho, perceber a ruptura com o passado, os novos processos de produção, o desemprego decorrente e como tudo isto influenciou nas novas diretrizes educacionais. Ao analisar as diferentes disciplinas e sua função histórica curricular na formação da consciência cívica, vemos que estas finalidades educacionais são inerentes e já nasceram com a escola, que é o exercício da cidadania. Essa consciência cívica porém não instrumentaliza o indivíduo para enfrentar o mundo do trabalho e nem o torna capaz de compreendê-lo em suas contradições, tem antes a função de aceitação do mundo como ele se manifesta. Na disciplina de Geografia, por exemplo, o aluno ainda é levado a

analisar as relações do homem com a natureza quando a questão maior está nas relações entre os homens; pouco a pouco o aluno é levado a perceber que os homens transformam a natureza, organizam o espaço, produzem desequilíbrios, corrigem os desequilíbrios, mas dificilmente são levados a perceber que essas ações são determinadas por relações sociais de produção desenvolvidas historicamente e que também podem ser transformadas, sendo que atualmente atingem um alto grau de dissolução. Os alunos não são levados a perceber que a relação de troca entre capital/trabalho, que foi o elo entre os homens nos séculos passados, está deixando de existir na medida que o homem é substituído pela máquina nos diferentes setores da atividade humana.

Portanto, o pano de fundo desta proposta deveria ser o não trabalho, visto que não há mais lógica explicar o mundo pelo trabalho como categoria de análise, e nos debruçarmos sobre a dissolução das relações sociais, discutir a não centralidade do trabalho numa fase em que as mudanças econômicas e sociais da 3ª Revolução Industrial geram a exclusão, o desemprego e a miséria. Isto posto, importa então investigar que significado trazem os documentos quando propõe utilizar-se do mundo do trabalho para ressignificar ou contextualizar os conteúdos das disciplinas, visando formar o cidadão com base na estética da sensibilidade, na ética da identidade e na política da igualdade. Teriam a finalidade de fortalecer os laços sociais, ensinar virtudes próprias do cidadão que a competição na luta pela vida não ensina, como : tolerância, altruísmo, solidariedade, cooperação? Não é combater de forma extrema o individualismo, que a desregulamentação do mercado estimula?

Deve-se perceber as diretivas educacionais como instrumentos do Estado e indiretamente do capital disseminando a ideologia da orientação política hegemônica neoliberal, a qual permitirá livre curso ao capital. Se por um lado a boa convivência entre os homens é condição para a estabilização social e política, por outro, a estabilização social e política é condição para entrada

do grande capital. Daquele culturalmente sem pátria que entra, explora, que não faz pacto de lealdade nem com funcionários nem a assim chamada “remissão empresarial”. Qualquer ameaça de desestabilização social e política faz com que este dinheiro voe de um canto a outro do planeta provocando a bancarrota de um país inteiro. É esta prática que a escola vai sustentar?

6 – Como as novas relações de trabalho afetaram a organização da Geografia e seu ensino.

“A sensação que nos invade é de que não vivemos naquele velho e injusto, porém seguro, mundo moderno. Este mundo novo não se tornou mais justo, mas se tornou menos seguro...” VEIGA NETO (1998, p.56).

Mudam as relações de trabalho, mudam as formas de organização da vida. Vivemos hoje um processo acelerado de mudanças, onde a sociedade vive a instabilidade, a indefinição e a dúvida e por consequência a educação reflete estas mesmas condições. Entendendo a história como processo, veremos que em decorrência da luta pela sobrevivência os homens são obrigados a criar novas formas de trabalho, tendo que modificar seus hábitos, costumes, comportamentos e idéias, adequando-se a novas condições de vida que eles próprios criaram. Isto não se processa de forma instantânea, mas se fazem de modo lento, doloroso, conflituoso. Assim, o novo que se introduz não representa um aperfeiçoamento do velho; o novo constrói-se como uma espécie de negação, pela destruição dos velhos comportamentos e papéis sociais e estes por sua vez vão perdendo a razão de existir porque não correspondem mais às novas exigências da sociedade. O novo representa a dúvida, a insegurança porque o velho deu certo e o novo ninguém sabe no que vai dar.

É assim que é possível entender as mudanças na base técnica do trabalho, e especialmente as surgidas nesta terceira revolução industrial ou técnico-científica que estamos participando. Ocorreu o esfacelamento das relações de trabalho

existentes no fordismo/taylorismo, a qual definia, uma educação nestes paradigmas tanto de cunho pedagógico como administrativo. A alteração na base técnica do trabalho determinou a mudança nas relações sociais, nas formas de pensar, apresentando contradições criadas pelas formas de vida que estão se opondo.

A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiância de todos discursos universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’ são o marco do pensamento pós-moderno. [...] acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais), - o ressurgimento da preocupação, na ética, na política e na antropologia, com a validade e a dignidade do outro - tudo isto indica uma ampla e profunda mudança na ‘estrutura do sentimento’. (HARVEY, 1992, p. 19).

Continuando com Harvey percebe-se que não há esforço de sustentar a continuidade de valores, crenças, ou mesmo descrenças, Nega-se todas “metanarrativas”, isto é, as tentativas de interpretação teóricas de larga escala, universais, tão próprio do pensamento modernista. Isto representa a queda das explicações totalizantes e a ascensão do pluralismo. Nesta perspectiva, a vida apresenta-se como um processo de luta entre propostas que se contrariam, e que alimentam o fenômeno das mudanças. As novas formas sociais convivem junto com as antigas. Elas não existem de forma isolada, convivem num mesmo espaço provocando situações de tensões e conflitos.

No final do século XX vive-se uma época de transição marcada por rupturas, onde as necessidades da humanidade exigem uma releitura, uma outra atitude diante do mundo, que hoje apresenta características totalmente diversas daquelas vivenciadas a 20, 30 anos atrás. A provisoriedade substitui o permanente, a fragmentação a totalidade, tudo é heterogêneo, fluido. As necessidades da sociedade pós moderna, levam a novas exigências no mundo da educação, que causam perplexidade e crise, porém, podem ser contraditoriamente, força propulsora para busca de

novas formas e possibilidades. É o que está ocorrendo com o ensino de todas disciplinas e em particular no ensino da Geografia.

Muitos geógrafos refletem hoje o papel da Geografia neste contexto de crise do capitalismo. Para estar na escola a Geografia terá que se adaptar ao momento de aceleradas mudanças e utopias, superando seu papel ideológico de justificar ideologias, conforme mudam as circunstâncias, conforme é salientado por SOUZA NETO (1999,p.16) “[...] não cabe a Geografia agora adaptada às novas circunstâncias, assim como o fez de modo chauvinista com o Estado Nacional, justificar a perversidade da globalização e convencer a todos da inevitabilidade histórica, social e econômica.”

Os custos sociais e ambientais resultantes do crescimento desordenado do capitalismo leva os geógrafos a busca da compreensão das causas reais destes problemas que os estudos abstratos, técnicos não davam conta. Portanto, o fundamento positivista da Geografia tradicional é negado, surgindo um movimento de renovação que não possui unidade, porém pode ser classificado em dois grandes conjuntos: um chamado de Geografia Pragmática, outro de Geografia Crítica, assim agrupados pela polaridade ideológica que caracterizou tais movimentos. Enfim, da ciência meramente descritiva à Geografia Crítica, um longo e turbulento caminho se fez. Escapa aos propósitos deste trabalho entrar neste mérito, tão amplamente discutido, mas ver hoje como a Geografia nesta virada de milênio pode fazer uma opção por um paradigma hermenêutico onde seu conteúdo possa contribuir para o crescimento do espírito humano e para construção de uma cidadania nova, isto é, fazer da Geografia algo conseqüente na formação do jovem.

Se o pós-moderno é a ruptura com as metanarrativas (Harvey, 1992; Moreira, 1997) o rompimento com a forma de ler e explicar o mundo referenciada no conceito de totalidade, as leis gerais, perdem sentido. “Finda assim toda uma forma de representação do mundo referenciada em princípios e fundações. Não há mais fundamentos, raízes fincadas, lógicas totalizantes.

Some o padrão, fica o múltiplo.” (MOREIRA, 1997, p.49). Nesta perspectiva importa fazer uma reflexão das propostas curriculares tradicionais e aquelas exigidas pela revolução técnico-científica, que começa a reclamar por uma formação de 3º grau, onde importa o “aprender a aprender”, saber pensar por conta própria, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico. Nesta formação as Ciências Humanas sofrem uma revalorização e a Geografia, em especial, por causa da globalização dos mercados e a crescente interdependência entre os povos e economias que envolve a participação ativa de multidões do mundo inteiro – o envolvimento com as redes de informações, os fluxos de capital, as migrações etc. que reclamam pela compreensão do mundo que a Geografia favorece. Segundo William Vesentini (1996), esta não é a escola tradicional baseada no modelo a Terra e o Homem onde se memorizava conteúdos sobrepostos, nem aquela de doutrinar os alunos na perspectiva que haveria uma sociedade futura – o socialismo que substituiria o capitalismo. Nem aquela que dá receitas ou conceitos prontos, que irá substituir um conteúdo tradicional por um pronto e pretensamente revolucionário.

O exercício da cidadania em tempos de mundialização do capital, da exacerbação do individualismo e descomprometimento com o coletivo necessita das Ciências Humanas, em especial da Geografia que é chamada a realizar o desvendamento do espaço e a inserção do indivíduo como agente ativo na organização do espaço, a enfocar criticamente a questão ambiental e a relação sociedade/natureza. Na prática as iniciativas nesse sentido têm se mostrado conflitivas, pois esse desvendamento das relações sociais no capitalismo implicam sempre em mexer em vespeiro, ferir interesses e práticas enraizadas, como se o espaço geográfico e as relações aí existentes fossem naturais. Naturalizam-se construções sociais e políticas à determinação da natureza. (Callai, 1999). Os lugares não são percebidos como construídos historicamente e a organização territorial como materialização das idéias, interesses políticos e econômicos. A desnaturalização da exclusão, da

exploração do homem pelo homem, o uso da natureza como bem a ser explorado deve ser uma das funções da Geografia.

Constata-se, entretanto, que pensar o ensino da geografia remete ao ensino como resultado de um processo de mediação da escola o qual é definido por um Projeto Pedagógico, pelo currículo definido na escola. Hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, negam o currículo numa perspectiva racionalista que subordina os elementos social, cultural e econômico a uma epistemologia que seria estável, universal, o “saber acumulado da humanidade”, em favor de percebê-lo como um elo entre a escola e a cultura. Deste deslocamento conceitual resultou a preocupação também com “o que ensinar” que era, de certa forma, ponto pacífico para os professores. VEIGA NETO (1998) aprofunda esta discussão apontando para as possibilidades de promover-se uma distribuição mais equitativa do conhecimento tanto em termos quantitativos quanto qualitativos de modo a superar as desigualdades sociais. Continuando com o autor, se a lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação está no centro do neoliberalismo e este está se tornando hegemônico em escala mundial, isto tem um efeito sobre o currículo. Como evitar que o conhecimento seja desigualmente distribuído? Além disso a própria escolarização deixa de ser entendida como elemento socializador e como direito social e passa a ser entendida como uma mercadoria a ser adquirida? (Gentili & Silva, 1999)

As diretrizes e parâmetros estão dados, cabe transformar o currículo formal em real. É no interior das escolas, na dinâmica institucional que gera a incorporação de novas diretrizes e programas que, embora sejam propostos pelo Ministério da Educação, são também produzidos no seio de cada instituição num processo ativo, onde as políticas educacionais são reinterpretadas em função dos pressupostos de quem as põe em prática incorporando também as histórias e tradições dos sujeitos regionais, o que faz com que cada escola seja única. Esta

autonomia para pensar-se a nível local/regional efetivada no Projeto Pedagógico da escola, pode constituir-se num instrumento político de contraposição a massificação dos currículos nacionais impostos e como resistência local para sobreviver ao turbilhão da exclusão mundial.

7 – A geografia proposta na área de ciências humanas e suas tecnologias

Nas DCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs do ensino médio, a Geografia entra na Base Nacional Comum como parte da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias⁷, onde propõe-se que os estudos das humanidades sejam recuperados e articulados ao estudo da ciência e da tecnologia de modo complementar e não excludente. O ensino organizado em áreas é uma tentativa de fazer um desenho curricular mais adaptado às características dos alunos do ensino médio e de seu ambiente sócio-econômico e aos próprios objetivos da formação cidadã superando a fragmentação dos estudos que é um pressuposto positivista. Para Girroux (1986) esta formação cidadã, pela sua complexidade, exigiria superar a divisão artificial das disciplinas e ser inspirado numa estrutura mais dialética do conhecimento.

Prevêem ainda uma organização curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos. Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser, voltados respectivamente para o quadripé que contempla conteúdos de aprendizagem cognitiva, econômica, social e moral além daqueles de aprendizagem pessoal e existencial. Estes são de fato temas clássicos e permanentes das

⁷ Os PCNs da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias vem em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio Parecer Nº 15, que integra a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

ciências humanas que apontam para a interdisciplinaridade. Tais princípios norteiam a definição das **competências** cognitivas, socio-afetivas e psico-motoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e **habilidades** mais específicas e igualmente básicas para cada especialidade de conhecimento, em particular.

Essa ênfase na competência e habilidade resulta da aprovação do “paradigma curricular” como ponto chave, o qual é um dos avanços da LDB que derruba a famigerada grade curricular; que não é mais eterna e nem definida por mandato divino. A partir dessa proposta, porém ainda não bem entendida, não se fala mais em conteúdo – **o que deve ser ensinado** - mas em competência - **o que deve ser apreendido**. Troca-se o foco de uma pedagogia centrada no conteúdo para uma pedagogia centrada na construção do sujeito. No lugar da rígida organização da grade curricular que definia as disciplinas e os conteúdos aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação tem-se agora um projeto pedagógico que deverá conter toda organização da escola, desde o processo de gestão, da organização, do processo ensino-aprendizagem, da avaliação, do lugar dos conteúdos, da relevância dos conteúdos e até mesmo da relevância das próprias disciplinas escolares. A liberação da grade, porém, pode também representar a exclusão da Geografia, ou de qualquer outra disciplina do currículo.

Os fundamentos metodológicos nos PCN do ensino médio apontam para a interdisciplinaridade e contextualização, os quais querem dar significado ao conhecimento, associando uma necessidade aparentemente consensual, entre os temas escolares e a realidade extra-escolar. Assim também a proposta de um diálogo interdisciplinar é justificada pela insatisfação com a excessiva fragmentação resultante da multidisciplinaridade, até agora em vigor, pela consciência da necessidade de organização do trabalho em torno de objetivos que transcendam os objetos das disciplinas, além de que o conhecimento deve estar a serviço da inteligência e dos projetos das pessoas. A Geografia, nesta proposta de ensino em

áreas é chamada a transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as demais ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Nos PCN do ensino médio, reforça-se a concepção fenomenológica quando argumenta que uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década foi justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas como frutos das experiências individuais marcadas pela cultura, na qual se encontram inseridas e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. É a busca de explicações mais plurais, que promovem a interseção da Geografia com os outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, nem 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.

8 – A geografia dos PCNs

Ao analisar a Geografia do ensino médio no que tange a visão educacional, concepção teórica do conhecimento e as implicações político ideológicas destas diretrizes vê-se que a geografia dos PCNs não é nem positivista, nem marxista. Os autores da proposta optam por uma concepção fenomenológica (que não aparece muito). Esta, leva em conta uma percepção individual do espaço e uma leitura psicologizada da realidade sem questionar as condições materiais que a determinam – o que resulta numa visão a-histórica e descomprometida com as contradições socioespaciais. Na análise de Ariovaldo U. de Oliveira (1999) o

texto dos PCNs tem problemas de base filosófica, histórica, teórica e pedagógica. Por exemplo, não é possível identificar a corrente filosófica presente nos PCNs, deixando abertas as possibilidades de interpretações. Estas iriam desde o historicismo clássico, o positivismo clássico e mesmo tentando descartar o marxismo, o incorporam no texto quando apontam categorias marxistas para explicar as desigualdades da distribuição de renda e riqueza. Outros momentos apontam para uma concepção de mundo segundo a vertente filosófica fenomenológica.

Estas diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica [...] Não elegeu uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade do ecletismo aparecer como concepção dominant.(OLIVEIRA, 1999, p. 50).

Será esta concepção eclética da geografia capaz de reverter a exclusão, ajudar na luta por maneiras mais justas de organização do espaço e da sociedade? Segundo os PCNs – ensino fundamental tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: “o cientificismo da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; e o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e efetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes.” (PCNs, Geografia: 3º e 4º ciclos, 1998 p. 22). Ao negar a contribuição dos pressupostos marxistas à geografia, os autores demonstram sua posição ideológica, dos que defendem uma educação voltada para os valores individuais e individualistas e de uma geografia que volta a exercer o postulado da neutralidade, ocultando as contradições e os conflitos gerados pela relação capital/trabalho. Negam uma orientação dialética para

a geografia, baseada na consciência de classe e na necessidade de luta para transformação social. Dessa forma:

Esta postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto de combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo de concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. (Ibid, p.54).

O papel principal da Geografia no ensino médio “**é levar o aluno a construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.**” (PCN Ensino Médio, 1999). Sendo que os objetivos estão traçados no sentido da construção de uma cidadania nova. Desse modo os PCNs definem também um corpo conceitual pretensamente capaz de satisfazer esses objetivos. Propõem conceitos chaves como **paisagem, lugar, território e territorialidade** como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço e dar conta de um mundo cada vez mais acelerado e fluido, além dos diferentes tipos de escala para apreensão da realidade e um conjunto de conceitos referentes a globalização, técnicas e redes.

As bases conceituais da geografia aí presentes, segundo Oliveira (1999), carecem de rigor conceitual e consistência lógica, pois os conceitos enumerados são produtos históricos de diferentes correntes de pensamento e foram sendo propostos com base em uma identidade epistemológica. Daí a dificuldade de entendê-los e buscar articulação entre os mesmos. Devido a forma autoritária com que se instituiu e a falta de reflexões junto aos professores,

este conjunto de noções, conceitos e categorias se apresentam confusas, de difícil compreensão para a maioria dos professores do ensino fundamental e médio. O texto é teórico demais para o professor que utiliza ainda o livro didático como sua única bibliografia geográfica. Há necessidade de uma formação continuada e outras ações que permitam ao professor, com a formação que teve, fazer uma leitura crítica do PCN.

Frente a proposta analisada, fica a questão: está hoje a Geografia como em outras épocas se adequando às necessidades do sistema como as reformas impostas de cima para baixo tem demonstrado? A lógica da mercadoria e as regras do mercado acabam definindo os rumos da ciência. Hoje, a importância do “aprender a aprender” proposto nas diretrizes educacionais é fundamental, mas não pode apenas estar ligada aos ditames neoliberais frente as exigências do mercado, pois, este tem levado a crescente exclusão. A legislação vigente tem demonstrado em muitos aspectos esta subserviência ao mundo do mercado. “Logo, não se trata de adaptar a ciência às mudanças do capital, mas por intermédio da ciência subverter a ordem mesma que a instituiu. Ainda que completamente no interior da ordem, plenamente contrária a ela.” (SOUZA NETO, 1999, p.15).

Considerações finais

As transformações educacionais que ocorreram, demonstram ao longo do século, uma ideologia educacional que surge para cimentar a consolidação do capitalismo no Brasil, e indicam os rumos que acabam por consolidar a dependência. As reformas educacionais não romperam estruturas e sempre foram conservadoras, “ré-formas” onde o que se garante mesmo é a manutenção dos privilégios de uma elite condutora.

Além disso, considerando as peculiaridades da ordem capitalista brasileira e sua repercussão ideológica e educacional, podemos constatar que os ideais equalizadores do Estado sempre estiveram mais no discurso, e estes não coadunam com a função

de concentração do capital que o Estado veio crescentemente assumindo. A idéia de promover o redistributivismo através das políticas sociais, desconsidera a natureza do capitalismo, cujo caráter é concentrador e que as políticas de liberação foram na verdade medidas compensatórias exigidas pelo próprio capital para reprodução do sistema.

O mito da ascensão social via educacional tem sido reforçado nos momentos de crise econômica. A passagem pela escola realizaria a seleção natural, o que vai justificar a existência da miséria como natural, o domínio dos países ricos sobre os pobres e a subserviência às posturas intervencionista e normativas do Banco Mundial.

As propostas curriculares especialmente de Geografia que resultaram destas Leis refletem, como a educação de um modo geral, a instabilidade, a indefinição e a dúvida que passa a sociedade nesta virada de milênio. As mudanças na base técnica do trabalho criaram nova demanda para educação. Neste contexto a Geografia sofre uma renovação determinada pelo próprio impacto da tecnologia que acarreta, procura por novos paradigmas voltados para um outro projeto de homem e de sociedade. Nem a visão descritiva Terra/Homem, nem a denúncia apenas e a inútil análise das aparências, mas a análise da essência, da segunda natureza que incorpora o resultado da ação e relações sociais – relações econômicas, políticas e suas práticas locais, regionais e mundiais.

Sobre o ensino da Geografia, a análise das políticas educacionais aqui realizadas, no que tange a visão educacional, concepção teórica do conhecimento e as implicações político ideológicas destas diretrizes permitiram observar a permanência de algumas questões:

- A lógica da mercadoria e as regras do mercado acabam definindo os rumos da ciência; está hoje a Geografia como em outras épocas se adequando às necessidades do sistema como as reformas, impostas de cima para baixo, tem demonstrado?
- O enfoque fenomenológico na Geografia dá uma ênfase nas dimensões subjetivas e portanto singulares que os homens em

sociedade estabelecem com a natureza; relações estas meio a-históricas. Poderá este enfoque proporcionar o entendimento do mundo e a superar uma educação que acabou sempre por privilegiar a dominação e a exclusão?

- Estará a escola preparada para assumir a construção de um currículo voltado para objetivos maiores, ligados ao papel que este aluno deve desempenhar na sociedade além de garantir uma equidade na distribuição do conhecimento?

Seguramente as respostas a estas questões, ou pelo menos o sentido de sua direção, poderão ser buscados futuramente em análises mais profundas da realidade da educação brasileira.

Referências bibliográficas

- Brasil, SEMTEC/MEC.** Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.
- Brasil, : SEF/MEC.** PCNS – Geografia. Brasília, 1998.
- Brasil, SEMTEC/MEC.** A Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional e a reforma do Ensino Médio. Brasília, 1998
- Brasil, SEMTEC/MEC .** Parecer 15/98, DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- CALLAI, Helena C. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre AGB**, São Paulo, Nº 14, p.56 a 89. jan/jul/1999.
- CURY, Carlos Jamil.. **Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais.** São Paulo: Cortez , 1988.
- GENTILI, Pablo A. A. . O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P.A. A. & SILVA, T.T. (organizadores) **Neoliberalismo, qualidade total e educação - Visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIRROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- IANNI, Octavio . O Mundo do Trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, 8 (1): 2-12. janeiro/março, 1994.

- KUENZER, Acássia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LACOSTE, Yves. A Geografia. In: **A Filosofia das Ciências Sociais**, de François Châtelet (org). Rio de Janeiro: Zahar Editora, v. 7, 1981.
- Lei as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Texto na íntegra Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora da UNIOESTE; Cascavel – PR.
- MOREIRA, Rui. A pós-modernidade e o mundo globalizado do trabalho. **Revista Paranaense de Geografia**, nº 2, AGB - Curitiba, p. 48-56, 1997.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares em discussão. **Novas Abordagens**. São Paulo: Contexto, p.43-67. 1999.
- PEREIRA, Raquel M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES**, nº 39, Campinas: p.47-63, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira – a Organização Escolar** São Paulo: Moraes. 1984
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)** Dissertação de Mestrado – PUC –São Paulo, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)** Petrópolis: Vozes , 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Editores Associados, 1999.
- SOUZA NETO, Manuel Fernandes de. O ágora e o agora. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, nº 14. P. 11-21, 1999.

- VEIGA NETO, Alfredo. Currículo e Cultura in: **Anais I Conferência de Educação “Neoliberalismo e os efeitos na Educação** , Cascavel: Edunioeste, p.51-63, 1998.
- VESENTINI, José William. O novo papel da Geografia e do ensino da Geografia na época da terceira revolução industrial. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, nº 11/12, p. 209-223, 1996.
- XAVIER, Maria Elizabete S.P. **Capitalismo e escola no Brasil. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931–1961)**. Campinas- SP: Papirus, 1990
- _____. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola do Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas **Cadernos da Escola Pública**, Brasília, UNB/SIMPRO, nº 1, p. 1-23, 1993.