

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

O conceito de território: uma análise dos documentos
nacionais de Geografia para o Ensino Médio.

MESTRADO EM GEOGRAFIA

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

O conceito de território: uma análise dos documentos
nacionais de Geografia para o Ensino Médio.

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Doutora Marísia Margarida Santiago Buitoni.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

À

Princesa Sophia, amor da minha vida

Elisangela pelo amor e por acreditar no meu trabalho

**Meu pai e minha mãe por me ensinarem a ser o homem que
sou hoje**

AGRADECIMENTOS

Ao Edinilson, meu amigo de fé, meu irmão camarada, por tudo.

À Prof^a Marísia, pela oportunidade, paciência, e por ter acreditado no meu trabalho.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo auxílio em diferentes fases de meus estudos.

Ao meu amigo, Edson, pelo estímulo, por nossos debates enriquecedores, intervenções apuradas.

À minha Walkiria, pelas conversas, sugestões e valiosas contribuições ao trabalho.

À minha amiga Liliane, pela importante ajuda na correção e organização do texto.

À minha amiga Eva, pelas significativas contribuições no texto.

Aos meus amigos da Oficina Pedagógica Leste 1, pelo apoio, incentivo e amizade, Artur, Alípio, Monica, Patricia, Ailton, Sandra, Fábio, Edna, Debora, Bife, Vasti, Marcia, Élide, Bia.

À Diretoria de Ensino da Leste 1, pela oportunidade de continuar estudando, Val, Paulo, Sílvia e Justina.

Aos meus amigos da CENP, pelas conversas, apoio, incentivo, Lincon, Bruno, Mônica, Ari, Luís, Rui, Deise, Marlene, Valéria, Elaine, Cris, Dirce.

À Prof^a Nídia e Prof. Marcos, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

À todos os meus professores, que colaboraram com minha formação.

À todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ter começo, meio e fim os meus sinceros agradecimentos.

“As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento, e como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de idéias mortas”

Mia Couto

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de investigar o conceito de território nos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio – PCNEM, de 1999, PCN+, de 2002 e OCEM, de 2006.

Partimos de uma breve contextualização das mudanças políticas, econômicas e sociais da década de 1990, que repercutiram na educação, sobretudo no Ensino Médio.

Analizamos e procuramos ler criticamente os documentos nacionais de Geografia buscando características particulares do conceito de território expresso nesses documentos. Procuramos conhecer, portanto, semelhanças e diferenças que permeiam esse conceito, para tanto, identificamos as linhas teóricas e os componentes comuns e singulares em cada documento, bem como a discussão do conceito de território, ampliada para além da idéia de Estado-Nação.

A investigação evidenciou como as mudanças no processo produtivo repercutiram no Ensino Médio, seja por meio de aquisição de competências básicas para o mundo do trabalho, seja por uma educação ao longo de toda vida, bem como o ideário de competências que permeou os três documentos nacionais para o Ensino Médio analisados.

A pesquisa possibilitou compreender como os PCNEM e as OCEM ampliam a abordagem do conceito de território para outras escalas, além da escala do Estado-Nação, no entanto, os PCN+, abordam, em seu quadro de eixos temáticos, apenas uma escala de Estado-Nação.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Território, ensino de Geografia.

ABSTRACT

This study aims at investigating the concept of territory in the national documents of Geography for High School grade levels, PCNEM, from 1999, PCN+, from 2002 and OCEM, from 2006.

It starts with a brief contextualization of political, economic and social changes in the 90's that have influenced the education, mainly in the High School.

We analyzed and tried to read the national documents of Geography from a critical point of view looking for particular characteristics of the concept of territory stated in these documents.

We tried to know, therefore, the similarities and differences that permeate this concept, so we identified the theoretical lines and the common and singular components in each document, as also the discussion about the concept of territory, which is expanded beyond the idea of State-Nation.

The investigation showed the effect on High School brought about by the changes in the productive process, either by the acquisition of basic competences for job opportunities, or by an education throughout a life, not to mention the ideas of competence that permeate the three national documents for High school grade levels which have been analyzed.

The research allows the understanding of how the PCNEM and the OCEM enlarge the approach of the concept of territory to other scales, besides the scale of State-Nation while the PCN+ approaches in their board of topics only one scale of State-Nation.

KEYWORDS: High school reforming, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Territory, teaching of Geography.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	- Assistente Técnico Pedagógico
CAPS	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CBC	- Conteúdos Básicos Comuns
CIE	- Centro de Informações Educacionais
CENP	- Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DHRU	- Departamento de Recursos Humanos
ENADE	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
EMR	- Ensino Médio em Rede
FMI	- Fundo Monetário Internacional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCEM	- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONGs	- Organizações Não Governamentais
ONU	- Organizações das Nações Unidas
OTAN	- Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais

- PCN+** - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PUC- SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SAEB** - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
- SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE-SP** - Secretaria de Estado de Educação de São Paulo
- SETEC** - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- TGI** - Trabalho de Graduação Individual
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação , a Ciência e a Cultura
- UNICAMP** - Universidade de Campinas
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ANEXOS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A IMPLANTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	23
1.1 Considerações sobre o contexto social dos anos de 1990 e as reformas educacionais.....	23.
1.2- Um breve histórico da elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	36
CAPÍTULO 2 – A GEOGRAFIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DOS PCN+ E DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS.....	55
2.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio.....	55
2.2- PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia	65
2.3- Orientações curriculares de geografia para o ensino médio.....	76
CAPÍTULO 3 – O CONCEITO DE TERRITÓRIO APRESENTADO NOS PCNEM, NOS PCN+ E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	86
3.1 O conceito de Território nos PCNEM.....	89
3.2 O conceito de território nos PCN+.....	94
3.3 O Conceito de Território nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM.....	99
3.4- Semelhanças e diferenças do conceito de território nos documentos analisados.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	119

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa deste trabalho está intimamente ligada à minha trajetória profissional e acadêmica, pois foram as inquietações, dúvidas e reflexões que vivenciei, desde 1994, atuando como professor de Geografia no Ensino Médio da Escola Pública, que me despertaram para a necessidade de um aprofundamento na área de ensino da Geografia.

No ano de 2005 fui designado Assistente Técnico Pedagógico de Geografia (ATP)¹ e tive a oportunidade de trabalhar diretamente com colegas da disciplina em inúmeros encontros promovidos pela Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região da Leste 1, situada na capital paulista. Esta diretoria de ensino possuía 54 escolas de ciclo II e Ensino médio e, na época, os encontros contavam com cerca de 250 professores de geografia. Durante as atividades de formação pude compartilhar com os colegas as dúvidas e angústias sobre questões comuns, sobretudo àquelas relativas às temáticas e conceitos que eram propostos para serem trabalhados em sala de aula. Desde então, a busca por respostas tornou-se imperativa.

No ano de 2006 coordenei a continuidade do Programa Ensino Médio em Rede² que tinha como objetivo discutir com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas questões relativas ao currículo do Ensino Médio, buscando a proclamada articulação entre as disciplinas, por meio da

¹ Assistente técnico Pedagógico (ATP), designado pelo Dirigente Regional da Diretoria de Ensino, para articular, juntamente com a Equipe de Supervisão, a implementação das ações de formação continuada e dos projetos em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Resolução SE 12 de 11/02/2005) (Diretoria de Ensino da Região Leste 1, Zona Leste de São Paulo).

² O programa possibilitou o envolvimento de diferentes segmentos de educadores – das escolas (professores e professores coordenadores) e das diretorias de ensino (supervisores e Assistentes Técnicos Pedagógicos) - num projeto comum embasado pelo PCNEM e o PCN+.

contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades. Essas discussões ancoravam-se nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) ³ documento que norteava, na época, tanto o Ensino Médio quanto o ensino de Geografia.

Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP), iniciou o processo de elaboração da Proposta Curricular para toda a rede. Nesse mesmo ano, por solicitação da SEE-SP, fui convidado a integrar essa equipe de técnicos, respondendo pela disciplina de Geografia e tendo assim a oportunidade de acompanhar um processo que foi muito enriquecedor, tanto para minha carreira, quanto para minha pesquisa.

Foi por meio deste contato direto com professores de geografia que atuavam em sala de aula e com os propositores de propostas curriculares que decidi realizar esta pesquisa, assim, minha carreira profissional conduziu-me ao primeiro passo para o desenvolvimento desta investigação, trazendo-me um sem-número de questionamentos. Foi, portanto, dessa trajetória que nasceram as motivações para a investigação desenvolvida neste trabalho.

Teoria e prática formam um binômio, pois, toda prática está embasada por uma teoria, bem como a teoria vem da observação da prática, com esse pensamento busquei a teoria para dar sentido à minha prática, pois enquanto aluno do curso de Geografia da Universidade de São Paulo posso afirmar que o que sempre despertou um interesse especial em mim foram às disciplinas ligadas à prática de ensino de geografia.

³ Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

A influencia dos professores dedicados ao ensino de Geografia, norteou grande parte da minha trajetória acadêmica - na Universidade de São Paulo, tanto no curso de bacharelado de geografia, quanto no de licenciatura. No TGI - Trabalho de Graduação Individual - fiz uma reflexão teórica sobre a prática pedagógica em sala de aula, discutindo a importância do trabalho de campo para o ensino de geografia. Dessa forma, possibilitando agregar teoria e prática, ou seja, o aluno-pesquisador da Universidade com o professor de geografia da escola pública.

Posteriormente, dediquei-me ao estudo das questões relativas ao ensino da Geografia e ao currículo. No curso de Especialização em Ensino de Geografia da PUC-SP, iniciado em 1999, pude discutir os conteúdos da disciplina e o processo de ensino e aprendizagem.

A Especialização em Ciências Humanas, ministrado pela UNICAMP no ano de 2005, contribuiu para o aprofundamento das discussões, que já vinha realizando com os professores de Geografia na Diretoria Leste 1. A proposição de um plano de curso para a Geografia no Ensino Médio favoreceu o contato com as propostas de outros estados e pude fazer leituras críticas de alguns documentos como a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de 1986, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, a versão preliminar das Orientações Curriculares de Geografia do Estado do Paraná e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) de 2002. A análise desses documentos me instigou a estudá-los mais detalhadamente.

Portanto, posso afirmar que as trocas de experiências profissionais e acadêmicas possibilitaram uma mudança de olhar para o ensino da Geografia que procuro efetivar na realização deste trabalho.

Importante destacar que apresentei as justificativas pessoais que me levaram a iniciar esta pesquisa e que, no decorrer do texto, discutiremos a relevância dessa pesquisa para o ensino de Geografia.

O corpus que analisamos — os documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio — deve passar por revisões e críticas, pois o ensino da Geografia passa por significativas mudanças no que se refere as correntes do pensamento geográfico e sua forma de organização curricular nos diversos níveis de ensino brasileiro, assim este é um momento crítico e propício como nos alerta PONTUSCHKA:

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais, representadas hoje pelos guias, propostas curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada. (PONTUSCHKA, 1999:111).

Esse processo está ligado, sobretudo, às mudanças ocorridas na década de 1980, quando a Geografia crítica introduziu renovações teóricas que se desenvolveram ao longo das décadas seguintes na forma de conteúdos políticos, ideológicos, socioeconômicos significativos na produção do espaço pelas sociedades, mediante o processo do trabalho.

Paralelamente a esse movimento, ocorreram mudanças que atingiram o ensino e a estrutura curricular da escola, desde a segunda metade dos anos 1980. Tomemos como exemplo a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia do antigo 1º e 2º graus, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas - CENP, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1986, que nasceu junto a diversas outras propostas e mudanças que adentraram a década de 1990 e que intentavam redirecionar o sistema educacional brasileiro por meio de normativas legais, tais como:

- Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB;
- Elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos;
- Organização de Sistemas de Avaliação dos Cursos Superiores;
- Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Criação das Diretrizes Curriculares;
- Descentralização e maior autonomia das escolas.
- Realização do exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essa década impulsionou ações na política educacional nacional e que resultaram na produção de diversos documentos, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destinados ao o ciclo I e ciclo II e posteriormente ao Ensino Médio.

Importante destacar que ao discutirmos os três documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio — PCNEM, nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN+ e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — OCEM⁴ possibilitamos aos leitores dessa dissertação, identificar suas diferenças e o contexto que foram elaborados.

⁴ No decorrer do trabalho adotaremos as seguintes abreviaturas: PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio); PCN+ (PCN+ Ensino Médio — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais); OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

SPÓSITO (2004) argumenta que a proposição dos PCNs foi a retomada do papel governo federal na definição de políticas curriculares interrompendo, assim, um processo de mais de 20 anos de descentralização de propostas curriculares para o ensino fundamental e médio.

Esses Parâmetros foram baseados em uma nova concepção, que tem como pilares o modelo de competências e habilidades, apontadas pela UNESCO e pela realidade da sociedade tecnológica como ferramentas necessárias para formação do cidadão em um mundo globalizado, cuja racionalidade, segundo MONFREDINI (2008) encontra-se permeada por valores mercantis.

O objetivo da educação não pode ser determinado pela lógica de mercado, pois, entendemos a escola como um lugar privilegiado na formação de cidadãos críticos e reflexivos, não apenas com formação para o mundo do consumo e trabalho. Dessa forma, é na escola que devemos proporcionar uma formação que ofereça tanto a autonomia intelectual, quanto à formação ética aos nossos alunos.

No entanto, como nos alerta PARO (2001) ao afirmar que “quando se entra em contato com a realidade de nossas escolas públicas básicas, não é incomum constatar-se certo descompasso entre a prática que aí se desenvolve e os conteúdos de estudos que versam sobre as políticas públicas em educação”.

Entendemos que na realidade ainda existe uma distância entre as propostas encontradas nos documentos oficiais e a apropriação que a escola, os professores e gestores fazem dela. Essa dissonância entre as intenções e as ações desencadeadas pelas políticas educacionais refletem-se também em nossa área de pesquisa: a Geografia.

Optamos pelo Ensino Médio pela importância que este nível vem adquirindo no cenário brasileiro, e mais especificamente, no estado de São Paulo, como comprovam os dados estatísticos mais recentes⁵.

Relevante também é a discussão que gira em torno de sua finalidade, pois, a mudança que vem ocorrendo no Ensino Médio no Brasil, tem sua raiz na Constituição de 1988, onde no inciso II, do artigo 208, trata: “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Assim, o Ensino Médio que antes não era parte da educação básica e, portanto não obrigatória passa a fazer parte da educação básica a partir da emenda Constitucional nº. 14 de 12 de setembro de 1996 que altera, entre outros, o texto original que dizia “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”.

Outro aspecto que merece destaque está relacionado a identidade desse nível de ensino, que atende aos jovens em idade de vivenciar experiências importantes no que tange ao desenvolvimento pessoal, profissional e social. Dessa forma, se faz necessária a ampliação de pesquisas voltadas ao Ensino Médio para, dessa forma, contribuir com sua melhoria.

Para uma discussão mais objetiva fizemos um recorte no conceito de território e como ele se apresenta nos documentos nacionais norteadores da Geografia no nível Médio de Ensino.

SPOSITO (2004:119) destaca a relevância desse conceito na atualidade da seguinte forma, “O território, ausente das preocupações geográficas até recentemente, retorna com insistência na última década do século XX como elemento que condiciona as relações de produção” e está no bojo de uma discussão teórica que, no Brasil, se expande e se qualifica em estudos que

⁵ A rede pública do Estado de São Paulo corresponde a 26,8% do total dos alunos brasileiros matriculados no Ensino Médio. (Fonte: Centro de Informações Educacionais - CIE - 2007)

ocorrem a partir do Biênio 1992-93, com os seminários internacionais: “O novo mapa do mundo” e “Território: globalização e fragmentação” realizados em São Paulo e também com a tradução do livro de Claude Raffestin “Por uma geografia do poder”. (SAQUET, 2007:120).

Conforme SAQUET (2007:13): “O território é um destes conceitos complexos, substantivado por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade com o mundo da vida”.

É nesse sentido que pretendemos mostrar as distintas abordagens e concepções de território nos documentos oficiais de Geografia para o Ensino Médio.

Pois, ao analisarmos a bibliográfica relativa ao ensino de Geografia no nível médio percebemos a escassez de trabalhos centrados no conceito de território e sua relação com os documentos oficiais. Assim, investigar essa temática é uma forma de fomentar o debate ligado ao ensino da Geografia e também às questões políticas e sociais. Esse é um conceito que está presente em diversos conteúdos do Ensino Médio, bem como nos livros didáticos, adotados pelo Programa Nacional do Livro didático do Ensino Médio, que apresentam o território, geralmente associado ao conceito de Estado–Nação. Trata-se, portanto, da (re) construção de um conceito essencial dentro da disciplina e da vida social.

Os PCNEM (1999) justificam a importância de se construir conceitos geográficos com os alunos, pois, entendem que esses conceitos se constituem num importante arsenal teórico para análise de um mundo cada vez mais “acelerado e fluido”. No entanto, essa importância só se torna real quando o aluno se estabelece como conhecedor e construtor desses conceitos.

Nossa investigação insere-se na linha de pesquisa “Ensino de Geografia” do Programa de Estudos Pós-graduados em Geografia da PUC/SP, que reúne pesquisas voltadas para uma reflexão sobre o ensino da Geografia e seus referenciais teóricos norteadores.

O objetivo dessa dissertação consiste em analisar os documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio, por meio do(s) conceito(s) de território apresentado nos PCNEM, nos PCN+ e nas OCEM e buscar identificar a corrente teórica que esses conceitos estão relacionados.

Portanto, a questão que direciona esta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: Quais linhas teóricas embasam o conceito de território expressos nos documentos oficiais? Há semelhanças e diferenças entre as linhas teóricas identificados nesses documentos?

Segundo SPOSITO (2004), “o sujeito se constrói e se transforma *vis-à-vis* o objeto e vice-versa”. Assim, partimos de uma discussão epistemológica em relação aos procedimentos de pesquisa onde cada sujeito carrega um conjunto de valores em relação ao mundo e que esses valores são mutáveis e na relação com o objeto de pesquisa surge a possibilidade de uma reflexão sobre esses valores.

Metodologicamente realizamos uma leitura crítica dos documentos utilizando um roteiro de análise desenvolvido por Sonia Kramer⁶, em que são apontados caminhos consistentes que procuramos seguir conforme se verá adiante. A utilização desse roteiro de análise possibilitou uma leitura mais sistematizada do objeto de estudo, pois, foi possível analisar e comparar os documentos oficiais de Geografia para o Ensino Médio de forma orientada.

⁶ Doutora em Educação pela PUC-RJ, o roteiro citado aparece no texto “Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica”. Currículo: Política e práticas. (2001).

Para o estudo do conceito de território como este se apresenta nos documentos analisados, foram importantes referenciais teóricos as obras dos seguintes autores: SAQUET (2007), SPOSITO (2004), SOUZA (2006), HAESBAERT (2006), RAFFESTIN (1993), MORAES (2006) que, com diferentes pontos de vista, agregaram importantes contribuições ao trabalho.

Para a discussão relativa ao currículo, os referenciais teóricos foram KRAMER (2001), SILVA (2007), SACRISTÁN (1998) entre outros.

Para a discussão relativa ao Ensino de Geografia os referenciais teóricos foram PONTUSCHKA (1999; 2000) CAVALCANTI (2006), PEREIRA (1994) entre outros.

No que diz respeito à estrutura do nosso trabalho, optamos por desenvolver no primeiro capítulo uma contextualização da década de 1990, os fatores que influenciaram a reforma do Ensino Médio, bem como os aspectos relacionados à sua expansão, finalidade e identidade.

Ainda no primeiro capítulo, são abordados os processos de elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio.

No segundo capítulo, fizemos uma leitura crítica dos três documentos Nacionais de Geografia para o Ensino Médio: PCNEM, PCN+ e as OCEM, buscando discutir a geografia que está proposta por esses documentos, bem como uma leitura crítica dos mesmos apresentando suas semelhanças e diferenças.

No terceiro capítulo, discutimos o conceito de território formulado nos PCNEM, nos PCN+ e nas OCEM, procurando fazer uma ponderação sobre a importância do conceito de território, tanto para a ciência geográfica quanto para

o ensino. Por último, fizemos uma comparação entre os documentos analisados, identificando as semelhanças e diferenças em relação ao conceito de território, bem como consideramos a reflexão de outros autores.

CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E A IMPLANTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O objetivo do capítulo 1 é contextualizar a reforma do Ensino Médio e o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.1– Considerações sobre o contexto social dos anos de 1990 e as reformas educacionais.

Para se discutir políticas públicas, especificamente na área educacional, se faz necessário entender o contexto histórico da construção e implantação destas políticas no Brasil, bem como perceber o vínculo entre Estado, Educação, Sociedade e Economia.

As transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no âmbito internacional repercutiram com muita intensidade no Brasil, especificamente no período de redemocratização do país, pós 1985, e se consolidaram na década seguinte. Dentre essas transformações podemos destacar: as novas formas de relacionamento entre Estado e Sociedade Civil e a política neoliberal, conforme têm demonstrado estudos de OLIVEIRA (2008); BALL (2001); e ARELARO (2000).

Para iniciarmos uma discussão do cenário político dos anos de 1990, nos apoiará ARELARO (2000) que identifica dois movimentos aparentemente contraditórios e complexos: o primeiro seria o anseio para implantar os direitos sociais recém-conquistados e o segundo um projeto de caráter neoliberal para modernizar o Brasil por meio de reformas no Estado.

Assim, ao pensarmos na implantação dos direitos sociais recém-conquistados devemos considerar como um marco importante a Constituição de 1988, conhecida como a Constituição cidadã e cujos ideais democráticos e o “espírito” de cidadania nortearam a formulação dos direitos sociais suprimidos no período da ditadura militar.

Naquele momento, por meio da atuação da sociedade civil organizada em movimentos sociais, ONGs — Organizações Não Governamentais — e fóruns sociais de debate, a sociedade lutou por direitos sociais, transformando reivindicações em políticas públicas, a exemplo da criação do “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Desta forma, as mudanças oriundas das pressões e das lutas de vários segmentos da sociedade civil possibilitaram avanços para implantação dos direitos sociais.

Na esteira das mudanças relativas à Constituição, tivemos a implantação de novos instrumentos de participação social como o Estatuto da Cidade, o Plano Diretor das Cidades, o Orçamento Participativo, a criação dos Conselhos Municipais, e a Agenda 21, que possibilitou, mesmo que de forma acanhada, uma ampliação da influência social sobre as decisões e contas públicas.

Assim, a Constituição de 1988 possibilitou uma maior participação da sociedade civil e também uma descentralização tanto dos recursos, quanto da gestão administrativa.

OLIVEIRA (2008) argumenta que na década de 1990 iniciou-se efetivamente o projeto de caráter neoliberal para modernizar o Brasil e que o Governo Federal passou seguir as teses do Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo como agente central o governo do presidente Fernando Collor de Mello, que implantou uma política de privatizações das empresas estatais

possibilitando às elites econômicas, financiadas pelo capital internacional, adquirir empresas estatais e dessa forma unificar os interesses do Estado Brasileiro e os órgãos internacionais, assim, o Brasil ficou totalmente a serviço do capital mundial fato que possibilitou que as classes dominantes, por meio da exploração da força de trabalho agora sem fronteiras e sem pátria, se beneficiassem da acumulação máxima do capital.

A visão de um Estado Neoliberal é de que deve haver a transformação de um Estado intervencionista em um Estado gestor. Assim, o pensamento do Governo Federal foi de que a modernização do Brasil somente se efetivaria de fato se houvesse uma reforma da administração pública e que isso só seria possível por meio de mudanças na estrutura gestora do Estado e sua relação com o funcionalismo público, conforme podemos aferir das palavras de Fernando Henrique Cardoso: “treinamento da burocracia, carreira de Estado, flexibilidade de pagamento e critérios de desempenho. Daí em certos casos de comprovada inépcia, a possibilidade de demissões – a quebra da estabilidade”. (CARDOSO, 1998:11)

O processo de reforma do Estado iniciado por Collor teve continuidade com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, que adotou as “prescrições” de políticas econômicas do FMI e do Banco Mundial. Estas prescrições, segundo OLIVEIRA, tinham como objetivo “superar o atraso econômico da América Latina, por meio da estabilização da economia; reformas estruturais e investimentos estrangeiros” OLIVEIRA (1999: 40)

O Neoliberalismo pregava que as reformas estruturais como a liberalização financeira e comercial e a desregulamentação do mercado seriam as alavancas do crescimento e da prosperidade econômica, desta forma, a

elevada participação do Estado na economia estaria sendo um entrave para atingir o crescimento econômico. Porém, esse modelo sofreu duras críticas, sobretudo em relação ao fato de o Mercado funcionar como regulador da economia, uma vez que os que defendem essa idéia partem da hipótese de que esse Mercado é perfeito e justo. No entanto, ao se verificar o que ocorre, sobretudo nos países pobres, pode-se identificar uma série de imperfeições neste Mercado como, por exemplo, o fato de ele fomentar a desigualdade e as injustiças sociais por meio da acumulação do capital. Assim, os críticos do Neoliberalismo acreditam que a intervenção do Estado é benéfica e pode ajustar certas imperfeições e colaborar para o desenvolvimento econômico.

Já em relação aos organismos internacionais — FMI e Banco Mundial — as críticas são dirigidas à hegemonia ideológica que estes organismos, por meio de programas de ajustes econômicos (combate à inflação, corte de gastos públicos, entre outros), impõem a todos os países endividados sem considerar as diferentes especificidades sociais, políticas, econômicas e os fatores históricos de cada país.

Portanto, o neoliberalismo não trouxe respostas às demandas sociais e econômicas e em muitos casos conduziram essas economias a fracassos econômicos.

Este modelo de desenvolvimento no Brasil, segundo OLIVEIRA (2008), tem como resultado o processo de concentração de renda. Os dados referentes à distribuição da renda nacional no período de 1960 até 1989 apontam para uma diminuição da riqueza nacional para os 50% mais pobres da população, pois, em 1960 eles ficavam com 17,4%, em 1989 ficavam com apenas 10,5%. Em contrapartida, os 10% mais ricos, neste mesmo período, apresentaram uma

concentração maior de riqueza, pois, em 1960 ficavam com 39,6% e 1989 transpuseram os 52,2% da renda nacional.

Outra face desse modelo de desenvolvimento é a exploração dos trabalhadores brasileiros que tiveram um empobrecimento sem precedentes obrigados a “aumentar em 50% o número horas de trabalho necessárias para conseguir adquirir a ração essencial mínima que o trabalhador precisa para alimentar a si e sua família”. (OLIVEIRA, 2008:326).

Segundo Antunes:

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia. (ANTUNES,1999:.15)

No início da década de 1990, essa nova face do capitalismo trouxe uma severa crise dos empregos que incidiu diretamente sobre a educação, em especial o Ensino Médio.

Segundo RAMOS (2004) este nível de ensino sempre esteve centrado no mercado de trabalho, o que significa dizer que logo após a sua conclusão as pessoas deveriam estar preparadas para ocuparem o mercado de trabalho. Esta preocupação era mais evidenciada em legislações anteriores como a LDB 5692/71, cujo ART. 1º, preconizava que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral 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”. Portanto, uma formação educacional de cunho profissionalizante, incluindo-a no desenvolvimento econômico do país.

Com a crise dos empregos o Ensino Médio, que já havia reduzido sua finalidade propedêutica de etapa preparatória ao curso universitário, passou por uma crise de identidade, não atendendo às necessidades desse mundo em transformação, nem preparando culturalmente para a vida em sociedade.

Assim, se o Ensino Médio perdia sua razão de ser, pois, não preparava para o ingresso imediato no mercado de trabalho, havia um consenso de que era necessário mudar. Mas em qual direção? Podemos observar pelas indagações do educador Português Joaquim Azevedo que esta questão também é objeto de preocupação em outros países:

São evidentes sinais desta crise: o que são de fato é hoje o ensino e a formação de nível secundário? Um longo compasso de espera até a entrada no ensino superior de massa? Uma etapa de especialização profissional e de preparação para o mercado de trabalho, quando este não tem capacidade para acolher os jovens que saem deste nível de formação e qualificação? Um ciclo de aprofundamento de uma 'sólida' formação de base 'humanística' e científica? Um ciclo de orientação, de experimentação, de tentativa e erro? E o que é, hoje, educar para a cidadania jovens, num contexto econômico, cultural e político dominado pela 'sociedade da informação', globalização e pela transnacionalização? Como é que o ensino secundário de massa, tendencialmente universal, acolhe a diversidade cultural e cria condições de realização pessoal a cada uma e a cada um dos jovens? (EMR, 2004:33)

A mudança no processo produtivo do mundo globalizado propunha que não só o Ensino Médio, mas o próprio modelo de educação precisava mudar, pois se fazia necessária uma educação continuada que desenvolvesse as competências exigidas pelos novos processos produtivos. Dessa maneira, o ideário de competências que pairava sobre a nossa sociedade nos anos de 1990, segundo RAMOS (2004), passou a nortear o Ensino Médio, pois, se tornava necessário preparar para a "vida", desenvolvendo competências genéricas e flexíveis para que estes indivíduos pudessem se adaptar às mudanças do mundo contemporâneo.

Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar os debates acerca dos referenciais pautados na lógica das competências, faz-se necessário destacar que esse conceito pauta-se na demanda voltada para o atendimento do mundo do trabalho, pois segundo PIRES:

A orientação do ensino por competências é inerente ao processo de acumulação flexível em que predomina uma significativa diminuição dos postos de trabalho, seguida do crescimento da economia informal. Portanto, a referida orientação tem como referência a formação para o trabalho e não necessariamente para o emprego. Nesse sentido, a orientação por competências inaugura uma tendência de formação do trabalhador baseada na sua socialização para adequação na cultura do novo capitalismo. (PIRES, 2008:132)

Sendo assim, essa discussão de competências, somada ao apelo para a formação de cidadãos, transformou-se em um grande manancial de discussões teóricas que embasaram a reforma do Ensino Médio e buscaram entender e adequar as relações entre a escola, o Estado e a sociedade. Nesse sentido, conforme aponta POPKEWITZ:

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, as necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de formas existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sócias, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional. (POPKEWITZ, 1997:52)

Foi, portanto, neste contexto que no Brasil e em outros países da América Latina teve início um movimento reformista cujo objetivo era adequar os sistemas educacionais vigentes para que pudessem preparar o cidadão para o século XXI, ou seja, instrumentalizar este aluno-cidadão para a reestruturação produtiva de uma economia altamente competitiva.

Colaborando com esta discussão, CANDAU (2001) apresenta a seguinte reflexão:

Nos últimos anos, foram realizados, praticamente na totalidade dos países Latino-americanos, diagnósticos sobre os sistemas educativos, orientados por técnicos de organismos internacionais e por profissionais locais, geralmente com base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado. (CANDAU, 2001:32)

Neste sentido, a década de 1990 foi marcada pela pressão dos organismos internacionais — UNESCO, UNICEF e Banco Mundial — para que o Brasil melhorasse seu desempenho educacional e pudesse receber empréstimos internacionais.

O Banco Mundial, junto a outros organismos internacionais, apresentou documentos e reflexões acerca da educação, apontando reformas nos sistemas educacionais que fossem capazes de oferecer aos alunos a construção de competências e habilidades para o mundo do trabalho.

A construção de competências está diretamente relacionada às mudanças no processo produtivo, bem como ao aumento da competitividade, pois, essas mudanças exigem conhecimentos e informações de forma cada vez mais acelerada, o que segundo DELORS (2001) implica em avançar da noção de qualificação profissional para a noção de competência.

Por isso que encontraremos o ideário da competência permeando as reformas educacionais e se materializando nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1999, como discutiremos mais adiante.

Um referencial para as reformas foi o relatório para a Organização das Nações Unidas (ONU), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “Educação: um tesouro a descobrir” organizado por Jacques Delors. Esse documento é resultado da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, realizada no ano de 1990, convocada pela UNESCO

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Neste relatório iniciado em 1993 e concluído em 1996, são discutidos e apresentados os quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Preceitos que nortearão as reformas educacionais ocorridas nos países emergentes, dentre eles, o Brasil.

No caso do Brasil, o relatório da UNESCO trouxe propostas relativas à formação para o trabalho e a construção para cidadania. Isso ajuda entender as mudanças que ocorreram tanto na LDB/96 quanto nos PCNEM, pois esses documentos trazem em seu bojo o novo modelo de sociedade a ser construída.

A idéia de educação ao longo de toda vida contida nesse relatório tem relação direta com as mudanças no mundo do trabalho, Segundo DELORS (2001) a partir dessa realidade é necessário um desenvolvimento permanente da formação profissional, pois os avanços tecnológicos e as mudanças nos processos de produção tornam obsoletos os saberes adquiridos na formação inicial sendo, portanto, imperativo continuar a aprender, pois somente dessa forma chega-se a um equilíbrio entre aprendizagem e trabalho. O autor discute ainda que para se aprender para toda vida é necessária uma articulação entre o sistema educativo e as várias instituições: família, comunidade e o mundo do trabalho, para formar espaço excepcional para a educação, sendo assim, indispensáveis as parcerias entre o sistema educativo e as empresas para possibilitar a junção entre o saber e o saber fazer.

Desta forma, nosso país, para atender os compromissos preconizados por este modelo de educação, necessitou de mudanças na legislação educacional,

pois a lei em vigor era a LDB nº 5.692/71, de 1971, elaborada em período diferente, que tinha como intuito a profissionalização obrigatória para o 2º grau (atual Ensino Médio) e a formação de especialistas nos moldes do Fordismo.

Dessa forma, foi criada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, que redefiniram o papel do Ensino Médio buscando reconstruir sua identidade e sua finalidade, bem como introduzir inovações que repercutiram ao longo dos anos seguintes.

A LDB nº 9.394/96 considera o Ensino Médio como uma “etapa final da educação básica” (Art.35). Assim, o Ensino Médio adquiriu finalidades próprias, expressas nos Incisos I ao IV do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

A promulgação da LDB legitimou mudanças significativas para o Ensino Médio, determinando uma formação de natureza mais geral, em oposição à formação específica, visando dessa forma à preparação do aluno para o pleno exercício da cidadania e também para o mundo do trabalho e não necessariamente para o “mercado” de trabalho.

Quanto à questão do trabalho, tanto a LDB nº 9394/96, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecem uma relação, por força de lei, com o “mundo do trabalho” possibilitando as reformas curriculares no Brasil.

A primeira diz em seu Artigo 22, que o ensino deve: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”.

Já as DCNEM, em seu Artigo 1º, estabelecem que o ensino deve: “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”.

Quanto à preparação do aluno para o pleno exercício da cidadania, devemos considerar a reflexão de PONTUSCHKA (1999) “Como conceituar cidadania em uma sociedade tão desigual na qual pensadores contestam até a existência do cidadão, sobretudo em nosso país?”.

A construção da cidadania exige uma reflexão mais severa, pois há um conjunto de elementos significativos que devemos considerar para essa discussão, conforme nos alerta PONTUSCHKA:

A construção da cidadania como grande meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista escolar e sociocultural - diferenças de idade, de valores, de hábitos, de origens sociais e culturais, em que os preconceitos e as ideologias somente são superados com muito trabalho por parte do conjunto dos professores. (PONTUSCHKA, 1999:112)

É importante considerarmos algumas questões em relação que cidadania queremos construir, não só para nossos alunos, mas também para a

comunidade. Tomemos como exemplo o incentivo dos grandes veículos de comunicação, como a Rede Globo, com apoio de Organizações Não-Governamentais, como “Amigos da Escola”, convocando constantemente a comunidade para que se envolva com a escola, com doações e trabalho voluntário. No entanto, esse envolvimento se baseia em uma lógica do “faça a sua parte” o que, a nosso ver, é uma visão deturpada de cidadania, pois, implica em uma noção de cidadania carregada de individualismo, pois convoca o indivíduo, apartando-o do grupo social e tirando a responsabilidade que é do Estado. Os problemas que estão relacionados à escola são coletivos e não individuais, ou parte de um sistema fragmentado, pois acreditamos que não devemos assumir uma responsabilidade que é do Estado. E, acrescentamos que é por meio da pressão social para boas políticas públicas e outros mecanismos que faremos valer nossos direitos.

Outra mudança proposta pela LDB/96 é o desenho de novos papéis, tanto para escola, quanto para gestão educacional priorizando como diretrizes: democratização do acesso e da permanência dos alunos e gestão democrática da educação.

Quanto ao primeiro ponto — a democratização do acesso e da permanência dos alunos — podemos afirmar que houve uma expansão do acesso e da permanência dos jovens, sobretudo no Ensino Médio, especialmente na rede pública do Estado de São Paulo, que responde por 26,8% do total dos alunos brasileiros⁷. Uma análise mais detalhada, apoiada em dados estatísticos extraídos do Centro de Informações Educacionais (CIE), pode

⁷ Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE - 2007

comprovar a ampliação que o Ensino Médio vem adquirindo no cenário estadual paulista:

O censo escolar de 2006 atingiu 1.518.997⁸ matrículas no Ensino Médio das escolas mantidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo⁹. Segundo o censo escolar de 2006, existem 3.762 escolas que atendem ao Ensino Médio, destas apenas 165 são exclusivas desse nível de ensino.¹⁰ Ainda, 85,2% da oferta de ensino médio em São Paulo concentram-se no sistema público estadual.¹¹ (SEE-SP, 2007)

Os números são substanciais também em relação aos docentes que atuam nesse nível, uma vez que são 74.165 docentes efetivos e não efetivos que atuam no Ensino Médio, destes, 36.561 atuam exclusivamente neste nível de ensino.¹²

Em relação à diretriz — gestão democrática da educação — ARELARO (2000) argumenta que a LDB de 1996 apresentava propostas de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar para reorganizar a escola. A descentralização e a autonomia estariam relacionadas ao repasse de recursos financeiros do MEC diretamente para unidade escolar.¹³

A participação da comunidade na escola estaria relacionada com a atuação de pais no conselho de escola decidindo onde investir essa verba.

No entanto, na prática, apenas as ações e as responsabilidades são descentralizadas, enquanto o controle é centralizado, por meio do currículo e da

⁸ Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE - 2007

⁹ SE: Escolas de ensino médio mantidas pela Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, UNESP, USP, UNICAMP e centro Pula Souza.

¹⁰ Fonte: Censo escolar/CIE, 2006.

¹¹ Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE – 2007.

¹² Fonte: DHRU, dez. 2006.

¹³ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) antes de 1988 era chamado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, e tinha o objetivo de repassar recursos para aquisição de materiais, manutenção, capacitação dos profissionais da educação, implementação de projetos pedagógicos para melhorar o funcionamento da escola.

avaliação. Assim, acreditamos que há muito que avançar nessa diretriz proposta pela LDB.

Portanto, a LDB introduziu discussões que puderam ser desenvolvidas em outros documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM em 1999, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006).

Nossa intenção até aqui foi contextualizar o cenário político econômico social e educacional em que os PCNEM foram elaborados, para tanto fizemos um recorte no período da década de 1990: a crise do emprego com o advento de novas tecnologias que exigem um trabalhador mais “competente”, a implantação do neoliberalismo e o advento da globalização. Essa contextualização se fez necessária, acreditamos, para compreendermos os motivos que levaram à elaboração e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e posteriormente dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil como veremos no próximo item.

1.2- Um breve histórico da elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A reforma do Ensino Médio¹⁴, a LDB nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais que, como vimos, ocorreram no Brasil na década de 1990 não podem ser considerados um movimento isolado, pois são reflexos de um processo de mudança de âmbito mundial e estão, conforme abordamos, dentro

¹⁴ O movimento de transformação da escola média e de seu currículo por meio da redefinição de seu papel social (EMR, 2004:51)

de agendas políticas que estão ligadas ao processo de globalização e, no caso do nosso país ao neoliberalismo, e no bojo de um movimento de reformas que ocorreram em diversos países economicamente fortes como Suécia, Estados Unidos, Austrália, França, Portugal, Espanha — a reforma espanhola muito influenciou a reforma brasileira.

BALL(1998) esclarece que a subordinação das reformas educacionais ao sistema de mercado estabelece pontos a serem atingidos com tais políticas educacionais e que se configuram numa agenda voltada particularmente para a sustentabilidade do mercado, pois devem fortalecer os sistemas econômicos dos países e, portanto, se transformam em “reformas genéricas”. O autor fala da mudança na relação entre estado e educação. Cita cinco elementos fundamentais nessa nova relação:

- melhorar a economia nacional através de um estreitamento de conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio;
- melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego;
- obter um controle mais direto sobre o conteúdo do currículo e sua avaliação;
- reduzir os custos da educação para o governo;
- aumentar a contribuição da comunidade para a educação, através de um envolvimento mais direto no processo de decisão escolar e através da pressão da escolha exercida pelo mercado. (BALL:126)

Diz ainda que, as reformas educacionais não se desenvolvem da mesma maneira todos os países, pois, obedecem a particularidades locais e estão atreladas à “nuances locais” ou hibridismos e diferentes formas de aplicação e entusiasmo local ou intensidade, uma vez que, enquanto alguns países aplicam versões mais íntegras que seguem os preceitos com intensidade máxima, outros países aplicam formas híbridas e com pouca intensidade. O autor apresenta, ainda, a idéia de recontextualização, pois, quando são aplicados os conjuntos de princípios em políticas é inevitável um processo de *bricolagem*, que implica experiências, idéias, pesquisas e teorias de outros locais, ao serem recriadas no

contexto local, ora interagindo, ora entrando em conflito com outras políticas em jogo.

Sendo assim, é importante ressaltar a vinculação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a um conjunto de reformas educacionais em âmbito nacional veiculadas a uma demanda global, mas entendendo sua reconfiguração a partir de uma lógica local, de acordo com LOPES:

Não é negada a instituição de alguns marcos estabelecidos por um projeto global, mas é defendido que a materialização das propostas globais em contextos nacionais encontra-se hibridizada aos projetos políticos locais. Em outras palavras, para constituírem um projeto global, as políticas de currículo nacional tiveram de articular-se às concepções locais, dar conta de responder aos projetos em disputa nos Estados-nação, gerando uma heterogeneidade de orientações curriculares nos diferentes países. (LOPES, 2006:130).

Segundo LOPES (2006), existem diferenças entre os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para o Ensino Médio na Argentina, que apresenta, por exemplo, uma lista detalhada de conceitos, ou a reforma Inglesa que ranqueou as escolas para receber ou não investimentos públicos. No Brasil, apesar dos PCN partilhar a mesma lógica global, neles não existia e nos PCNEM também não, uma lista detalhada de conteúdos. Porém, posteriormente já com a elaboração do PCN+ em 2002 essa lista detalhada dos conteúdos em cada disciplina constou.

Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries) de 1998, que propunha considerar na sua elaboração particularidades locais, ainda que gerenciada por políticas globais. Esse documento, que foi elaborado pelo MEC, deu origem a outros dois documentos: em 1999 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN+.

Ao discutirmos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e Médio, devemos retomar algumas idéias relativas a Currículo ou Proposta pedagógica, autonomia da escola e do professor.

Inicialmente é importante ressaltar que não estabeleceremos diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica, pois, segundo KRAMER (2001) os dois termos reúnem tanto os aspectos teóricos, quanto às diretrizes práticas que os fundamentam. Os aspectos de natureza técnica que efetivam a sua concretização estão relacionados à vida da escola de forma ampla, ativa e flexiva.

Desta maneira, citamos KRAMER (2001), que faz uma reflexão do que vem a ser proposta pedagógica:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constituiu (...) não é nunca uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta, já não é uma pergunta. Aponta isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 2001:169)

Assim, podemos pensar na palavra currículo, que vem do latim *curriculum* e significa percurso, trajeto, caminho. Se pesquisarmos os significados dos sinônimos (percurso, trajeto e caminho) obteremos, numa síntese: algo a ser feito ou realizado.

SILVA (2007) esclarece que as teorias do currículo, além de uma questão de conhecimento, trazem também uma questão de identidade e de subjetividade, pois, o currículo está diretamente conectado naquilo que somos e nos tornamos. O autor faz alguns questionamentos interessantes em relação ao poder das teorias do currículo, dando a este a importância de influenciar na

sociedade de forma global, pois o tipo de conhecimento que se quer transmitir influencia inclusive o tipo de pessoas dentro de uma sociedade:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (...) na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação?(...) A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2007:15)

O currículo está relacionado diretamente com a escola e, portanto, está intimamente ligado com o que somos, ou pretendemos ser enquanto sociedade. A escola é a maneira que nossa civilização desenvolveu para a inclusão dos nossos filhos na sociedade, pois é na escola que os ensinamos a socialização, idéias de coletividade, ideais políticos e culturais. O currículo deve, portanto, ser flexível e construído no caminhar já que é um percurso, uma busca e, em alguns momentos, uma resposta, que também carrega nossa aposta de sociedade já que é a seleção de conhecimentos e saberes que serão aplicados na coletividade.

O PCNEM apresenta em seu texto a idéia de que “a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce” (BRASIL, 1999:83). No entanto, devemos questionar essa relação de autonomia do professor com essas propostas oficiais, sobretudo no que tange a elaboração e implantação desses documentos.

Entendemos haver uma grande contradição entre o que os documentos trazem em seus textos e o que se efetivou na realidade, já que houve pouca participação dos atores da educação — professores,

pesquisadores e a população de jovens e adultos que freqüentam as escolas — na discussão desses papéis. Fato este que gerou sérias críticas por parte de especialistas da Educação. Conforme as palavras de SPOSITO:

(...) a pequena participação dos professores no processo traz dificuldades para a deliberação de um movimento capaz de promover mudanças importantes. (...) a não incorporação dos professores do ensino fundamental e médio no processo de elaboração dos PCNs deixa-os à margem das possibilidades de se reconstruírem através do debate e do convívio com a reflexão teórica. (SPOSITO, 1999:27).

Desta forma, percebemos que um dos principais atores no processo educacional, o professor, foi deixado à margem do processo e sua opinião na construção dos PCN e do PCNEM, sequer foi considerada. Dessa maneira, a autonomia para construir o currículo que aparece em destaque no documento para o Ensino Médio, não se efetivou de fato.

FRIGOTTO (1989) argumenta que cada vez mais existe uma divisão interna do trabalho escolar, onde os professores estão sendo descartados do processo de produção do saber. Este encargo está nas mãos de especialistas que pensam e programam a produção desse saber.

No entanto, é importante resgatar historicamente o momento em que os professores ainda participavam do processo de produção do saber: na década de 1980, durante o governo de André Franco Montoro no Estado de São Paulo, os professores foram “convocados” para “fazerem algo” pelo ensino da escola pública abrindo possibilidades para mudanças nas políticas educacionais.

FILHO (2004) argumenta que foi a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em outro momento de abertura, que iniciou um ambicioso trabalho de reorganização curricular dos então ensinos de 1º e 2º graus, constituindo equipes de trabalho para elaborar novas orientações curriculares

para todas as disciplinas¹⁵. A partir da publicação em 1986 do texto “As uvas Não Estão Mais Verdes: Um novo Currículo?”¹⁶ professores, diretores, supervisores de ensino iniciaram uma discussão dos vetores que deveriam nortear a reforma curricular.¹⁷ A proposta de Geografia que consta no documento da CENP é a materialização do momento que vivia o Brasil: urbanização e industrialização foram os motes e fios condutores dessa proposta para o 1º grau. Segundo CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA (2007) a discussão da proposta promoveu um amplo debate, atingindo grande parte dos professores de Geografia, essa discussão estendeu-se para outros espaços — além dos colóquios na Universidade de São Paulo — USP e na CENP, ocorreram eventos como o da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB, e os promovidos pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), tanto na capital quanto no interior do estado de São Paulo.

Outro momento de efetiva participação dos professores no processo de produção do saber ocorreu na década 1990, em São Paulo, na gestão do professor Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, segundo CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA (2007) foi elaborado um documento denominado: “Visão de Área de Geografia”. Esse documento foi resultado da participação dos professores e técnicos do Núcleo de Ação Pedagógica (NAE), que escreviam, reescreviam e avaliavam esses documentos. O trabalho não

¹⁵ No caso de Geografia, a CENP constituiu uma equipe de professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

¹⁶ “As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular)”. In *Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino*. São Paulo, SEE/CENP, ano II, nº 07, 1986.

¹⁷ Ver FILHO, João Cardoso Palma: *Sociedade educação e Currículo Escolar – Um retrospecto: in São Paulo (estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O currículo na escola média: desafios e perspectivas – São Paulo – 2004*. O autor apresenta uma discussão das propostas curriculares desde os Guias Curriculares até os Parâmetros Curriculares Nacionais.

teve o objetivo de elencar um rol de conteúdos, mas pressupostos para ajudar a escola a construir seu currículo, seu projeto-político pedagógico.

Vimos que o currículo é uma seleção de conhecimentos e saberes de um universo mais amplo, assim, é necessário problematizar sua elaboração. Dessa forma cabe-nos questionar: Por que uma reforma curricular em escala nacional como é o caso dos PCN e PCNEM não foi elaborada e desenvolvida a partir do debate, como ocorreu nas propostas curriculares dos estados, como, por exemplo, a desenvolvida em São Paulo? Os professores, principais atores da educação, não deveriam participar desta seleção?

Entendemos que sim, pois, somente o diálogo entre os especialistas da academia, que construíram as orientações teórico-metodológicas e os professores, que as viabilizam na prática, poderia favorecer a construção, a partir do conhecimento selecionado, o tipo de conhecimento e, por consequência, de cidadão que se deseja constituir.

KRAMER (2001) amplia essa discussão trazendo outros elementos relacionados ao processo de elaboração dos Parâmetros, bem como da necessidade de discussão com os atores envolvidos diretamente nos processos educacionais:

Considerarei grave em todo esse processo a metodologia adotada para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais. Por quê? Por ter previsto um caminho pouco claro para a sua elaboração, o que me pareceu que iria comprometer a sua implementação. Buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população que, na história deste país, tem sido alijada desse processo, sem ter uma dimensão formadora, produtora de inquietações, de levantamento de perguntas e de busca de respostas, pareceu-me, desde o início que estávamos retomando rotas já percorridas. (KRAMER, 2001:166)

Essa metodologia de elaboração dos PCN e PCNEM não se beneficiou da oportunidade do diálogo, uma vez que professores e especialistas trabalhando juntos teriam uma oportunidade única de construir o currículo dentro de um percurso, com troca de experiências e conhecimentos. O especialista teria uma chance de escutar o professor sobre a experiência docente vivida na prática e, sobretudo, a relação professor – aluno – currículo que se dá no dia-a-dia da gestão dessa equação. Já o professor teria uma ocasião para intercambiar e ampliar seus conhecimentos.

Colaborando com essa discussão, KRAMER (2001) aponta ainda que perdemos a chance de envolver crianças, jovens, adultos e os profissionais num debate sobre educação que temos no presente, bem como discutir, de forma coletiva e organizada, a educação que queremos ter num futuro e assim entender o caminho necessário para alcançá-la.

Entendemos que o currículo está ligado à nossa identidade e à nossa subjetividade, assim, é necessário considerar o que o professor tem a dizer, sua representação do aluno e, sobretudo, a respeito dele próprio, seus colegas, escola, educação e sociedade. Essas opiniões deveriam ser levadas em consideração, pois, somente assim, os professores estariam de fato inseridos no processo de construção da proposta curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados como documentos de caráter não obrigatório, já que, segundo o texto, estariam abertos à autonomia nas diversas instancias do ensino, assim, esta autonomia justifica-se da seguinte forma no PCN do Ensino Fundamental:

Os PCN configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional, empreendidos pelas

autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores". (BRASIL, 1998:50).

E no documento para o Ensino Médio:

a proposta pedagógica não é uma "norma", nem um documento ou formulário a ser preenchido (...) As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula (...). Seria desastroso, nesse sentido, transformar em obrigação a incumbência que a LDB atribui à escola de decidir sobre sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1999:83).

A leitura desses textos, descontextualizados das reformas políticas, econômicas e educacionais dos anos de 1990, indicariam que os dois documentos respeitariam a imensa diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país, não constituindo um currículo nacional homogêneo, e impositivo, pois, existe uma competência que é dos estados e municípios, bem como uma autonomia dos professores e das equipes pedagógicas para decidirem sua proposta pedagógica.

No entanto, entendemos que essa autonomia propagada nos dois documentos não existe, uma vez que, tanto o mecanismo de avaliação, quanto o currículo, são formas centralizadas de controle por parte do governo federal, pois formam um binômio que de um lado define padrões de conduta, valores, competências e do outro busca o cumprimento dessas metas por meio de controle avaliativo.

Controle esse que vem se efetivando por meio das avaliações do sistema educacional e que ocorrem em escala nacional. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe avaliação nos três níveis de ensino:

- O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) para o ensino fundamental;
- o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no ensino Médio;

- o ENADE (Exame Nacional de Cursos) para o Ensino Superior.

Temos também as avaliações nos cursos de pós-graduação por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Estados e municípios também tem autonomia para desenvolverem seus sistemas de avaliações — no estado de São Paulo o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e na esfera municipal paulistana a prova São Paulo.

Segundo TOSCHI (2007) as avaliações da Educação Básica e do ensino superior são realizadas por meio de testes padronizados e que apenas medem o rendimento dos alunos, não considerando outros fatores como as condições da escola, formação dos docentes e a concepção de educação. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e também o conceito de conhecimento ficam de fora. Desta forma, estas avaliações estariam vinculadas a uma concepção de avaliação cujo principal objetivo é classificar e comparar qualitativamente as escolas, dentro de um sistema fechado para tomada de decisões governamentais que podem, inclusive, incidir sobre o maior ou menor atendimento das demandas encaminhadas.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) foi criado em 1988 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de avaliar o desempenho do ensino fundamental por meio de provas objetivas e uniformes para todo o país, ou seja, trabalha com parâmetros mínimos e eqüitativos para avaliação, considerando as competências necessárias para determinado nível de ensino, porém não leva em consideração as diferenças regionais, ou a

mesmo a proposta pedagógica da escola, como prevêem os documentos oficiais, uma vez que trabalha com as mesmas competências para todos.

Em relação a um currículo nacional, as opiniões favoráveis sempre apontam as facilidades que os alunos encontram ao mudarem de um bairro para outro, ou de uma cidade para outra, no mesmo estado ou em estados de diferentes regiões brasileiras, embora as diversidades regionais devam existir no currículo, como apontam as orientações gerais dos PCNs.

Concordamos com LOPES (2006) que se posiciona de forma a contrária a essa idéia, argumentando que um currículo nacional teria a ambição de definir uma cultura comum, uniformizando padrões e saberes básicos universais.

No entanto, é preciso considerar que esses saberes têm finalidades variadas: mercado, vida, cidadania, para uma perspectiva emancipatória, e que todos esses saberes são alvos de disputa entre os mais distintos grupos e instituições, não sendo possível fazer a opção por apenas uma organização curricular e uma seleção de conteúdos, pois não existe apenas um caminho ou um caminho melhor, pois, estaríamos mascarando e silenciando as diferenças.

A partir desta discussão podemos trazer outros argumentos que reforçam uma posição contrária a um currículo nacional. Para tanto, nos apoiaremos em SACRISTÁN (1998), que entende o currículo carregado de valores e pressupostos, sendo os mesmos determinados historicamente, resultando do equilíbrio de interesses e forças que, em dado momento, estão no comando do sistema educativo, e refletem os valores dominantes que orientam um modelo de educação que se materializa na escola.

Anteriormente, já havíamos discutido que os valores ou saberes podem ser os mais variados possíveis e, assim, orientar um único modelo de educação, por meio de um currículo nacional, para todas as escolas, não respeitaria a autonomia e a diversidade dessas escolas.

Quando nos referimos a currículo como um caminho, devemos considerar que cada escola tem o seu “caminho” e este é construído, é planejado, é desejado e é vivido, seja por meio das experiências cotidianas, dos conflitos ou das representações dos atores sociais envolvidos - alunos, professores, gestores, comunidade, Estado.

Portanto, sendo o currículo um “caminho”, necessário seria (re) organizá-lo considerando a diversidade envolvida, bem como suas atribuições e interesses. É importante pensar o processo, não apenas o momento, mas também o movimento. Desta forma, é possível prever dificuldades, problemas a serem superados e uma direção para se atingir os objetivos planejados e desejados. Segundo PONTUSCHKA:

(...) as diferentes atribuições curriculares - que se referem ao conteúdo, à metodologia, à avaliação, à organização e à inovação do/no ensino - são assumidas pelos diversos agentes de sua implementação: o Estado, as comunidades, a escola e o professor. A este atribui-se a responsabilidade pelos aspectos citados e pela definição de um programa, pelo planejamento/ordenação das aulas, pela avaliação dos alunos, pelo auto-aperfeiçoamento e pelo aperfeiçoamento horizontal, associado ao projeto pedagógico da escola. Esta, por sua vez, orientada pelas diretrizes gerais de um Estado, define com base em um mínimo curricular de áreas e/ou disciplinas, objetivos e conteúdos e horários mínimos. (PONTUSCHKA, 2007:62)

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Estado de São Paulo também não ocorreu de forma satisfatória. A discussão-reflexão sobre o currículo na rede de ensino estadual paulista teve início em 2004 com a implantação do programa de formação continuada “Ensino

Médio em Rede” (EMR). Esse programa tinha como objetivo discutir o currículo da Escola Média com os diversos atores envolvidos neste nível de ensino: Professores, Coordenadores pedagógicos, Diretores e Supervisores. Dessa forma, subsidiado pelos PCNEM e pelos PCN+, foram abordados temas referentes ao currículo, as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização.

No entanto, no período de 1999 — ano da publicação dos PCNEM — até 2004 — início do programa EMR — houve um intervalo silencioso que se estabeleceu entre a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) e a rede pública de ensino, pois, nesse período, a SEE-SP, preocupada com ações voltadas para o atendimento à demanda de alunos que saíam do Ensino Fundamental, não priorizou uma discussão acerca de uma nova proposta de currículo para o Ensino Médio, o que provocou um descompasso teórico-prático nas implementações curriculares para o Ensino Médio.

Abordadas as questões relativas à elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é importante discutirmos, mesmo que de forma resumida, alguns aspectos relacionados a esse documento lançado em 1999.

Na carta ao professor, escrita pelo então Ministro Paulo Renato de Souza, os PCNEM são apresentados como um documento de auxílio ao professor, pois, segundo os PCNEM (1999), servirão de reflexão para sua prática, planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo em sua escola, bem como contribuirão para sua atualização profissional.

No tocante à atualização profissional e à reflexão da prática docente, já discutimos anteriormente que o fato do professor não participar do processo

de elaboração desse documento impossibilitou tal ação, pois, mesmo que a carta do Ministro argumente essa intenção, na prática isso não ocorreu. A idéia de que o professor possa ter autonomia para construir e desenvolver o currículo no âmbito de sua unidade escolar fica inviabilizada pelos mecanismos de controle do governo federal. Assim, a autonomia se torna relativa, pois, o currículo da escola tem uma correspondência direta ou indireta com os PCNEM já que a maioria dos livros didáticos segue os PCNS, PCNEM e OCEM.

Outro aspecto destacado na apresentação dos PCNEM, pelo então Secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Leite Berger Filho, é o papel que esse documento tem de difundir os princípios da reforma curricular, princípios elencados na LDB (1996): a preparação tanto para o exercício da cidadania e para o trabalho. Com a condição necessária de continuar aprendendo para uma adaptação, com flexibilidade e autonomia intelectual, às novas condições de ocupação.

Os documentos nacionais (PCNEM) quando se referem à preparação do aluno para o pleno exercício da cidadania propõem que a educação deva ser estruturada conforme os “quatro alicerces: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” e a articulação entre os diferentes aprenderes é apresentada da seguinte forma:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão. (BRASIL, 1999:30)

Desta forma, os PCNEM apontam que “cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 1999:23). A partir dessa citação, um questionamento se faz necessário: qual a idéia de cidadania que permeia esse documento? Pois, esse cidadão a ser formado deverá ter as competências necessárias para atuar na sociedade e nas atividades profissionais, sendo necessário que esse cidadão com tantas competências não possa ser qualquer um, ele será um cidadão do mundo¹⁸.

No entanto, não adianta ser apenas um cidadão “competente” para atuar no trabalho, na sociedade e no mundo, pois, preparar para o exercício da cidadania não é uma tarefa fácil. Uma vez que vivemos uma sociedade desigual, agravada com a Globalização econômica que amplificou o processo de concentração de renda e a exploração dos trabalhadores, e nesse sentido, ser portador de direitos e deveres assegurados por lei, não faz com que todos sejam iguais.

A preparação para o trabalho é enfatizada não só no documento do Ensino Médio, mas também no documento do Ensino Fundamental, o PCN (1998) argumenta que a escola deve oferecer uma sólida formação cultural e competência técnica, assim, será possível adaptar-se e manter-se no mercado de trabalho.

Sendo assim, podemos considerar que o processo de adequação ao novo modelo produtivo, segundo a proposta, deve começar desde o Ensino Fundamental e ser ampliado no Ensino Médio, desta forma, os trabalhadores

¹⁸ Termo utilizado no relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação – Um tesouro a descobrir – Jacques Delors.

seriam habilitados a exercer as funções a eles destinadas nesse novo modelo produtivo.

Quando o documento traz a idéia do trabalhador estar habilitado para exercer suas funções, está se referindo ao domínio de competências, que são uma “ferramenta” valiosa na luta pelo emprego nesse modelo produtivo.

Com o surgimento dos PCNEM, a expressão “competência” tornou-se a palavra de ordem, em função das transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias, exigindo novos aprendizados, ou seja, “educação ao longo de toda vida” como argumenta DELORS (2001). Nesse sentido, é necessário substituir às especializações tradicionais da economia fordista, para o desenvolvimento de competências de um modelo mais flexível.

No entanto, quando falamos em competência, é necessário fazermos um questionamento: o que vem a ser competência? Quais competências devem ser desenvolvidas? Como articular as competências com os conteúdos? Dessa forma, algumas ponderações se fazem necessárias.

Na Etimologia da palavra competência (com + *petere*) significa pedir, buscar junto aos outros, acordo. No entanto, quais seriam as competências básicas para o mundo do trabalho, uma vez que o processo produtivo sofreu transformações, passando de uma economia rígida para uma economia flexível? Se considerarmos que o trabalhador “competente” é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho, que sabe trabalhar em equipe, é necessário que o mesmo desenvolva algumas competências básicas, tais como: velocidade de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, ou seja, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, capacidade de análise, síntese,

interpretação, gerenciar processos, eleger prioridades, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, bem como a necessidade de estabelecer relações e o domínio de diferentes formas e linguagem.

Essas mudanças no âmbito da produção chegam à escola, produzindo uma “pedagogia das competências” obrigando a escola a preparar o indivíduo para a aquisição de competências básicas, pois, segundo os PCNEM, “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação”. (BRASIL, 1999:87)

Desta forma, em sintonia com o mundo do trabalho, os PCNEM, consideram que as principais competências a serem desenvolvidas são:

Capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 1999:24).

Neste sentido, podemos constatar que o desenvolvimento das competências básicas tornou-se um dos objetivos principais, se não o principal, das escolas de Ensino Médio, pois, segundo os PCNEM (1999), sua aquisição é a condição para o acesso ao emprego e conseqüentemente à cidadania. No entanto, ao desenvolvê-las, estaríamos apenas cumprindo as exigências do mundo contemporâneo, ou seja, condição para acesso ao emprego, mas devemos considerar que é necessário que pensemos em um ensino e um currículo que “forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo

(...) um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão”. (PONTUSCHKA, 1999:112).

Retomando a possibilidade de uma articulação entre os conteúdos e as competências, os PCNEM (1999) destacam que as competências não eliminam os conteúdos, apenas norteiam sua seleção. No entanto, essa associação entre competência e conteúdo não parece ser tarefa fácil como nos aponta LOPES & BEZERRA (2007):

voltou à tona uma antiga dicotomia entre: valorização dos conteúdos disciplinares, o que na maioria das vezes pretendia apenas o maior acúmulo de saberes possível, em vista da preparação para o ingresso no ensino superior, de um lado, e de outro, a formação do estudante por meio de competências e habilidades específicas. (...) entendeu-se que haveria uma oposição. Passou-se, inclusive, a achar que os conteúdos das disciplinas seriam dispensáveis (...). O discurso pedagógico se sobrepôs ao discurso das metodologias dos conhecimentos científicos requeridos pelas chamadas “disciplinas”. Estas seriam apenas “muletas” para se atingirem objetivos superiores. (LOPES & BEZERRA, 2007:27).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva por meio do sistema de produção flexível, trouxeram reflexos na escola, pois, um dos princípios desse sistema — a idéia de que um grupo de pessoas com diferentes conhecimentos e experiências possa trocar seus saberes em busca de uma solução mais eficaz — também é aplicado na escola, por meio dos PCNEM, quando este reorganiza o ensino por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas, como veremos na discussão relativa ao PCNEM de Geografia.

CAPÍTULO 2 – A GEOGRAFIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, DOS PCN+ E DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

O objetivo deste capítulo é discutir as diferentes visões contidas nesses documentos para a Geografia e, posteriormente, confrontá-las no sentido de verificar se os propósitos foram atingidos.

2.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio

Os PCNEM (1999) trouxeram novos encaminhamentos para a organização escolar, tais como: divisão por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias); perspectivas interdisciplinares (em função das áreas partilharem objetos de estudo) e o conceito de competências para a área de Ciências Humanas e para a disciplina de geografia.

Assim, ao relacionarmos a organização das disciplinas por áreas e as transformações ocorridas no mundo do trabalho notaremos semelhanças, pois, numa economia flexível (toyotista) valoriza-se pessoas com diferentes conhecimentos e experiências para que apliquem seus saberes na busca de soluções mais eficazes.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias englobam as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, além de fazer referências a outros conhecimentos de Ciências Humanas, que segundo o documento, são fundamentais para o Ensino Médio e indispensáveis à formação básica do cidadão: Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. O documento sugere que:

(...) esses conhecimentos aparecem em atividades, projetos, programas de estudos ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia (BRASIL, 1999:277).

A partir do exposto acima, podemos afirmar que esses documentos estavam centrados em uma perspectiva de trabalho a partir de áreas do conhecimento e não pelo tratamento disciplinar dos componentes curriculares.

Os PCNEM trazem orientações em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas de conhecimento. Tais competências foram agrupadas em três blocos. O primeiro, relativo às habilidades de representação e comunicação; o segundo bloco, relativo às habilidades de investigação e compreensão, e o terceiro bloco, por sua vez, volta-se para a contextualização sócio-cultural.

A justificativa dos documentos Nacionais em relação à aquisição de competências, tanto na área de Ciências Humanas, quanto na disciplina específica, é:

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. (BRASIL, 1999:289)

O documento da área de Ciências Humanas aponta que a aprendizagem deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno:

Entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido (...) e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (BRASIL, 1999:34)

Anteriormente criticamos a construção de competências básicas “apenas” para o mundo do trabalho. No entanto, quando os PCNEM apresentam os objetivos que devem ser alcançados para a área de Ciências Humanas, por meio do desenvolvimento de competências, entendemos que esses objetivos são coerentes com os objetos de estudo das disciplinas das áreas, por exemplo: em Geografia deseja-se que o aluno “compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido”. (BRASIL, 1999:34)

Concordamos, portanto, com os PCNEM de Geografia quando apontam que os alunos devem 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”. (BRASIL, 1999:311), pois, a possibilidade dos alunos construírem competências para entender o contexto espacial dos fenômenos é um dos caminhos do ensino de geografia na atualidade.

Ainda nessa perspectiva da construção da espacialidade, CAVALCANTI (2006) argumenta que há a necessidade de fornecer meios para que os alunos apreendam a realidade do ponto de vista da espacialidade, compreendendo o papel do espaço nas práticas sociais e como essas práticas configuram o

espaço. Segundo a autora, toda prática social tem um caráter de espacialidade, bem como há um caráter social da espacialidade.

No entanto, quando nos referimos à idéia de espacialidade devemos ter clareza da complexidade do tema, já que o processo de globalização dificulta a compreensão do lugar de convívio, pois ao mesmo tempo esse lugar está interligado com os demais lugares por meio das novas tecnologias que dinamizam o fluxo de pessoas, idéias, produtos e valores, gerando assim um fenômeno de materialização da globalização. Nas palavras de SANTOS, “todos os lugares são virtualmente mundiais, mas também exponencialmente diferentes dos demais”, (SANTOS, 1986:252).

CAVALCANTI (2006) aponta que a espacialidade onde os alunos vivem e atuam como cidadãos, em função do processo de mundialização ultrapassa o lugar de convívio, não tendo limites claros para atuação, assim, é necessário instrumentalizar os alunos conceitualmente para que eles possam compreender seu espaço de forma mais articulada e crítica, evitando a fragmentação e a parcialidade.

Porém, cabe-nos perguntar: quais seriam as competências necessárias para se construir tal espacialidade?

Segundo os PCNEM de Geografia, as competências e habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados;

- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográficas e geográficas, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos;

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território;

- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;

- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global;

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.

- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia;

- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que torna concreta e vivida a realidade.

É importante à análise de algumas dessas competências no sentido de entendermos, do ponto de vista teórico, se o que está proposto no documento possibilita a construção da espacialidade por parte do aluno. Qual geografia ou quais aspectos da geografia estão sendo abordados?

No entanto, devemos salientar que uma das críticas aos PCNEM de Geografia acontece em função dessas competências serem gerais e não apresentarem proposta de articulação com os conteúdos e nem uma discussão metodológica para a prática dos professores para que eles possam desenvolver tais competências em seus alunos.

Devemos destacar também que a aquisição de competências relativas à interpretação dos códigos específicos da Geografia como mapas é um ponto positivo, já que representa o resgate da cartografia como ferramenta para o ensino de geografia, uma vez que a mesma ficara em segundo plano durante a vigência da proposta curricular de Geografia da CENP (1986). A possibilidade de trabalhar com diferentes escalas cartográficas e geográficas possibilita aos alunos compreender seu espaço de forma mais articulada, pois, possibilita comparar seu “lugar-mundo” com outros e, dessa forma, tornar a realidade mais concreta e tê-la como ponto de partida para refletir sobre a construção do conhecimento Geográfico.

Passaremos agora para a apresentação do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio (PCNEM), no que diz respeito sua organização, conceitos e concepção de ensino.

O documento se inicia a partir de um questionamento: Por que ensinar Geografia?

E, dessa forma, tentando responder a essa questão, faz uma discussão epistemológica da Geografia enquanto ciência, discutindo sua renovação ocorrida a partir dos anos de 1970, a Geografia crítica dos anos 80 e as mudanças do final do século XX decorrentes da globalização da economia, revolução técnico científica e os problemas ambientais que deram um novo significado para a Geografia.

Segundo os PCNEM (1999), essa renovação fez com que a Geografia deixasse de ser uma ciência da sociedade ou dos lugares, para se tornar uma ciência social que estabelece relações entre o sujeito e os objetos que o interessam e nesse sentido a contextualização se tornou fundamental. Os documentos também apresentam a Geografia como ciência do presente, justificando que os conhecimentos de Geografia devem ajudar a entender o mundo contemporâneo e como o homem, nessa perspectiva, organiza e se apropria desse espaço.

O documento faz uma crítica à Geografia Clássica por acreditar que esta trata as informações de forma fragmentada — aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos — critica também a idéia de memorização e descrição da aparência, do fenômeno. O documento desenvolve uma discussão em relação à própria concepção de Geografia crítica, o documento argumenta que é necessário superar o modelo doutrinário de denúncia.

Os PCNEM (1999) argumentam que, enquanto ciência, é necessário que a Geografia tenha um corpo conceitual para que o conhecimento geográfico possa ser construído. E nesse ponto, acreditamos que o documento apresenta uma contradição, pois, trata a Geografia como um saber interdisciplinar, sendo necessário que a mesma ultrapasse seus limites conceituais, no sentido de

buscar a interação com outras ciências, pois, o conhecimento geográfico, segundo o documento, “resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas” (BRASIL, 1999:312).

Já destacamos alhures que os PCNEM fazem uma abordagem a partir de áreas do conhecimento e não pelo tratamento disciplinar dos componentes curriculares, no entanto, devemos considerar que a Geografia enquanto ciência tem uma trajetória histórica¹⁹, pois, existe um quadro conceitual de referência para a Geografia, mesmo entendendo que alguns conceitos são mais valorizados em determinada corrente teórica da Geografia, exemplo: o conceito de paisagem e região na Geografia Clássica, o conceito de território na geografia crítica, assim como o resgate do conceito de paisagem e de lugar na geografia humanística.

Entendemos que é importante que a ciência geográfica tenha um quadro conceitual, assim, o ensino de geografia, por meio desse quadro, poderá desenvolver nos alunos capacidades cognitivas e operativas, CAVALCANTI (2006) aponta a seguinte questão:

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (CAVALCANTI, 2006:88)

Os PCNEM (1999) apresentam um quadro dos conceitos-chave: lugar, paisagem, território, territorialidade, escala, globalização, técnica e redes. Esses conceitos norteiam os eixos, temas e conteúdos programáticos selecionados

¹⁹ Ver ROCHA (1996) em sua dissertação de mestrado, o autor faz uma discussão da trajetória da disciplina de geografia no currículo escolar Brasileiro de 1837-1942.

para o ensino de Geografia e estabelecem como objeto de estudo da Geografia o conceito de espaço geográfico de Milton Santos:

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

No entanto, ao propor que o espaço geográfico é objeto de estudo da Geografia, os PCNEM, estão tomando uma posição e adotando uma concepção de Geografia para todo o Brasil, porém, essa discussão do objeto da Geografia não é consensual no meio acadêmico, pois outros autores têm concepções diferentes.

A importância da construção de conceitos para o ensino de Geografia será discutida no capítulo 3, mas por hora, é importante destacar que concordamos com a proposta dos conceitos como norteadores dos eixos, temas e conteúdos da geografia, pois, possibilita, pelo menos na teoria, que o professor tenha liberdade para construir seu currículo. No entanto, como já discutimos anteriormente, existe um controle por parte do Estado e que se efetiva por meio do currículo e da avaliação, assim, na prática não existe tal liberdade para que o professor construa seu currículo.

Os PCNEM de Geografia dirigiram suas reflexões objetivando dar aos professores do Ensino Médio noções sobre os conceitos-chaves, bem como a necessidade do professor construir esses conceitos com os alunos. No entanto, percebemos que as discussões levantadas pelo documento sobre o significado dos conceitos geográficos se revelam bastante incipientes, já que não há o

aprofundamento teórico necessário para que os professores se apropriem dessas discussões, além de que esses conceitos apresentam muitas contradições epistemológicas no seu quadro conceitual²⁰.

Entendemos que seria necessário que o texto da proposta fosse escrito para professores, como o exemplo da proposta curricular do Paraná (2006) que apresenta um quadro conceitual onde destaca as correntes do pensamento geográfico, a importância dos conhecimentos geográficos ao longo do tempo e uma sistematização teórica dos conceitos relacionado-os com as correntes do pensamento geográfico.

Entendemos que são propostas produzidas em momentos distintos, em escalas diferentes — uma Federal e outra Estadual — e com objetivos diversos, no entanto, devemos considerar a reflexão de KRAMER (2001) relacionada aos PCNEM, à autora questiona a concepção da proposta pedagógica: e se pergunta se trata-se apenas um instrumento burocrático a ser cumprido, ou a mesma pode e deve ser apropriada, recriada e mudada?

Entendemos que uma proposta curricular deve ser apropriada e recriada pelos atores envolvidos no processo educacional — professores, gestores e alunos — mas, para que isso ocorra é necessário integrar os professores às discussões que têm ocorrido nas universidades, relativas aos conceitos geográficos, as correntes teóricas da geografia e as teorias de ensino e aprendizagem.

Entendemos que essa integração não é uma mera adaptação do saber universitário à escola. Segundo SIMIELLI (1999), que faz uma distinção entre o

²⁰ Ver OLIVEIRA, Ariovaldo U. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999, o autor apresenta argumentos relacionados ao Ensino Fundamental, mas como os conceitos nos dois documentos são semelhantes, é possível ampliar essa crítica aos conceitos dos PCNEM.

saber escolar, o saber universitário e o saber adquirido, a autora entende que cabe a equipe escolar selecionar, sem vulgarização, apenas uma parte do saber universitário, em função do tipo de aluno que se pretende formar.

Para que esses atores possam se apropriar dos PCNEM é necessário que façam uma leitura crítica da proposta, usando critérios para leitura e entendendo a proposta contida nesse documento, para isso, seria necessária a participação dos professores nas reflexões que envolveram a elaboração do documento. No entanto, com destacamos alhures, isso não ocorreu, o que torna os professores “apenas” leitores passivos da proposta, ou como indicam algumas pesquisas, desconhecedores dos PCNEM.

Desta forma, o principal envolvido no processo de ensino e aprendizagem, o professor, não se apropriou dos PCNEM, tanto isso é verdade que em 2002, são lançados os PCN+, como abordaremos no próximo item.

2.2- PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

Os PCN+ seguem os mesmos princípios de organização por áreas do conhecimento que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio. No entanto, o documento está dividido em três volumes: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, diferente dos PCNEM, que apresentava um volume único.

Entendemos, que essa divisão em três volumes dificultou que o professor tivesse acesso ao documento como um todo, considerando que os mesmos teriam disponíveis apenas o volume destinado a sua área, pois, nem

sempre, os professores têm acesso às publicações disponíveis na escola²¹. Afirmado que os professores, no intuito de se apropriar dos PCN+, deveriam fazer uma leitura crítica da proposta, seria fundamental que estes tivessem acesso ao documento como um todo, não parte dele.

Os PCN+ elaborados em 2002 pelo MEC trazem na apresentação, assinada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, a justificativa de que as alterações apresentadas foram resultado da contribuição e sugestões dos professores em relação aos PCNEM, destacando que a finalidade desse documento é de ser complementar aos PCNEM. Desta forma, a participação dos professores no processo de elaboração dos PCN+ foi a mesma que ocorreu nos PCNEM, ou seja, restrita ao envio de contribuições e sugestões, sem que houvesse uma discussão mais ampla fomentada pelos atores envolvidos no processo educacional.

Os PCN+ de Geografia propõem uma articulação entre os conceitos estruturadores da disciplina, ou seja, dos conceitos-chave, com as competências gerais: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Para tanto, fazem uma discussão teórica do significado das competências específicas da Geografia, relacionando-as com as competências gerais, podemos citar como exemplo a competência de geografia — Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia, relacionada à competência geral — representação e comunicação:

Gráficos tabelas e mapas constituem registros que implicam o domínio de determinadas tecnologias, e é exatamente por intermédio de sua execução que o estudioso de Geografia registra e sintetiza suas constatações, possibilitando, além da comunicação em si, igualmente

²¹ Entre os motivos citamos: desconhecimento do acervo, pouco de tempo disponível para pesquisa, difícil acesso as publicações, ou até mesmo a falta das publicações na escola.

um registro para sua própria análise, por meio de reflexão e da comparação dos dados registrados. (BRASIL, 2002:61).

Ao fazer uma discussão e uma articulação dessas competências, os PCN+ possibilitam que o professor construa seu plano de curso com mais elementos, pois, a partir da escolha das competências específicas de geografia o professor pode definir com mais clareza, quais são seus objetivos pedagógicos, suas metas, e qual o ponto de partida e o ponto de chegada.

Neste sentido, os PCN+ se diferenciam dos PCNEM, que apenas apresentavam uma tabela (anexo 1) com uma divisão das três competências gerais, onde cada competência apresenta uma sub-divisão contendo competências específicas de Geografia, no entanto, não apresenta nenhuma discussão de como articular essas competências.

Os PCN+ (2002) apresentam um conjunto de conceitos estruturadores²² que têm o objetivo de caracterizar a área das Ciências Humanas e diferenciá-la das outras áreas. A justificativa ocorre por meio de uma discussão teórica desses conceitos estruturadores, do significado das competências da área e da articulação desses conceitos com as competências gerais, finalizando como uma tabela (anexo 2) que sintetiza a significação das competências com os conceitos estruturadores.

Considerando que as disciplinas se constituem em áreas do conhecimento e que desenvolveram ao longo de sua história métodos, procedimentos, linguagens e conceitos semelhantes ou afins, podemos inferir que uma forma de se trabalhar interdisciplinar seria por um conceito comum, por exemplo, o conceito de poder — comum a Filosofia e a Geografia — a Filosofia

²² Os conceitos são: Identidade, Relações sociais, Cultura, Dominação, Poder, Ética, Trabalho. (PCN+2002)

faz uma abordagem deste conceito ao longo do tempo, como se desenvolveu e como foi mudado conceitualmente até a contemporaneidade; a Geografia pode se apoiar nessa abordagem para uma análise dos múltiplos poderes dentro de um território, trabalhando assim o poder em prol da articulação com um conceito geográfico.

Diferentemente dessa articulação entre as disciplinas por meio de conceitos estruturantes da área, propostos pelo PCN+ (2002), os PCNEM (1999) não apontavam esses conceitos estruturantes da área, apenas indicavam uma articulação por temas ou pelos conhecimentos de cada disciplina, pois, esses conhecimentos apareceriam em atividades, projetos, programas de estudos ou no corpo de disciplinas já existentes, possibilitando um trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

Entendemos que a articulação por meio de conceitos e procedimentos além dos temas, ampliaria as possibilidades dos alunos na compreensão dos fenômenos estudados no Ensino Médio, pois, a organização dos saberes escolares em blocos estanques impossibilita os alunos compreenderem o mundo atual por óticas mais variadas.

De acordo com SANTOS:

“O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos. É isso, aliás, que une as diversas disciplinas e o que para cada qual, deve garantir, como uma forma de controle, o critério da realidade total” (SANTOS, 2006:20)

Outra mudança trazida pelos PCN+ é a presença de um conjunto de temas e sub-temas para as disciplinas, fazendo uma abordagem disciplinar dos componentes curriculares. Nesse sentido, se diferencia dos PCNEM que não

apontavam para conteúdos específicos e sim indicavam que os conceitos-chave deveriam ser norteadores do currículo.

Os PCN+ (2002) de Geografia apresentam uma organização dos conteúdos por eixos temáticos, temas e sub-temas conforme tabela ?.

Os quatro eixos temáticos são:

- A dinâmica do espaço geográfico;
- O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos;
- O homem criador de paisagem/modificador do espaço
- O território brasileiro: um espaço globalizado.

Cada eixo temático se subdivide em quatro temas, e cada tema se subdivide em quatro sub-temas conforme tabela 1.

Tabela 1 : Sugestões de organização de eixos temáticos em geografia

Eixos temáticos	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
1. A fisionomia da superfície terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo geológico; tempo histórico • Dinâmica da litosfera. O relevo • Dinâmica da superfície hídrica • Os seres vivos e sua dinâmica
2. As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano, ser natural • A cultura humana e suas conquistas • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem • O ser humano e a utilização dos recursos naturais
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas ambientais e sua origem • Grandes catástrofes ambientais e suas causas • Consciência ambiental. Movimentos e mobilização • Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais • Teledeteção: satélites a serviço da questão ambiental • A produção cartográfica sobre a questão ambiental

O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas
1. Um mundo que se abre	<ul style="list-style-type: none"> • Redes, técnicas, fluxos • O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo • A ONU como poder decisório em questão • A moderna diplomacia
2. Um mundo que se fecha	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam • Blocos econômicos, Interesses políticos • Nacionalismos e separatismos • A América em busca de novos caminhos
3. Tensões, conflitos, guerras	<ul style="list-style-type: none"> • Oriente Médio • A África: seus problemas e suas soluções • Novos rumos do Leste Europeu • Ásia do Sul e do Sudeste
4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> • Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos • Índices de desempenho e sua utilização • A representação do local e do global • O mapa como instrumento ideológico
O homem criador de paisagem/modificador do espaço	
Temas	Subtemas
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações • Fluxos, estradas, redes de comunicação • A produção e o uso da energia • Divisão internacional do trabalho e da produção
2. A paisagem rural	<ul style="list-style-type: none"> • O meio rural tradicional • O campo e a invasão do capital industrial • Produção agrícola e tecnologia • Produção agrícola e persistência da fome
3. A paisagem urbana	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade como espaço de transformação industrial • A cidade prestadora de serviços • Metrôpoles. Metropolização • Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças • Etnias, religiões, culturas • Migrações. A população em movimento • A população e o acesso aos bens produzidos

O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas
1. Nacionalidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • População brasileira e sua identidade • Crescimento populacional e dinâmica: migrações • Urbanização. Periferização • Transformações culturais da população brasileira • As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A ocupação produtiva do território	<ul style="list-style-type: none"> • O campo brasileiro e suas transformações • Os caminhos da industrialização brasileira • O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil • As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. O problema das comunicações num território muito extenso	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo brasileiro de rede de transportes • O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas • A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional • Transportes, comunicações e integração nacional
4. A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Os interesses econômicos e a degradação ambiental • A degradação ambiental nas grandes cidades • Dependência econômica e degradação ambiental • O Brasil e os acordos ambientais internacionais

FONTE: PCN+ 2002:66-68

No entanto, a divisão por temas e sub-temas adotados pelo PCN+ é motivo de críticas, SPÓSITO (2004) argumenta sobre a dificuldade de relacionar temas e sub-temas de um eixo temático com os outros eixos temáticos, uma vez que, esses eixos se encontram em uma estrutura hierarquizada e verticalizada. Essa estrutura impossibilitaria que os conteúdos da Geografia se articulassem de forma eficaz e complementar dentro da proposta pedagógica.

Desta forma não pode ser fechada como é a estrutura dos PCN+, pois, fundamental é que o professor construa sua proposta, faça sua seleção de conteúdos e de competências específicas de sua disciplina.

Importante destacar que os autores dos PCN+ de Geografia não são os mesmos que elaboraram os PCNEM em 1999, mesmo considerando que a finalidade dos PCN+ é ser “Complementar aos Parâmetros”, e por isso, sua fundamentação teórica e metodológica deveria ser a mesma. No entanto, o documento apresenta algumas modificações em relação ao documento anterior, tais como o conceito de interdisciplinaridade e o conceito de espaço geográfico.

Colaborando com essa discussão, SPÓSITO (2004) destaca que a forma de organização dos conteúdos, proposta nos no PCN+²³, não contém em si mesma a proposta de interdisciplinaridade defendida nos parâmetros, uma vez que os conteúdos continuam ser apresentados por disciplinas.

Entendemos que os próprios PCN+ apresentam uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que ampliam a possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, por meio de conceitos estruturadores, dificultam a articulação entre as disciplinas com uma organização hierarquizada e verticalizada.

No tocante ao conceito de espaço geográfico, apresentam o conceito de espaço geográfico como um conceito central e não mais como o objeto de estudo da Geografia, como apresentavam os PCNEM (1999).

Observa-se que, nos pressupostos metodológicos da Geografia, transparece a questão essencial que é o espaço geográfico, conceito central, redefinido e aprofundado por Milton Santos, que destacou a distinção entre o espaço absoluto e o espaço relacional, algo que regula as relações econômicas espaciais, dando a esse elemento uma dimensão social, pois é fruto de sua apropriação pelo homem. (BRASIL, 2002:57)

²³ Uma discussão mais detalhada a respeito da contradição dos PCNEM e PCNEM+, ver Campos (2005)

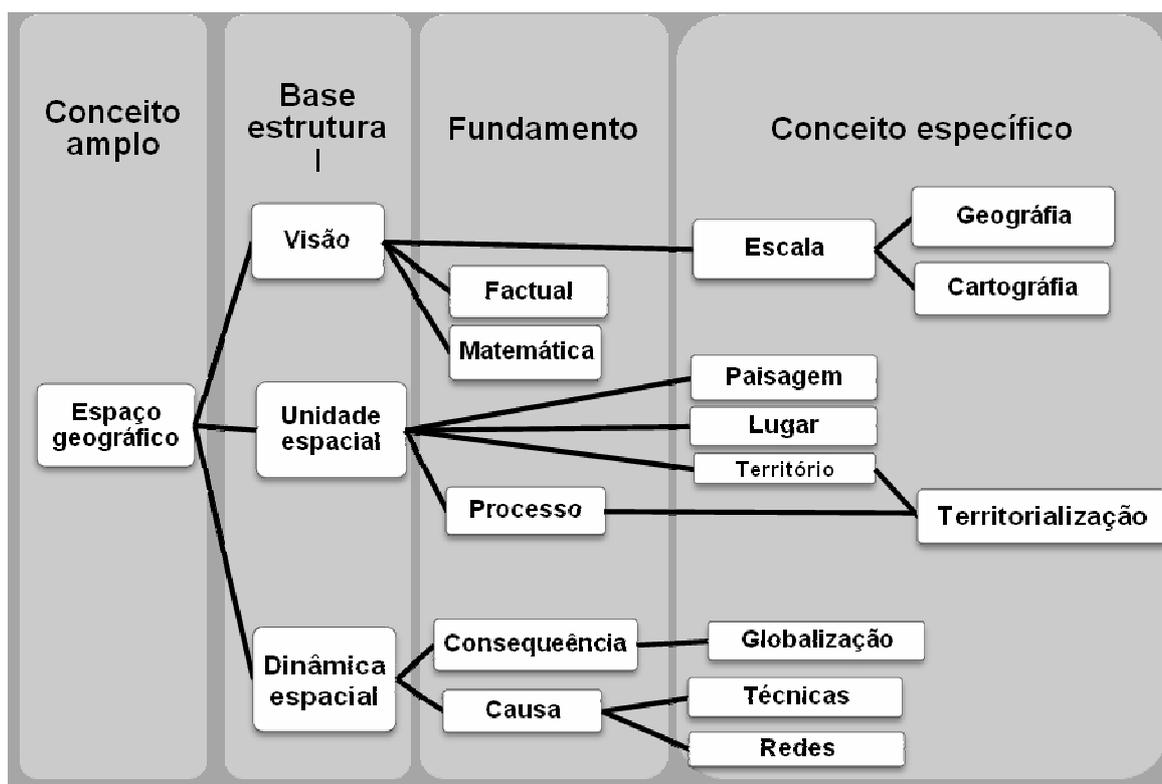
A centralidade do conceito de espaço geográfico nos PCN+ é justificada da seguinte forma:

o espaço geográfico é uma unidade ampla, não só do ponto de vista da extensão, mas também sob o prisma dos elementos componentes a serem considerados, esse espaço comporta unidades espaciais que são a paisagem (unidade perceptível), lugar (unidade sensível), território (unidade construída mediante estruturas de poder), cujo mecanismo de delimitação se faz por meio da territorialização. (BRASIL, 2002:59).

SPÓSITO (2004) chama atenção para o risco de se esquecer a sociedade como objeto de estudo da geografia, pois, ao eleger o espaço geográfico como conceito norteador dos outros conceitos, os PCN+ adotam uma concepção de Geografia baseada no pensamento de Milton Santos, que privilegia a forma, função, estrutura e o processo.

A relação entre o conceito amplo da disciplina, o espaço geográfico, e os demais conceitos: escala, paisagem, lugar, território, territorialidade, globalização, técnicas e de redes, são apresentados por meio de um quadro esquemático, como segue na tabela 2:

Tabela 2 – Quadro esquemático dos conceitos geográficos



FONTE: PCN+, 2002:59

Concordamos com CAMPOS (2005) quando o autor argumenta que o quadro carece de explicações para seu entendimento, em especial, as colunas relativas à base estrutural e o fundamento, outras questões são levantadas pelo autor, tais como: Por que o conceito de paisagem não tem a visão como base estrutural? Ou por que a dinâmica espacial não estrutura os conceitos de lugar, território e paisagem? Entendemos que a função desse quadro esquemático deveria ser de passar uma mensagem clara e objetiva ao seu leitor, no caso o professor, pois, se a intenção era de fazer uma finalização da questão conceitual, a nosso ver não atendeu a esse propósito.

2.3 Orientações curriculares de geografia para o ensino médio

Algumas considerações sobre o processo de elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são necessárias para entendermos as mudanças específicas no documento referente à Geografia.

Inicialmente basearemos nossa análise em um documento do próprio MEC - Orientações Curriculares do Ensino Médio – de 2004, que tinha como objetivo fazer uma avaliação das mudanças relativas ao Ensino Médio e a implantação do PCNEM, dos PCN+ e subsidiar uma discussão para elaboração das OCEM que foram publicadas em 2006.

Nessa publicação, que chamaremos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004), no sentido de diferenciar das OCEM (2006), o MEC assume que mesmo com as diretrizes legais: LDB 9394/96, Parecer 15/98, Resolução Nº 3/98 e os próprios PCNEM, que tinham o objetivo de difundir os princípios da reforma, não foi possível que a reforma se efetivasse. Entre os motivos o documento destaca:

- A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas;
- O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;
- O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplado tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;

- A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, com modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;
- A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola.

De alguma forma, já discorremos sobre alguns desses motivos, mas é importante destacar que as críticas apresentadas aqui foram feitas em um documento oficial de 2004 editado pelo do próprio MEC, ou seja, temos o governo assumindo uma postura crítica em relação à educação, porém, referindo-se a um período de uma década anterior, assim, temos a clareza de que uma das motivações dessas críticas se deu pela mudança de partido político no poder.

Um dos objetivos dessa publicação foi de subsidiar, por meio de textos elaborados por especialistas das diversas disciplinas do Ensino Médio, os seminários regionais e o seminário nacional que ocorreram em 2004. O público desses seminários se constituía de técnicos das secretarias estaduais, professores e alunos da rede pública com o intuito de discutir a implantação dos PCNEM e dos PCN+, bem como aspectos relacionados à organização escolar, e o trabalho pedagógico²⁴.

CAMPOS (2005) apresenta um balanço das principais discussões desse seminário nacional de geografia: ratificação dos conceitos-chave dos PCNEM (1999), como norteadores dos conteúdos de Geografia; inclusão de novos

²⁴ Ver CAMPOS (2005), o autor faz uma análise tanto dos seminários regionais de Geografia, quanto do seminário nacional de geografia.

conceitos (espaço e tempo, sociedade, região e natureza), exclusão do conceito de escala e um maior rigor conceitual. Ao longo do texto iremos abordar a incorporação dessa discussão nas OCEM (2006).

Em 2006, dois anos após o seminário nacional em Brasília, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em três volumes: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O documento afirma que as Orientações não são um manual ou uma cartilha a ser seguida, pois, “qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito” (BRASIL, 2006:9), mas sim um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz.

Nesse sentido, o documento é coerente com a discussão feita anteriormente, pelo próprio MEC, em relação aos motivos do fracasso da reforma do Ensino Médio: reforma curricular como a solução de todos os problemas e o currículo como um instrumento de controle da educação.

No entanto, se o currículo, no discurso, deixa de ser um instrumento de controle, na prática, ele continua “ditando” as competências específicas ou gerais que devem ser avaliadas — no SAEB, no ENEM, e no caso de São Paulo, no SARESP e na prova São Paulo. Dessa forma, entendemos que o Estado continua centralizando as decisões por meio do currículo e da avaliação.

O texto das OCEM (2006) argumenta que a elaboração do documento é fruto da discussão e da contribuição dos diferentes segmentos envolvidos:

alunos, professores, técnicos de secretarias estaduais, universidades e pesquisadores envolvidos com o trabalho educacional.

Entendemos como um fator positivo essa participação nas discussões relativas à elaboração das OCEM, primeiramente por que partiu do próprio MEC trazer essa discussão e revisão da política educacional e curricular do Ensino Médio; segundo porque a discussão foi subsidiada por textos de apoio e leitura crítica dos PCN+ por especialistas das disciplinas, possibilitando o diálogo entre especialistas professores, técnicos, e alunos durante os seminários.

No entanto, a participação se reduziu a um número pequeno de professores, técnicos das secretarias estaduais e alunos, e como já discutimos anteriormente, perdemos novamente uma grande oportunidade de envolvermos os diversos atores sociais em um debate sobre a educação que queremos para nosso país.

Contudo, por ser um documento relevante e que influencia diretamente o currículo de Geografia analisaremos o conteúdo das OCEM (2006) de Geografia no que diz respeito sua organização, conceitos e concepção de ensino.

Os autores das OCEM (2006)²⁵ são diferentes dos que produziram os documentos anteriores, PCNEM (1999) e PCN+ (2002), um dos autores²⁶ foi o mesmo que produziu o texto de Geografia para os seminários (regionais e nacional) organizados pelo MEC em 2004. Importante fazer esse destaque, pois, grande parte da discussão dos seminários organizados pelo MEC se materializou na proposta, entendemos que a participação desse autor, desde o início do processo, foi fundamental para que isso ocorresse.

²⁵Segundo o documento, os consultores de Geografia são: Celene Cunha Monteiro Antunes barreira, Eliseu Savério Sposito, Helena Coppetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Sonia Maria Vanzella Castelar e Vanda Ueda (*in memoriam*)

²⁶ Eliseu Savério Sposito

O documento se organiza em quatro partes: Saberes e experiências do Ensino de Geografia; O ensino de Geografia: uma combinação entre conceitos e saberes; Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos e Avaliação. Destacamos que a própria organização do documento valoriza uma discussão do Ensino de Geografia, além de propor um tópico para discutir avaliação.

Neste sentido, se diferencia dos PCNEM (1999) que destacavam a importância dos conceitos-chave e a história da Ciência geográfica e dos PCN+ (2002) que ressaltavam o significado das competências específicas de Geografia e uma discussão epistemológica dos conceitos estruturadores da Geografia.

Enquanto as OCEM (2006) afirmam que a Geografia no Ensino Fundamental e Médio deve preparar o aluno para que ele se localize, reconheça dinâmicas existentes no espaço geográfico, problematize, pense e atue criticamente em sua realidade, em vistas de uma transformação, os PCNEM e os PCN+ argumentam que esse aluno deve construir competências que permitam a análise do real no sentido de entender o contexto espacial dos fenômenos.

Já destacamos, ao analisar os PCNEM, que entender a espacialidade do fenômeno é um caminho interessante para o ensino de geografia, pois, entendemos ser positivo o fato de um documento norteador do ensino de Geografia propor, além da construção de competências, a atuação crítica na transformação da realidade.

As OCEM (2006) propõem que, em função das novas tecnologias de informação e as transformações no território, o ensino de geografia torne-se fundamental para a percepção do mundo atual. O documento chama a atenção para a importância de incorporar o processo histórico na análise das

transformações espaciais, entendendo que “as transformações presentes no espaço (...) não se produzem de forma aleatória, mas foram construídas ao longo do tempo”. (BRASIL, 2006:44).

Diferentemente dos PCNEM e os PCN+, que estabelecem as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios gerais para a construção do currículo, as OCEM colocam as disciplinas como conhecimentos científicos que colaboram para a construção do saber escolar, ou seja, os princípios continuam sendo norteadores, mas são a partir do trabalho com as disciplinas que se realizam os objetivos propostos para o Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Neste sentido, o documento prioriza a disciplina e ressalta a importância de articulá-la ao desenvolvimento de competências:

Preconiza-se que a aquisição dessas competências supõe o trabalho complexo e articulado no âmbito da prática efetiva do conhecimento, que supere o inicial senso comum. (...) Processos que são efetivados com o exercício permanente, sério, metodologicamente construído do saber, que não é espontâneo, mas é disciplinar. (...) São práticas de conhecimento que historicamente se constituem em *disciplinas*. Com um trabalho disciplinar bem fundamentado e atualizado, conseguiremos auxiliar o aluno a desenvolver as competências esperadas para o Ensino Médio. (BRASIL, 2007:28)

As OCEM (2006), em consonância com os PCNEM (1999) e o PCN+ (2002), argumentam a necessidade de desenvolver competências para a construção do conhecimento, apresentam um quadro de competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio, como segue na tabela 3.

Tabela 3 - Competências e habilidades para a geografia no ensino médio

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

FONTE: OCEM, 2006:45

A partir da observação desse quadro, é possível destacar algumas mudanças em relação aos outros dois documentos de Geografia para o Ensino Médio: o destaque para a sociedade e a natureza e o estímulo para que o aluno desenvolva o espírito crítico.

Entendemos que essas duas mudanças relativas à sociedade e a natureza são oriundas das discussões anteriormente apresentadas no documento de 2004, elaborado pelo MEC: SPÓSITO (2004) havia criticado os PCN+ por elegerem o espaço geográfico como conceito norteador deixando a questão da sociedade em plano secundário. Já o seminário nacional de geografia apontou a necessidade de valorizar fatores que caracterizam o meio geográfico natural, pois ressaltou que esses fatores foram deixados à margem do conceito de paisagem presente nos PCNEM, conforme alertou CAMPOS (2005).

As OCEM apontam em seu texto os conceitos de paisagem, território, rede, lugar, região, natureza, ambiente e espaço como corpo teórico metodológico da ciência geográfica. No entanto, no quadro “Conceitos estruturantes e articulações” (em anexo) os conceitos apresentados são: espaço e tempo; sociedade; lugar; paisagem; região; território. Podemos observar que o conceito de rede, natureza e ambiente foram suprimidos do quadro, enquanto que os conceitos de tempo e de sociedade foram incorporados ao quadro.

Diante dessa confusão, uma pergunta se faz necessária: qual seriam os conceitos-chaves, ou estruturantes da Geografia? Uma vez que o documento norteador do ensino de Geografia não deixa claro quais seriam esses conceitos?

Em comparação com os PCN+ (2002), as OCEM (2006) incorporam em seu texto ou no quadro conceitual os conceitos de natureza, ambiente, região, tempo e sociedade. Entendemos que essas mudanças relativas aos conceitos foram frutos da incorporação das discussões do seminário nacional de geografia, que sugeriram a inclusão de novos conceitos (espaço e tempo, sociedade,

região e natureza) e a exclusão do conceito de escala, como vimos anteriormente.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam sugestões de organização do currículo apenas por meio de eixos temáticos, diferentemente dos PCN+, que apresentavam eixos temáticos, temas e sub-temas. A justificativa que consta no documento para se trabalhar dessa forma (por eixos temáticos e não com conteúdos fechados e hierarquizados como os PCN+) é a possível articulação desses eixos com os conceitos e os conteúdos. Sendo assim, apresentamos os sete eixos temáticos:

- Formação territorial brasileira;
- Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da geografia urbana mundial;
- O futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência;
- Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais, os movimentos socioculturais e étnicos e as novas identidades territoriais;
- As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território;
- As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica;

- Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.

No 3º capítulo abordaremos de forma mais detalhada os eixos temáticos que discutem o território. No entanto, é importante destacar que essa opção por eixos temáticos amplia a possibilidade de o professor construir seu currículo com mais liberdade, uma vez que esses eixos temáticos não se apresentam tão rígidos e sua organização não é hierarquizada como os PCN+. Assim, o professor pode articular os eixos temáticos com os conceitos que deseja construir com seus alunos, bem como selecionar os conteúdos que sejam significativos para seus alunos.

CAPÍTULO 3 – O CONCEITO DE TERRITÓRIO APRESENTADO NOS PCNEM, NOS PCN+ E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO.

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de território presente nos três documentos de Geografia para o Ensino Médio e destacar suas semelhanças e diferenças.

Antes de adentrarmos especificamente na discussão conceitual de território, vamos considerar a reflexão de SAQUET (2007) em relação a conceitos:

Todo conceito tem uma história, seus elementos e metamorfoses; tem interações entre seus componentes e com outros conceitos; tem um caráter processual e relacional num único movimento do pensamento, com superações; as mudanças significam, ao mesmo tempo, continuidades, ou seja, dêis-continuidades (descontinuidade-continuidade-descontinuidade, num único movimento). (SAQUET, 2007:13)

Assim, ao discutirmos um conceito, em nosso caso o conceito de território, é importante identificarmos os elementos que o constituem, as mudanças que sofreu nas correntes teóricas que o definem, sua função como representação do real e seu valor como ferramenta intelectual para análise desse real.

Dessa forma, consideramos alguns pressupostos que nos serão úteis nessa discussão, analisaremos o conceito de território a partir de quatro pressupostos teóricos que servirão de suporte para análise posterior dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio.

O primeiro pressuposto diz: todo conceito é uma representação do objeto pelo pensamento, construída por meio do intelecto humano. Segundo VIEGAS (2007), conceito vem de concepção, conceber, é também idéia ou

imagem de uma coisa produzida e concebida pela mente. Assim, entendemos que conceito não é o real, mas sim uma representação do real.

No entanto, essa distinção entre real e representação não parece ser percebida tão facilmente. HAESBAERT (2006) escreve que realidade e representação são coisas indissociáveis e conceito é o resultado desse jogo, mas também um elemento constituinte da própria realidade, pois, existe numa interação entre a dimensão concreta e a abstrata.

O segundo pressuposto: o conceito serve de ferramenta teórica para análise do real.

HAESBAERT (2006) diz que o conceito existe “criado para decifrar o real e ao mesmo tempo tendo o poder de se impor sobre esta realidade (produzindo outras)”. (HAESBAERT, 2006:135).

Assim, podemos inferir que a finalidade do conceito é de ser uma ferramenta intelectual, um instrumento teórico para analisar a realidade, mas também de interação e mudança dessa realidade e, portanto, os conceitos não estão isento de críticas e mudanças conforme argumentam SALLES e MORAES (2007):

... deve-se trabalhar o conceito de tal forma que sua posição específica, sua singular aventura de pensamento, não nos recusa a possibilidade de exame, de crítica, apresentando-se como um caminho de interrogação que, com boas razões, pode ser repetido ou, também com grande proveito, pode ser negado”. (SALLES E MORAES, 2007:40)

O terceiro pressuposto é: todo conceito tem uma validade temporal. Assim, entendemos que se deve levar em conta a inerente historicidade dos conceitos, pois, “os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm o significado voltado apenas para essas realidades, sendo equivocado

empregá-los para toda e qualquer situação semelhante”. (LOPES & BEZERRA, 2007:30)

Desta forma, o mero deslocamento de um conceito do contexto em que foi criado já é uma recriação desse conceito, pois ele já não é mais o mesmo. Tomemos a reflexão de Mia Couto (2005) na epígrafe dessa dissertação, pois quando o autor fala que os conceitos são vivos e estão em constante mutação em consonância com as mudanças históricas não sendo possível tratar os conceitos como idéias fixas e imutáveis, fala dessa historicidade que o dá significado.

O quarto pressuposto é: todo conceito é delimitado por suas características, suas propriedades, que são específicas do objeto pensado.

No caso específico de um conceito geográfico, HAESBAERT (2006) aponta a necessidade de este conceito possuir uma referência e/ou delimitação espacial clara.

Nesse sentido, para se compreender um conceito, é importante saber quais são os “aspectos, as dimensões, as notas, que constituem um ser ou um objeto (...) que ele seja o que é e se distinga dos demais.” (SEVERINO, 2001:188).

Acreditamos que estes quatro pressupostos apresentados e discutidos até o momento possibilitam indicar o caminho que iremos abordar o conceito de território nos próximos itens.

3.1 O conceito de Território nos PCNEM

Os PCNEM apresentam o conceito de território, nitidamente embasado em geógrafos consagrados²⁷:

Espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. (BRASIL, 1999:33).

Para se compreender o conceito de território presente nos PCNEM é necessário identificar quais são os aspectos e os elementos que distinguem este objeto dos demais. Assim, destacaremos o aspecto: relações de poder, do conceito de território apresentado no PCNEM.

Para discutirmos esse aspecto, nos apoiaremos em RAFFESTIN (1993) que entende o território como um espaço modificado pelo trabalho que exprime relações de poder e é produzido por diversos atores — Estado, indivíduos, empresas. Neste sentido, a produção de um território não deve ter como referência apenas o poder do Estado, mas considerar outros atores na produção deste território, pois, Segundo RAFFESTIN:

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos²⁸ que 'produzem' o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas

²⁷ Ver SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.(Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006

²⁸ Raffestin entende como ator sintagmático o ator que realiza um programa, esse programa pode ser realizado em diversas escalas (nacional, regional, local) e em vários níveis, dependendo do ator que realiza (Estado, empresa, indivíduo), assim, pode ser desde a construção de infra-estrutura de um país, rodovias, circuitos comerciais, rotas aéreas, até a construção de uma casa.

implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com as empresas e outras organizações (...). O mesmo acontece com o indivíduo que constrói uma casa (...). Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem “territórios” (...) Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se choca com outras estratégias em diversas relações de poder. (RAFFESTIN, 1993:152-153)

Desta forma, ao incorporar à idéia de território a existência de diferentes poderes, RAFFESTIN (1993) faz uma crítica à idéia de Estado como um único núcleo de poder, pois, considera que o poder é exercido por pessoas ou grupos, que por meio de nós e redes e com diferentes estratégias e atividades cotidianas materializam o território.

SOUZA (2006) entende o território como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder e que o poder não se restringe ao Estado, identificando, nas grandes metrópoles, grupos sociais que instituem relações de poder a partir do conflito estabelecido pelas diferenças culturais — travestis, prostitutas, o tráfico de drogas e o jogo do bicho.

Assim, o território deve abarcar mais que a visão baseada no Estado-Nação, uma vez que, desde um quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens, até o bloco constituído pelos países membro da Organização do Tratado do Atlântico Norte — OTAN são territórios estabelecidos.

ARENDT (1985) amplia essa discussão fazendo uma diferenciação entre poder e violência, argumentando que são antagônicos, onde prevalece um de forma incondicional, o outro está ausente, pois, segundo a autora, o poder não carece de justificativas, mas demanda legitimidade, enquanto que a dominação por meio da violência vem à baila quando o poder está em vias de ser perdido.

A reflexão de ARENDT (1985) é importante no sentido de distinguir estas duas idéias: “poder” e a “violência”, bem como aprofundar a discussão da

existência dos múltiplos territórios. Podemos citar como exemplos os casos dos territórios da prostituição, do narcotráfico, dos homossexuais, das gangues, de organismos internacionais, que podem ser temporários ou permanentes, dentro do território do Estado-Nação.

Considerando que todo conceito tem uma validade temporal, podemos destacar que o conceito de território sofreu mudanças ao longo do tempo, uma que este conceito teve sua origem nas ciências naturais (biologia, zoologia e botânica) do final do século XVIII. Na concepção naturalista o território é compreendido como área de predomínio de um animal ou vegetal, posteriormente, tal conceito vai ser incorporado pela Geografia.

SPOSITO (2003) argumenta que nessa concepção naturalista o território converte-se em um elemento da natureza e, sendo assim, demanda luta para ser conquistado ou protegido. HAESBAERT (2006) acrescenta que o território é visto como uma extensão do homem, considerado como uma continuidade de seu ser. Justificado pelo fato do território e os recursos naturais serem fundamentais para sobrevivência do homem. No entanto, o autor chama atenção que esta visão de território gerou uma interpretação, por parte de alguns, que teríamos uma “impulsão inata” para conquistar territórios, pois, essa expansão territorial estaria diretamente relacionada ao crescimento de uma civilização.

A concepção naturalista de território recebeu críticas que conduziram a novas formulações como é o caso da Geografia Política que passou a entender o território como “um espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social.” (SOUZA,2006:84).

Considerando o conceito como ferramenta teórica para análise do real, trazemos a discussão de SALLES & MORAES (2007) quando estes argumentam que é necessário desmistificar para o aluno que os conceitos são palavras mágicas que explicam tudo, mas são elementos do conhecimento racional que possibilitam entender a realidade, pois, ao trabalharmos com conceitos, estaríamos desenvolvendo nos alunos, o domínio de uma linguagem científica.

No tocante à formação de conceitos, COUTO (2006), apoiando-se em VYGOTSKY, argumenta que o aluno, no processo de construção de conceitos, deve ser confrontado com algum problema, uma questão problematizadora, um desafio, que possibilite que ele resolva a tarefa problematizada, tanto por meio de seu aparato de conceitos, quanto pela aquisição de novos conceitos.

Em relação específica à construção do conceito de território, CAVALCANTI (2006) aponta alguns caminhos, mesmo considerando que a faixa etária dos alunos da pesquisa é o Ensino Fundamental, entendemos ser relevante essa discussão para nosso estudo do Ensino Médio:

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por eles percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito do vivido pelo aluno. (CAVALCANTI, 2006:110).

Concordamos com essa idéia de trabalhar o conceito de território a partir de várias escalas, não apenas a do Estado-Nação, e também a possibilidade de discutir fronteiras, limites e relações de poder a partir da própria sala de aula, assim, por meio de uma situação problematizadora, podemos construir esse conceito com os alunos.

Colaborando com nossa discussão e vislumbrando uma articulação dos conteúdos com os conceitos, PEREIRA (1994) ressalta que “É importante pensar em objetivos no nível de construção de conceitos, a fim de que os alunos possam fazer a leitura do espaço geográfico”.

Fazendo uma crítica em relação ao processo de reificação dos conteúdos, o autor apresenta o seguinte exemplo: ao trabalhar com o tema “Indústria Brasileira”, o professor tem como objetivo que o conteúdo estabelecido leve o aluno ao entendimento da definição de “Indústria Brasileira”. Nesse caso, o máximo que esse professor pode conseguir é informar sobre o fenômeno. Com base nesse pensamento, o autor apresenta a seguinte reflexão:

Os professores de geografia há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim. Tanto isso é verdade, que aqueles populares planejamentos feitos pelos professores no início do ano, são esquecidos para sempre. Afinal, o que interessa é o conteúdo. (PEREIRA, 1994:48).

Os PCNEM de Geografia (1999) apontam para a necessidade de se trabalhar com conceitos-chave²⁹, entendendo-os como instrumentos para análise de um espaço que se encontra cada vez mais complexo, sendo necessário um arsenal teórico que possibilitasse compreender o espaço em suas mais variadas formas de organização.

Desta forma, os PCNEM de Geografia (1999) argumentam que compreender esses conceitos é condição necessária para que o aluno compreenda o espaço geográfico. No entanto, faz um alerta para que esses

²⁹ Os conceitos-chave são: lugar, paisagem, território, territorialidade, escala geográfica e cartográfica, globalização, técnicas e redes (BRASIL, 1999:313)

conceitos-chave não se transformem em uma listagem de conteúdos, mas sim norteadores da organização curricular como já abordado no capítulo 2.

Considerando que todo conceito é uma representação do real, nos apoiaremos em CAVALCANTI (2006) que argumenta sobre a importância de se levar em consideração a representação dos alunos a respeito do conceito de território, no sentido de superar a idéia de território como sinônimo de território nacional. E faz uma ressalva:

As representações dos alunos devem ser confrontadas entre si e com outros entendimentos teóricos, para consolidar, ampliar ou corrigir aspectos dessas representações, de qualquer forma enriquecidas no confronto. (CAVALCANTI, 2006:111)

Concordamos com a autora pelo fato do aluno ampliar sua representação por meio da incorporação de outras representações sobre o território, possibilitando, assim, analisar as contradições e transformações que ocorreram no território, por meio de práticas de diferentes atores, além do Estado.

3.2 O conceito de território nos PCN+

Ao analisarmos o conceito de território nos PCN+, devemos considerar que parte da discussão do conceito de território nos PCNEM pode ser aplicada ao PCN+, uma vez que a definição do conceito de território se apresenta de formas semelhantes nos dois documentos, os PCN+, talvez, apresentem linguagem mais objetiva: “Porção do espaço definida pelas relações de poder, passando assim da delimitação natural e econômica para a de divisão social” (BRASIL, 2002: 56). Porém, constatamos que os PCN+ apresentam um aprofundamento do conceito de território com a seguinte idéia:

A delimitação do território é a delimitação das relações de poder, domínio e apropriação nele instalada. É, portanto uma porção concreta. O território pode, assim, transcender uma unidade política, e o mesmo acontecendo com o processo de territorialidade, sendo que este não se traduz por uma simples expressão cartográfica, mas se manifesta sob as relações variadas, desde as mais simples até as mais complexas. (BRASIL, 2002:56).

Da mesma forma que procedemos na análise do PCNEM será necessário identificar quais aspectos são os aspectos e os elementos que distinguem este objeto dos demais. Assim, analisaremos o aspecto ao território e territorialidade, que se manifestam em varias escalas e múltiplas relações.

Assim, RAFFESTIN (1993) e SOUZA (2006) falam que as idéias relativas à produção de um território não devem ter como referência apenas o Estado como detentor do poder, mas sim considerar a disseminação dos poderes territoriais, definidos assim por serem territórios particulares, espaços ocupados pela existência de diversos grupos sociais carregados de diferenças culturais.

Neste sentido, é importante discutir um dos eixos que encontramos na proposta de organização curricular do documento, pois ao analisarmos a forma como o conceito de território é abordado no texto dos PCN+, que segue uma proposta por eixos temáticos, encontramos uma contradição:

Vejamos, o eixo temático:

- O território Brasileiro: um espaço globalizado
- Apresenta o seguinte conjunto de temas:
- Nacionalidade e identidade cultural;

- A ocupação produtiva do território;
- O problema das comunicações num território muito extenso.

Percebemos que a proposição temática trabalha numa dimensão eminentemente política do conceito território, ou seja, circunscrito ao domínio do Estado e, mais grave nesse caso, um Estado-Nação. Negando assim as reflexões relativas ao mesmo conceito de território, que consta no texto do próprio documento.

Contrariando também os estudos de teóricos como RAFESTIN (1993) e SOUZA (2006) que trabalham idéias relativas às dimensões abstratas e do caráter flexível do território, reflexões que são essenciais para entendermos o território num mundo tão diverso como o de hoje.

Por ser um documento de orientação nacional, os PCN+ não incorporaram as idéias mais contemporâneas e interessantes que estão ligadas ao conceito, deixando-se incorrer um erro já histórico:

não apenas o senso comum, mas também a maior parte da literatura científica, tradicionalmente restringiu o conceito de território à sua forma mais grandiloqüente e carregada de carga ideológica: o território nacional. (SOUZA, 2006:81)

Entendemos que é fundamental que o professor de geografia reconstrua, portanto, o conceito com seus alunos, como vimos alhures, uma vez que o documento norteador do Ensino de Geografia não traz uma definição mais atualizada.

Em seu texto, os PCN+(2002) ressaltam a importância dos conceitos para ciência geográfica e para o ensino de Geografia, considerando-os ferramentas teóricas para análise do real:

(...) mais que os conteúdos, são os conceitos e seu alcance os definidores do caráter da Geografia a ser encaminhado no Ensino Médio (...) que estes conceitos, se encaixam com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência (...) os conceitos que são a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas. (BRASIL, 2002:55)

No entanto, o documento apresenta uma listagem de conteúdos, como se fosse um “receituário”, assim estabelece outra contradição com seu próprio texto, pois, desta forma, está privilegiando os conteúdos em detrimento aos conceitos e ao fazer esta opção nega aos alunos a possibilidade de se apropriarem de uma linguagem científica, bem como não permite ao professor autonomia para construir seu plano de curso.

Novamente observamos uma contradição em relação à discussão teórica que se estabelece no documento e sua organização curricular por eixos temáticos, temas e sub-temas, no texto os PCN+ justificam sua opção por trabalhar com conceitos e não com definições estanques da seguinte forma:

A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual. (BRASIL, 2002:58).

A idéia de trabalhar com a construção de conceitos no ensino de geografia vem ao encontro das idéias dos autores já discutidos anteriormente: Mia Couto (2005); SALLES e MORAES (2007); COUTO (2006); CAVALCANTI

(2006); PEREIRA (1994), pois, entendemos que ao trabalhá-los estamos oferecendo aos alunos um instrumento eficaz para a análise do espaço geográfico, bem como possibilitando ao professor de Geografia fazer uma reflexão apropriada deste conceito. No entanto, nos PCN+ a apresentação da organização curricular se faz por eixos temáticos, temas e sub-temas. Dessa forma, acreditamos que mesmo indiretamente essa divisão cerceia o direito do professor de construir um plano de curso mais adequado, pois, os parâmetros de ensino estão dados no PCN+ e, uma vez que esse é o documento oficial de Geografia para o Ensino Médio o professor será cobrado, sejam por meio dos órgãos centrais, diretorias de ensino ou equipe pedagógica da própria escola, para que seu plano de curso esteja adequado ao mesmo.

Neste sentido, esta organização curricular proposta pelos PCN+ deixa de ser apenas uma sugestão ou um referencial, como o próprio documento apresenta, mas transforma-se em uma “camisa de força”, já que força uma parcela de professores de Geografia do Ensino Médio a preparar seu plano de curso reproduzindo esses eixos temáticos, os temas e os sub-temas.

Assim, se uma parcela de professores irá reproduzir estes eixos temáticos sem uma discussão apropriada do conceito de território, corremos o risco de reproduzir e disseminar uma visão equivocada do conceito, onde o Estado surge como único núcleo de poder e, dessa forma, levando os alunos a fazer uma associação entre território e “território nacional”.

3.3 O Conceito de Território nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM

O conceito de território das OCEM (2006) apresenta semelhanças com os documentos anteriores, uma vez que, o quadro de “Conceitos estruturantes e articulações”³⁰, foi elaborado tendo como referência o quadro dos PCN+(2002). Assim devemos levar em consideração que grande parte da discussão relativa ao conceito de território dos PCNEM e dos PCN+ se aplica as OCEM. No entanto, as OCEM (2006) incorporaram outras formas de entendimento dos conceitos e apontam alguns elementos novos em relação aos documentos anteriores.

Na tabela 4, o conceito de território é apresentado da seguinte forma:

Tabela 4 - Conceitos estruturantes e articulações

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES
TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> • O Território é o espaço apropriado. • Base da Região. • Determinação das localizações dos recursos naturais e das relações de poder. • A constituição cotidiana de territórios tem como base, as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceitos de lugar e região.

FONTE: OCEM, 2006:54

Podemos destacar alguns aspectos ou articulações interessantes em relação ao conceito de território apresentado pelas OCEM dentre eles: espaço apropriado e determinação das localizações dos recursos naturais.

³⁰ Quadro elaborado tendo como referência o quadro dos PCN+ (2002:56), com a incorporação de outras formas de entendimento dos conceitos. (OCEM, 2006:54)

Em relação a esse aspecto, consideramos pertinente a discussão de SPOSITO (2004) quando o autor descreve o território do ponto de vista jurídico:

a base geográfica de um Estado, sobre o qual exerce a sua soberania e que abrange o conjunto dos fenômenos físicos (rios, mares, solos) e dos fenômenos decorrentes das ações da sociedade (cidade, portos, estradas (...)). Ele compreende recursos minerais, que podem ser classificados por sua quantidade ou sua qualidade, é suporte da infraestrutura de um país (...). Ele tem sua verticalidade dependendo da necessidade de se chegar a certas profundidades para extração de ouro e diamantes etc. Ele vai além da superfície com terra, estendendo-se ao mar, quando este é compreendido nas águas territoriais de um país. (SPOSITO, 2004:112)

Desta forma, quando tratamos o território do ponto de vista jurídico, estamos fazendo uma associação entre território e território Nacional. Nesta perspectiva, o território é visto como fonte de recursos na relação da sociedade com a natureza, ou seja, por meio de diferentes formas a sociedade se apropria dos recursos naturais, e o Estado por meio de leis, aparatos técnicos, força militar, entre outros, exerce sua soberania se “apropriando” ou “dominando” esses recursos naturais.

RAFFESTIN (1993) argumenta que a natureza é um dos elementos presentes no território, assim, o Estado, por meio de aparatos técnicos, usa, transforma e se apropria desses recursos. Essa apropriação dos recursos naturais pelo Estado pode ser usada como um instrumento de poder. Nas palavras do autor “A dimensão de uma malha nunca é – ou quase nunca – aleatória, pois, cristaliza todo um conjunto de fatores, dos quais uns são físicos, outros humanos: econômicos, políticos, sociais e/ou culturais” (RAFFESTIN, 1993:155).

Em relação ao aspecto “espaço apropriado” RAFFESTIN (1993) argumenta que é importante que os geógrafos usem esses dois termos: espaço e território com critérios, pois assim evitaríamos confusões conceituais. Segundo o autor, os termos não são equivalentes, pois, o espaço é anterior ao território. A ação de um ator sintagmático no espaço implica na formação de um território, uma vez que ao se “apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (...) o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN,1993:143).

As OCEM(2006) ressaltam a importância da formação do conceito no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que esse conceito deve servir de ferramenta teórica para análise do real, assim:

A formação dos conceitos por parte dos alunos é o que serve de balizador para o ensino, pois ao construir o conceito, o aluno vai confrontar seus pontos de vista resultantes de senso comum e os conhecimentos científicos, encaminhando-se para uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação de sua complexidade. (BRASIL, 2006:54).

Podemos acrescentar as reflexões de HAESBAERT (2006) a esta discussão, pois o autor sugere o uso de mapas do mundo contemporâneo para discutir os conceitos de território, rede e aglomerados humanos de exclusão. O autor ainda chama atenção para dificuldade de se cartografar esta complexidade do mundo:

O mapa mostra como é complexo, hoje, cartografar o mundo, numa visão ao mesmo tempo didática e não simplificadora. Podemos afirmar que convivem claramente duas lógicas, uma mais “tradicional”, pautada no domínio territorial em área, como os Estados-nações (...) é uma lógica das redes, que assumem um caráter cada vez mais planetário. (HAESBAERT, 2006:126)

Entendemos que é necessário construir esses conceitos de território e redes, que são complexos, paulatinamente, ou seja, inicialmente apresentar aos

alunos um mapa-múndi político, pois esse já faz parte do repertório dos alunos, e trabalhar a idéia de território em áreas, depois, por meio de uma música, um poema, um circuito de um produto de uma transnacional, introduzir a idéia de rede, exemplificando a circulação de mercadorias e pessoas e possibilitando, assim, ao aluno entender a idéia de territórios-redes. Desta forma, estaremos permitindo que os alunos ampliem seus conhecimentos científicos, bem como façam uma leitura mais aprofundada do mundo.

As OCEM (2006) sugerem trabalhar com eixos temáticos como um caminho para articular os conceitos com os conteúdos, pois, sem esta articulação os conceitos seriam apenas definições vazias e sem sentido. Desta forma, o documento apresenta sete eixos temáticos, como já abordamos no 2º capítulo no item relativo às OCEM.

Destacamos o fato desses eixos temáticos relacionarem diretamente o conceito de território ao de território nacional como se verifica nos eixos — Formação territorial brasileira e as diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território.

No texto, o documento destaca a necessidade de compreender a formação do território Brasileiro e o latino-americano por meio de um processo geo-histórico. Dentro dessa discussão, MORAES (2002) argumenta que “o desenvolvimento histórico se faz sobre e com o espaço terrestre, e, nesse sentido, toda formação social é também territorial, pois necessariamente se espacializa” (MORAES, 2002:47).

O eixo “as diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território”, as OCEM (2006) destacam o papel do Estado na definição/superação de fronteiras e a demarcação do

território pelos interesses estratégicos nacionais. Neste sentido, é ressaltada apenas a dimensão política do território restrito ao domínio do Estado, HASBAERT (2006) apresenta esta concepção como político-disciplinar onde a desterritorialização é vista como “esvaziamento das fronteiras”, o autor destaca também o controle em relação à circulação de pessoas, bens, informações.

A leitura destes eixos nos permite ter apenas uma referência de território enquanto sinônimo de território nacional, ou seja, estaríamos diante, assim como os PCN+, de uma contradição em relação ao conceito de território apresentado em seu texto no quadro “Conceitos estruturantes e articulações”, que propõe outras abordagens além do Estado-Nação.

Entendemos que todo território tem uma história o que nos remete a importância de discutir os fatores políticos e econômicos que constituíram a configuração atual desse território. No entanto, devemos considerar o território além de uma visão areal e ampliarmos para uma lógica de redes, conforme nos apontou HAESBAERT (2006).

Uma análise mais atenta em relação aos outros eixos temáticos das OCEM nos permite fazer referências a outros elementos do território, além do Estado.

Destacaremos alguns aspectos presentes nestes eixos: os movimentos socioculturais e étnicos e as novas identidades territoriais; a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.

Em relação aos movimentos socioculturais e étnicos e as novas identidades territoriais, HASBAERT (2006) apresenta uma discussão interessante quando propõe identificar as concepções relativas ao

território/desterritorialização, entre as cinco concepções, sintetizadas pelo autor, nos valeremos da abordagem cultural:

uma desterritorialização culturalista: percebida a partir de uma leitura do território como fonte de identificação cultural, referência simbólica que perde sentido e se transforma em um “não-lugar”. Estes “não-territórios”, culturalmente falando, perdem o sentido/o valor de espaços aglutinadores de identidades, na medida em que as pessoas não mais se identificam simbólica e afetivamente com os lugares em que vivem, ou se identificam com vários deles ao mesmo tempo e podem mudar de referência espacial-identitária com relativa facilidade. (HAESBAERT, 2006:131)

É importante que esses diferentes grupos sociais “ludem” para que seus territórios continuem sendo uma “referência espacial-identitária” e não se transformem em “não-territórios”. No entanto, o autor chama atenção para a realidade do homem moderno, solitário e egocêntrico, que ao buscar o sentido do comunitário o faz sem critérios, “através de identidades as mais disparatadas e nas mais diversas escalas (fundamentalismo religioso, gangues neonazistas, máfias ilegais, extremistas nacionalistas)” (HAESBAERT, 2006:155).

Sendo assim, ao se fortalecer a identidade coletiva, que pode ser local, regional ou nacional, surgem fronteiras, conflitos e a falta de diálogo com o “outro”, pois, estamos falando de um “território, ou seja, espaço “sob controle”, delimitado e dominado (além de simbolicamente apropriado)”. (HAESBAERT, 2006:155).

SOUZA (2006) apresenta como uma das características específicas do conceito de território a idéia de “um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*)”. (SOUZA, 2006:86).

Ainda, segundo o autor, o território deve ser considerado como um campo de forças, uma rede de relações sociais complexas, onde estas redes de relações possibilitam a existência de “territorialidades flexíveis” e cita como exemplo: os territórios da prostituição, território das gangues de ruas e o tráfico de drogas no Rio de Janeiro.

Para segundo aspecto — relativo à dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações — trazemos a discussão de HAESBAERT (2006) que propõe uma articulação entre os conceitos de território e rede de forma indissociável, considerando-os inclusive como um “binômio”, o autor reconhece o movimento no território a partir da efetivação de redes de circulação e comunicação.

As Orientações Curriculares propõem uma organização curricular por eixos temáticos, mas sem relacioná-los com nenhum tema ou sub-tema específico, como fazem os PCN+. Entendemos que esta forma de organização curricular, quando comparada com os PCN+, permite uma maior autonomia ao professor para construir seu plano de curso, uma vez que não indica os conteúdos específicos de geografia a serem “seguidos” e posteriormente “cobrados”.

Neste sentido, os eixos temáticos poderão servir de referencia para nortear a organização curricular, possibilitando ao professor incorporar novos temas, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como construir com eles os conceitos geográficos necessários para leitura do mundo.

3.4 Semelhanças e diferenças do conceito de território nos documentos analisados

O primeiro aspecto que abordaremos será o da corrente teórica que esse conceito pertence, assim, colaborando com essa discussão, HAESBAERT (2006) propõe que o conceito:

deve ser delimitado historicamente; é importante revelar a origem do conceito tanto no sentido de sua existência “real” quanto de sua formulação teórica (...) os principais conceitos da Geografia têm relação prioritariamente com determinadas fases ou correntes teóricas da disciplina. (HAESBAERT, 2006:134)

Neste sentido, podemos apoiar nossa análise nas palavras desse autor que sistematizou um quadro de “conceitos básicos da Geografia: uma proposta de sistematização” e dessa forma podemos entender que os PCNEM, os PCN+ e as OCEM apresentam um conceito de território permeado pela corrente teórica da Geografia crítica, embasados por SACK E RAFFESTIN, onde a dimensão do espaço privilegiada é a dimensão política do território, apesar de trabalhar com várias escalas.

Sendo assim, o conceito de território apresentado nesses três documentos, se diferencia de outras correntes teóricas da Geografia, pois, a Geografia Clássica, segundo RAFFESTIN (1993) concebia o Estado como o único núcleo de poder, baseando-se em uma Geografia unidimensional, o que não é plausível, na medida em que existem múltiplos poderes, como já abordamos antes.

Também se diferencia em relação à Geografia Quantitativa, que compreende o território apenas do ponto de vista do poder estatal. O estado é associado ao progresso e a geografia dedicava-se a fazer estudos sobre a

melhor localização para as indústrias, sobre a qualidade da mão-de-obra disponível em determinada região, estudos sobre necessidades viárias para implantação de indústrias, etc.

Ao analisarmos o conceito de território apresentado nas OCEM identificamos um de seus aspectos: a constituição cotidiana de territórios tem como base as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, assim, podemos afirmar que o conceito de território nesse documento é permeado pela corrente teórica da Geografia Humanística, pois, agrega uma abordagem cultural, como já discutimos embasados em HAESBAERT (2006).

O segundo aspecto será: o conceito de território expresso nos documentos amplia a discussão para além do Estado-Nação?

Entendemos que os PCNEM (1999) abrem uma possibilidade para que se amplie o conceito de território para além do Estado-Nação, uma vez que esse documento cita como exemplos: um quarteirão na cidade de Nova York ou uma aldeia indígena na Amazônia, que são escalas diferentes do Estado-Nação. Os PCNEM não apresentam um rol de conteúdos fechados ou que se tornam contraditórios com a discussão do conceito apresentado no texto do documento, como acontece com os PCN+.

Já os PCN+(2002) não possibilitam ampliar o conceito para além do Estado-Nação, uma vez que o próprio documento é contraditório, apresentando um rol de conteúdos fechados que apontam para um conceito de território enquanto Estado-Nação.

As OCEM (2006), igualmente aos PCNEM, ampliam esse conceito, pois apresentam, entre outras abordagens, uma cultural, que considera os aspectos relativos à identidade tendo em vista várias escalas. Alguns eixos temáticos fazem uma abordagem relativa ao território como Estado-Nação, no entanto, outros abordam aspectos mais variados: territórios-redes e territórios como referência espacial-identitária.

O terceiro aspecto que abordaremos são os componentes do conceito de território comuns nos três documentos.

Identificamos que os componentes: relações de poder e apropriação se apresentam comum aos três documentos, inclusive com a mesma base teórica, como discutida anteriormente.

Ao analisar o quarto aspecto — componentes do conceito de território, que são singulares em cada um dos três documentos — identificamos que tanto os PCNEM, quanto os PCN+, apresentam como componentes singulares: a idéia de domínio ou de influencia de uma área. As OCEM apresentam componentes singulares, tais como: base da região, determinação das localizações dos recursos naturais e as relações de identidade de diferentes grupos sociais.

Em relação aos dois últimos aspectos já fizemos uma discussão, no componente território como base da região, mesmo entendendo que essa discussão demandaria outras reflexões ressaltamos a distinção entre território e região feita por HAESBAERT (2006):

“território” tem um sentido mais amplo que região, pois, envolve as múltiplas formas de apropriação do espaço, nas diversas escalas espaço-temporais. (...) Região também se define, assim, pela escala

geográfica em que ocorre (...) Assim, ao lado de ou imbricadas a regiões “tradicionais”, contínuas, com fronteiras melhor definidas e articuladas frente ao Estado-nação, aparecem “regiões-rede”, ou melhor, “redes regionais”, produto principalmente da intensificação das migrações, onde muitos grupos levam consigo a identidade regional e mesmo traços do regionalismo de sua região de origem.(HAESBAERT, 2006:136)

Entendemos ser interessante elaborar um quadro teórico que possibilite transmitir de forma objetiva e clara as comparações e análises que fizemos em relação ao conceito de território apresentado nos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio, PCNEM, PCN+ e OCEM.

Tabela 5 - Semelhanças e Diferenças no conceito de território dos PCNEM, PCN+ e OCEM.

O conceito de Território em relação:	PCNEM	PCN+	OCEM
<ul style="list-style-type: none"> A corrente teórica 	Geografia crítica	Geografia crítica	Geografia crítica e Humanística
<ul style="list-style-type: none"> A ampliação da discussão para além do Estado - Nação 	Sim	Não	Sim
<ul style="list-style-type: none"> Aos componentes comuns nos documentos 	Relações de poder e apropriação	Relações de poder e apropriação	Relações de poder e apropriação
<ul style="list-style-type: none"> Aos componentes singulares nos documentos 	Domínio e influência de uma área	Domínio e influência de uma área	<ul style="list-style-type: none"> - Base da região - Determinação das localizações dos recursos naturais - Relações de

Fonte: Tabela elaborada pelo autor tendo como referência o PCNEM 1999:313, PCN+ 2002:56 e as OCEM 2006:53, com a incorporação da análise desses documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão nesse trabalho centrou-se no conceito de território presente nos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio, no entanto, é evidente que para entendermos esse conceito no ensino de Geografia se fez necessário compreender a Geografia proposta nesses documentos, bem como entender o contexto político, econômico e social em que os documentos foram elaborados.

Assim, conforme as considerações feitas ao longo desse trabalho constataram, as mudanças políticas econômicas e sociais que ocorreram no Brasil no decorrer da década de 1990 influenciaram diretamente a educação, especialmente o Ensino Médio.

Destacaremos dois aspectos dessas mudanças:

O primeiro se relaciona com a reforma do Estado, que atribuiu uma autonomia tanto financeira, quanto administrativa, aos estados, municípios, chegando esta autonomia às escolas.

Porém, entendemos com a crítica feita por ARELARO (2000) que essa descentralização é apenas das ações, dos recursos e responsabilidades, pois permanecem as decisões e o controle centralizados por meio do currículo e das avaliações.

O segundo aspecto é a influência dos organismos internacionais, por meio de financiamentos, nas políticas educacionais em várias escalas (nacional, e mundial).

No Brasil, percebe-se a intensificação dessas interferências nas gestões dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002), momentos em que esses dois aspectos se completam e se concretizam nas reformas Educacionais. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 são os fundamentos legais para essa reforma.

A implantação da LDB 93/96 redefiniu o papel do Ensino Médio, que passa a ter 03 finalidades: prosseguimento dos estudos, preparação para o exercício da cidadania e preparação básica para o trabalho, essa última vem de encontro com as transformações no processo produtivo.

A investigação evidenciou como essas mudanças no processo produtivo repercutiram no Ensino Médio, seja por meio de aquisição de competências básicas para o mundo do trabalho, seja por uma educação ao longo de toda vida.

O Ensino Médio que estava sem identidade, desde a década de 1990, com a crise dos empregos, passa a ter um propósito: aquisição de competências básicas. Esse ideário de competências norteou tanto os documentos nacionais, LDB e DCNEM, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A proposição de um currículo nacional, os PCNEM, em 1999, combinam com a política de centralização e controle das decisões adotadas pelo governo federal. Esses Parâmetros foram elaborados e implantados sem a participação dos professores, e outros atores envolvidos com a educação: alunos, pais e gestores, conforme SPÓSITO (1999) e KRAMER (2001).

Consideramos que a exclusão dos professores dessa seleção de conhecimentos e saberes, na elaboração dos PCNEM, foi negativa, uma vez que as propostas estaduais e municipais de São Paulo, da década de 1980 e início da década de 1990, nasceram a partir do debate, da troca, da participação dos professores, técnicos e universidades, possibilitando que os mesmos se apropriassem da proposta, o que não aconteceu com os PCNEM.

Os PCNEM estão distantes da dura realidade das escolas públicas, existe um descompasso entre esse currículo prescrito e a escola. A escola é viva, contraditória, com várias forças interagindo, e interpretando por leituras variadas as demandas que chegam até a escola, inclusive, legitimando ou não essas mudanças.

Considerando que na escola pública, existem alunos e professores concretos, que vivem em uma sociedade historicamente contraditória, PONTUSCHKA (2000) faz uma reflexão da importância de apontarmos caminhos possíveis de se pensar, coletivamente, em novos significados tanto para a escola quanto para o ensino e a aprendizagem em Geografia. Entre os caminhos apontados a autora destaca que:

O conhecimento produzido na Universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, bibliográfico e dominado pelo professor deve ser o instrumental teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado. (PONTUSCHKA, 2000:5).

O saber escolar é a reorganização dos conhecimentos científicos reelaborado pelo professor, no nosso caso, o professor de Geografia, mas para que esse saber se transforme em saber a ser ensinado, é necessário que esse professor tenha domínio dos conhecimentos da ciência Geográfica, dos

conceitos geográficos, considere a aprendizagem de seus alunos, conforme suas características culturais, sociais e intelectuais, compreendam a dinâmica e a cultura da escola, bem como se apropriem dos documentos norteadores do ensino de Geografia.

A análise e a leitura crítica desses documentos que são norteadores do ensino de Geografia devem ser feitas usando critérios para leitura, possibilitando que os professores de Geografia entendam a proposta contida nesse documento, para que a mesma possa ser apropriada, recriada e mudada, caso contrário, os professores serão “apenas” leitores passivos da proposta, ou como indicam algumas pesquisas, desconhecedores desses documentos.

Nossa pesquisa teve o objetivo de investigar o conceito de território nos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio – PCNEM, de 1999, PCN+, de 2002 e OCEM, de 2006, buscando características particulares do conceito de território expresso nesses documentos. Identificamos que os três documentos abordam em seu conceito de território, a questão relativa às relações de poder, assim, constatamos que o “poder” é um aspecto essencial para que o professor entenda esse conceito, podendo a partir da abordagem trabalhada em sala de aula, ampliar a escala de análise, para além do Estado-Nação.

Outro aspecto observado com a pesquisa é o relativo às correntes teóricas que esse conceito está vinculado, assim, podemos afirmar que os três documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio, tratam o conceito de território, permeado pela corrente teórica da Geografia crítica, privilegiando a dimensão política do território, apesar de trabalhar com várias escalas. No

entanto, as OCEM, também contém elementos que caracterizam o conceito de território em uma corrente da Geografia humanística.

Por fim, buscamos entender se o conceito de território, proposto no documento, abriria possibilidades de se ampliar a discussão para além da escala do Estado-Nação, assim, constatamos por meio da pesquisa, que tanto os PCNEM (1999), quanto as OCEM (2006), possibilitam essa discussão para outras escalas de análise. Diferentemente, os PCN+(2002), não fazem essa abordagem, uma vez que apresentam um rol de conteúdos fechados, focando apenas aspectos relativos ao território como Estado-Nação, não contribuindo para as discussões atuais de território que apresentam outras abordagens e escalas de análises, conforme destacados ao longo do trabalho.

Finalizo essas considerações finais, apontando as lacunas que esse trabalho apresenta. Acreditamos que são muitas, mas gostaríamos de destacar a que consideramos que precisa ser melhor investigada, o currículo real efetivado em sala de aula, ou seja, um estudo de currículos prescritos, como fizemos em nossa pesquisa é importante para oferecer elementos para o professor de Geografia, mas é essencial, em novos estudos, escutar, entender, refletir sobre a prática desse professor, e como ele, com todas as adversidades – baixos salários, péssimas condições de trabalho, salas lotadas, entre outras coisas – consegue construir, por meio do ensino de Geografia, uma sociedade mais justa e fraterna, indiferente dos currículos nacionais de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boitempo, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In. O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate/ Orgs. Nora KRAWCZYK, M. B. CAMPOS, Sergio HADDAD. Campinas, SP, Autores Associados . 2000.

ARENDT, Hannah. Da violência . Brasília, Ed. Da Universidade de Brasília. 1985.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumismo e política educacional. *pp. 121-137 in A escola cidadã no contexto da globalização*. Luiz Heron da Silva (Organizador). Editora Vozes. Petrópolis. 2001 - 5ª edição

BRASIL (País). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL (País). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (País). Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.

BRASIL (País). Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio (1996: São Paulo). Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio, 29 e 30 de agosto de 1996: coletânea – São Paulo: CONSED, 1998.

BRASIL (País). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL (País). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura. PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

CAMPOS, Eduardo. O contexto espacial e o currículo de geografia no Ensino Médio: um estudo em Ilhabela - São Paulo, 2005. 219 p. Faculdade de Educação- USP.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.): Campinas, SP: Papirus, 4ª edição 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. In: Revista Novos Estudos, nº 50, São Paulo: CEBRAP, Março. 1998.

CARLOS, A.F.A. e OLIVEIRA, A.U. Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares de geografia. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

CASTEL, Robert. A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? .Pretópolis, RJ. Vozes, 2008.

CASTELLAR, Sonia (organizadora). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006. – (Novas abordagens. GEOUSP; V.5).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas: Papyrus, 9ª ed, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: DELORES, Jacques, (org.) Educação: um tesouro a descobrir. 6. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

COUTO, Mia. Pensatempos. Lisboa : Editorial Caminho, 2004.

FILHO, João Cardoso Palma. Sociedade , educação e Currículo escolar – Um retrospecto: in São Paulo (estado) SEE, CENP. O currículo na escola Média : desafios e perspectivas – São Paulo – 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

HAESBAERT, Rogério. Territórios alternativos. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Política e práticas. SP; Papyrus, 4. ed. Campinas, 2001 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (organizadoras). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. - (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

_____. A. E. BEZERRA, H. G. Conteúdos Disciplinares e Competências. IN: BRASIL (País) Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação, TV escola. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Salto para o Futuro Boletim 16 - Setembro de 2007. Brasília, 2007.

MATENCIO, Maria de L. M; MACHADO, Maria Zélia V. A identidade do Ensino Médio. IN: BRASIL (País) Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação, TV escola. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Salto para o Futuro Boletim 16 - Setembro de 2007. Brasília, 2007.

MONFREDINI, Ivanise. O regime de progressão continuada: as práticas escolares implemetadas e as conseqüências para o trabalho eprofissção docente. In: Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente. Ivanise Monfredini (org.); João dos Reis Silva Júnior (ET AL). São Paulo: Xamã, 2008.

MORAES, A. C; SALLES, J. C. O principio pedagógico da interdisciplinaridade. IN: BRASIL (País) Secretaria de Educação a Distancia - Ministério da Educação, TV escola. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Salto para o Futuro Boletim 16 - Setembro de 2007. Brasília, 2007.

MOREIRA, Antonio F.B.; MACEDO, Elizabeth F. de. Faz sentido ainda o conceito de Transferência Educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.): Campinas, SP: Papyrus, 4ª edição 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto. 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade*. In: Políticas públicas & Educação básica. Dourado, Fernades. Paro, Henrique (org.). São Paulo: Xamã, 2001

PEREIRA, Diamantino A. C. "Geografia Escolar: uma questão de identidade" In: Cadernos Cedes n. 39, Ensino de Geografia. Editora Papyrus, São Paulo 1994.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. Formação por competências: do prescrito ao real. Tese de doutorado: Unicamp. Campinas, 2008, 132

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos Caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999. (Caminhos da Geografia).

_____. PANGANELLI, T. I. , CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. 1ª Ed.- São Paul: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação: Série ensino fundamental)

POPKEWITZ, Thomas . Reforma educacional, uma política sociológica. Poder e Conhecimento em Educação Porto Alegre: Aryes Médicas, 1997 outros." (2008, p.52)

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho: – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

ROCHA, Genylton Odilon R. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837- 1942). São Paulo, 1996. 302p. Dissertação (Mestrado), PUC/SP.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo : uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ensino Médio em Rede: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio. São Paulo, SE/CENP, 2004.

SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções sobre território. 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Por Uma Geografia Nova. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. ver. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Ed. 11ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos – Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani. (org) – A Geografia em sala de aula. São Paulo. Contexto. 1999.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.(Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SPÓSITO, Eliseu Savério. Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A.F.A. e OLIVEIRA, A.U. Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares de geografia. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

VIEGAS, Waldyr. Fundamentos lógicos da metodologia científica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

BIBLIOGRAFIA

ALFAGEO. Revista do Curso de Especialização em Ensino de Geografia. Departamento de Geografia-PUC-SP, vol.1, n. 1, jun. 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (organizadora). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006. –(Novas abordagens. GEOUSP; V.5).

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. Fim de século: a escola e a geografia. 2. Ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção Ciências Sociais).

CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (organizadores). Geografia: conceitos e temas. 9ª Ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DAMIANI, Amélia Luisa. Geografia políticas e novas territorialidade In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo, Contexto, 2002.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade; tradução Raul Fiker. _ São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAESBAERT, Rogério. Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

KOBASHIGAWA, Mutsu-ko. Parâmetros curriculares nacionais de Matemática para o ensino fundamental: das prescrições ao currículo praticado pelos professores. São Paulo, 2006. 200p. Dissertação (Mestrado Profissional). PUC/SP.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia. A noção de região no pensamento. In: CARLOS, A. F. A. (org.). Novos Caminhos da Geografia. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho: – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

MARTIN, André Roberto. A politização da geografia como alternativa à “crise dos territórios”. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo, Contexto, 2002.

MASTRANGELO, A. M. A construção coletiva do croqui geográfico e a sala de aula. D.M. FFLCH- Geografia USP- 2001.

MORAES, A. C. R. de Pequena História Crítica da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. 1ed. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVA, J. Ensino de Geografia: Um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.). A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). Para onde vai o ensino de geografia? 9. Ed.– São Paulo: Contexto, 2005. 9 (Repensando o Ensino).

PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo, Cortez, 2005.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de, (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo, Contexto, 2002. p. 149-157.

PERRENOUD, P. pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESCUMA, Derma; CASTILHO, Antonio P. F. Trabalho acadêmico – O que é? Como fazer? : um guia para suas apresentações. São Paulo: Olho d'água, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos (org.). O ensino de geografia no Brasil: Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia. Ed. Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

RUFINO, Sonia M.V. Castellar. Geografia e Ensino. Caderno Prudentino de Geografia 17/ jul. 1995. Dossiê: Geografia e Ensino.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O currículo na escola média: desafios e perspectivas. São Paulo: SE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de geografia: 1º grau. 6. Ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de geografia? __ Primeiras Impressões. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib;

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós- Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio

Flávio (org.). O Currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de, (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo, Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo, Contexto, 2002.

VIEIRA, Noemia Ramos. As questões das geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília. Presidente Prudente, 2007. 196 p. Tese (Doutorado). UNESP.