A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Raimunda Abou Gebran*
Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Recebido em: 03/06/2002 Aceito em: 20/09/2002

RESUMO: No presente trabalho procuramos resgatar a história da Geografia como disciplina escolar, tentando compreender a sua configuração em diferentes momentos e contextos da política educacional brasileira, apontando os entraves e as possibilidades de superação desse processo. Para tal, optamos por um recorte histórico, envolvendo as últimas décadas, que apresentaram mudanças significativas na política educacional e, consequentemente, na trajetória das diferentes disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: geografia; ensino da geografia; trajetória histórica.

GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION - HISTORICAL TRAJECTORY AND PEDAGOGICAL PROPOSALS

ABSTRACT: In the present work we seek to trace the history of Geography as a school subject, trying to understand its configuration in different moments and contexts of the Brazilian educational politics, pointing out the obstacles and the possibilities of overcoming this process. For such, we opt by a historical cutting implicating the last decades that presented significant changes in the educational politics and consequently in the trajectory of the different subjects.

KEY WORDS: geography; geography teatching; historical trajectory.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino de Geografia, em especial no nível fundamental, é norteadora da elaboração e do desenvolvimento de nossas pesquisas. As diferentes proposições que vêm sendo apresentadas nas últimas décadas têm propiciado um constante repensar da prática pedagógica do ensino dessa disciplina, considerando a necessidade de redimensionamentos face às exigências da realidade social

Assim, no presente trabalho procuramos resgatar a história da Geografia como disciplina escolar, procurando compreender a sua configuração em diferentes momentos e contextos da política educacional brasileira, apontando os entraves e as possibilidades de superação desse processo. Para tal optamos por um recorte histórico, envolvendo as últimas décadas, que apresentaram mudanças significativas na política educacional e, conseqüentemente, na trajetória das diferentes disciplinas educativas.

2 A GEOGRAFIA TRADICIONAL NO SISTEMA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A inserção da Geografia, como disciplina escolar, se configura efetivamente a partir das Leis Orgânicas do ensino primário e secundário, tendo como referencial a Geografia Tradicional que, enraizada no positivismo clássico analisa a realidade de forma empírica, "científica", enciclopédica e neutra, deixando de lado as reflexões sociais de produção do

* **Correspondência:**
R: Prudente de Moraes, 99, Centro. Cep. 19800-000. Assis, SP
E-mail: rayge@assis.unesp.br

espaço, desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e transformação. Firmou-se como um discurso oficial e escolar e sua permanência ainda se manifesta nos programas e planos das instituições de ensino. Essa concepção positivista reflete uma Geografia meramente descritiva, colocada a serviço do congelamento da história e dos conceitos que cria.

No contexto da sala de aula, configurou-se como uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída.

É a expressão do ensino da Geografia Tradicional que, como ressalta Seabra," *fala da população mas não da sociedade; de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza mas não as relações sociais, abstraindo assim do homem o seu caráter social"* (1984, p.08).

Nesse processo, as noções e conceitos relacionados às questões do **espaço** e também do **tempo**, tratadas como algo distante do aluno, do seu próprio espaço e do seu tempo, não propiciam a interação necessária do aluno com o objeto do conhecimento, mantendo-o distante da construção e reconstrução de novos conhecimentos e, principalmente, da compreensão e entendimento de seu mundo. Não há espaços para para estabelecimento de relações, interpretações, questionamentos ou críticas, condições fundamentais para o exercício da cidadania.

Reduzida a explicitar um espaço morto ou uma natureza sem dinamismo, a Geografia se transforma numa espécie de sofrimento para o aluno. Valoriza a exigência da memorização de inúmeras informações e de meras descrições, ao mesmo tempo que deixa de lado a generalização, o estabelecimento de relações e a explicação e desvelamento dos fenômenos geográficos. Enfatizam-se as exposições, enumerações de picos, montanhas e cidades, classificações, datas, fatos, no sentido de constituir tais elementos em pontos essenciais a todo o processo, de apresentá-los aos alunos de modo que possam memorizá-los, armazená-los e, na maioria das vezes, repeti-los numa prova final, descritos como se estivessem sempre ali, sem história , sem vida e sem a interferência humana.

Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições socio-econômicas, culturais e históricas da realidade social

Essa concepção de ensino da Geografia ainda está muito presente nas instituições escolares, envolvendo um conteúdo distanciado da realidade do aluno, que não lhe permite compreender e conhecer o espaço em que vive nas suas múltiplas relações e determinações.

Oliveira (1994, p. 4), ao afirmar que *"o saber que vem sendo ensinado nas escolas sobretudo de primeiro e segundo graus ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda tem permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação"*, denuncia o rompimento da ligação do conteúdo ensinado com a vida - ligação esta que permitiria explicar e compreender a realidade dinâmica, em movimento, num processo permanente de construção e reconstrução.

3 REFERENCIAL TECNICISTA DA EDUCAÇÃO – A NOVA GEOGRAFIA

No sistema educacional brasileiro, o controle e regulamentação estatal, deslocado dos anseios e interesses da população, se fez sentir de forma muito drástica, principalmente nas décadas de 60 e 70, com o golpe militar de 64. Implicou num processo de intervenção violento, uma "ação *de forças que reagem decisivamente contra um movimento que se desenvolve na sociedade brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60, que ao reclamar reformas de base, ameaçam o projeto conservador"* (FRIGOTTO, 1991, p. 45).

A instauração desse processo histórico provocou mudanças substanciais no sistema educacional, principalmente a partir de 1968. Os acordos MEC/USAID implicaram em reformas de base (a reforma universitária, pela Lei 5540/68 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71), necessárias a *"ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964"* (FRIGOTTO, op. cit., p. 47).

No que se refere ao ensino fundamental e médio *uma visão tecnicista, economicista e sistemista* de educação, expressa pela Lei 5692/71, permeava tais reformas.

Concebia-se que o desenvolvimento do país estaria diretamente vinculado à formação de profissionais técnicos, competentes no manuseio de máquinas e equipamentos. Essa formação técnica implicaria em transformar a educação escolar em processo de treinamento de profissionais capazes de reconhecer e dominar as regras técnicas da organização do

trabalho e da produção, bem como de manejar instrumentos operacionais de produção que os habilitassem a se incorporar no mercado de trabalho.

Se, por um lado, as inúmeras reformas, que atingiram esses níveis de ensino, favoreceram uma ampliação do acesso à escola, mesmo não garantindo a permanência, por outro, o acesso ao saber foi restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vinculava preparação para o trabalho como formação específica.

Aliás, a política educacional procurou concretizar esse processo que se encaminha dentro dos objetivos que se propõem, provocando uma reorganização da ação educativa, ou seja, *"os diferentes ramos do conhecimento presentes nos currículos escolares comprometidos com essa perspectiva da dominação, imprimiram no ensino, a prática cotidiana de uma pedagogia da discriminação, da indiferença, de uma pedagogia que não reconhece ou sequer conhece o caminho da crítica, como suposto fundamental da formação do estudante"* (OLIVEIRA, p. 5).

Uma política, acentuadamente controladora, sustentada pela ideologia do desenvolvimento tecnocrático, se fez sentir na educação brasileira como um todo e provocou sérias deformações nas escolas e no ensino das diferentes disciplinas. O ensino das chamadas ciências humanas, principalmente o ensino de História e de Geografia, viu-se diretamente atingido por essa política limitadora e sofreu inúmeras distorções.

Considerava-se que essas disciplinas, além de nada acrescentar às exigências dessa política técnico-burocrática que se colocava, poderiam concorrer apenas para a formação de espíritos críticos e contestadores, o que seria extremamente negativo e *"prejudicial aos planos políticos que procuravam a construção de uma sociedade obediente e massificadora, tal como almejada pelos dirigentes maiores da sociedade brasileira"* (RODRIGUES, 1991, p. 109).

Propôs-se, inclusive, a dissolução das próprias disciplinas e, especificamente, História e Geografia foram fundidas nos chamados Estudos Sociais. Foram impostas, como disciplinas obrigatórias, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (1º e 2º graus) e Estudos dos Problemas Brasileiros (3º grau), pressupondo-se que tais disciplinas dariam conta da formação política dos educandos.

Rodrigues afirma que a implementação dessas regulamentações somente concorreu para

> *rebaixar a seu nível mais elementar a educação política do cidadão, a formação da consciência histórica do educando, o conhecimento dos princípios que regem a formação dos valores éticos e morais da sociedade e o conhecimento da realidade política e social brasileira. O ensino das chamadas Ciências Humanas, que deveriam ser chamadas de ciências políticas, foi reduzido a um pleno achatamento qualitativo, incapacitando a escola de exercer o papel de elevar a capacidade intelectual, cultural e crítica dos educandos*. (RODRIGUES, p.109).

Assim, os objetivos da área de Estudos Sociais para o ensino do 1º grau, estabelecidos pela Lei 5692/71, "*o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não se deve apenas viver como 'conviver', sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento",* refletem a necessidade do acatamento, do ajustamento, da convivência, da conservação em lugar da transformação, da mudança, da alteração.

Por outro lado, a implantação dos Estudos Sociais não garantiu a inter-relação das disciplinas História e Geografia. Devido à excessiva fragmentação do conhecimento que se colocava a partir das reformas, essa disciplina se configurou como uma disciplina meramente informativa, superficial, reprodutivista e reducionista. Aliados a isso, a ênfase e privilégio da "alfabetização", no sentido restrito, colocaram as disciplinas Geografia e História como apêndices, *lembradas apenas nos períodos de provas oficiais e comemorações cívicas* (FONSECA, 1993, p.71).

O ensino de Geografia, mantido a partir da 7ª série, também sofre os efeitos dessa política controladora e cerceadora, apresentando-se limitado e reduzindo-se a informações primárias sobre dados, nomes de rios, cidades, países, localizações, clima, vegetação. Reforçou-se e converteu-se numa ciência de mapas e gráficos, preocupada em descrever os fenômenos geográficos, apresentados, como "dados" - pontos, distâncias, climas, populações, regiões, países, capitais - para serem memorizados. Objetivou-se com isso ignorar o aspecto dinâmico da construção do espaço como espaço social, resultado da ação humana, estabelecendo o poder de alijar a natureza histórica e social do conhecimento geográfico.

Entendemos que tal proposição de trabalho, ao limitar-se à transmissão de informações dos livros e manuais didáticos, ao apresentar as noções e os conceitos geográficos fragmentados, de forma superficial, minimizados e sem significação, não permite que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes conhecimentos e a realidade social na qual estão inseridos.

Essa política educacional, ao provocar a castração da iniciativa e o treinamento sistemático da aceitação e passividade

diante não só do conhecimento mas, principalmente, diante de todos os fatos que se desenrolavam no país, indicava a necessidade de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos. Afastava da reflexão as considerações sobre as questões sociais, eliminando toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime, que se colocava de forma ditatorial e autoritária, preocupado, apenas, com a transmissão de valores morais e políticos necessários à consolidação do projeto econômico desenvolvimentista.

4 A REDIMENSÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL – A GEOGRAFIA CRÍTICA

No final da década de 70, sinais de insatisfação e descontentamento vão se configurando nos diferentes setores sociais, políticos e econômicos. Movimentos sociais e reivindicatórios constituem-se e apresentam-se como resistências a essa política que se impõe. Esse processo refletia a própria dinâmica da sociedade capitalista, que é histórica e produz no seu interior um caráter contraditório que pode conduzir à transformação. Indicava uma nova ordem que ao se manifestar nessa sociedade centralizadora e autoritária, indica o rompimento com a linearidade do projeto.

A política educacional brasileira, altamente criticada, passa a ser repensada nas décadas de 80 e 90. Diferentes espaços de discussão e reflexão se instalam nos últimos anos com a criação e organização de entidades e instituições científicas e culturais. Novas questões vão se colocando e passam a ser discutidas, não apenas como elementos de legitimação da classe hegemônica e da marginalidade dos interesses maiores, mas como vias de buscar propostas para a sua superação.

A educação passa a ser refletida e compreendida nesse processo, em seu movimento histórico, como sendo determinada e determinante das contradições internas próprias da sociedade capitalista na qual se insere. As tendências críticas passam a analisar a educação não apenas como um elemento de reprodução, mas um elemento que propicie a transformação dessa sociedade, ou seja, é preciso entendê-la nesse processo contraditório e numa relação dialética com a sociedade. Nesse sentido, Oliveira (1989) ressalta:

> *essa compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faça de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo. Pressupõe também que o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classes a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo quase sempre ideologias dominantes a ideologias dominadas* (OLIVEIRA, 1989, p. 4).

O processo pedagógico redimensionado, portanto, deve garantir um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, que vise à formação do aluno-cidadão, considerado sujeito do processo histórico e que necessita desvelar a realidade concreta em que vive, analisá-la, interpretá-la e compreendê-la para sentir-se capaz de suscitar críticas e agir no sentido de sua transformação.

Portanto, a escola, especialmente a escola básica, preocupada com a formação do cidadão, considerada como espaço para o exercício da cidadania política e social, onde se tenha acesso e onde sejam desenvolvidos os conhecimentos fundamentais dos diversos ramos científicos, deve centrar a sua ação educativa no desenvolvimento de um processo formativo que permita ao educando conhecer e apreender a sua realidade social. Ao garantir o acesso ao saber socialmente produzido ao longo dos tempos, poderá também tornar possível a elaboração de outros saberes, abrindo espaços para uma maior participação dos membros que a freqüentam e, conseqüentemente, propiciar a real inserção política, econômica e cultural no mundo por ele vivido.

Nesse espaço, permeado de contradições, onde se impõem políticas educacionais e projetos das mais diversas ordens, onde se colocam questionamentos sobre os reais objetivos da escola, do papel do professor e do aluno, no contexto social mais amplo, a década de 80 configurou-se como um momento singular. Os encontros de professores da rede estadual com as universidades, com objetivo de formulação de diferentes propostas de ensino para as diferentes áreas do conhecimento, constituíram espaço primordial para a redimensão da ação pedagógica, que culminaram com a elaboração de Propostas Curriculares.

No que se refere à disciplina Geografia, tais propostas, sustentadas nos referenciais da Geografia Crítica, apresentaram novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada.

Comprometidas com a formação do aluno "por inteiro", enquanto cidadão, sujeito histórico e social, que deve analisar a realidade na qual vive e convive, entendendo-a em permanente construção e reconstrução pelo homem as

propostas ressaltavam algumas proposições norteadoras da ação-pedagógica

Em princípio, algumas questões deveriam estar definidas, ou seja, entender a escola pública como lugar, por excelência, da discussão, do estudo, da pesquisa e da apropriação sistematizada do conhecimento. Inserida e vinculada, social e politicamente, ao movimento histórico vivido, a escola deve possibilitar ao educando desenvolver a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade.

A produção e apropriação do conhecimento vinculadas à realidade social - à sua existência concreta, da base real e material sobre a qual se constrói o todo social - devem considerar o meio histórico construído como fonte primeira do conhecimento, que é construído a partir das atividades dos indivíduos em interação com os elementos que constituem esse meio. Lima (1990, p.16) aponta: *"Esse meio é natural e social, (natureza, pessoas, objetos, idéias e representações), é constituído pela cultura. Essa noção de cultura integrante do processo de construção do conhecimento e de constituição do indivíduo é central para a concepção de aprendizagem, pois esta incorpora a experiência dos indivíduos"*.

A renovação da prática pedagógica que se projete em direção à formação do aluno deve procurar incorporar nesse processo suas experiências, suas manifestações, suas aspirações, enfim, o seu mundo e contribuir, assim, para a sua formação como cidadão, consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história. É a concepção de uma educação escolar que propicie ao aluno o domínio de competências que permitam sua plena participação, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna, garantindo-lhe, nos diferentes níveis de sua formação, a aquisição da consciência da dimensão política da educação.

Um processo de ação redimensionada no ensino de Geografia deve buscar a superação dessa concepção de disciplina de erudição e informação que *pode se transformar em poderoso instrumento do conhecimento do espaço como produção humana* e propiciar aos alunos uma postura crítica da realidade comprometida com o homem, a sociedade e sua transformação (RODRIGUES, p.113).

Nesse processo, o professor também assumirá a posição de agente de mudanças. Ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilitará a análise do espaço numa visão dialética que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo, capazes de permitir ao aluno realizar a tarefa de entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade.

Apesar de seu caráter inovador tais propostas, por inúmeras razões, pouco foram incorporadas ao fazer pedagógico cotidiano dos professores e dos alunos. Tal redimensão encontrou sérias dificuldades para se efetivar, quer do ponto de vista econômico, quer do ponto de vista político e administrativo. O rompimento com a visão educacional imediatista e reducionista imposta pela ditadura militar ainda se apresenta como uma tarefa difícil, mas primordial, se objetivamos superar esse atraso que nos encontramos no campo educacional.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura apresenta, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como propostas norteadoras para as diferentes áreas do conhecimento.

5 A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NEO-LIBERAL – A GEOGRAFIA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A análise histórica da educação brasileira nos permite afirmar que a política educacional tem se caracterizado por uma sucessão de ações que na sua maioria têm visado à consolidação da ideologia dominante, do "status quo", excluindo do universo do conhecimento e, por conseqüência, da cidadania digna, a maioria da nossa população.

Nas últimas décadas, essa política tem sido orientada por diretrizes neoliberais, que agravam cada vez mais a crise que atinge, em especial, a camada da população mais desfavorecida. Essa política neoliberal, ao privilegiar o mercado como regulador de nossa vida e da nossa sociedade e ao eleger o conceito de cidadão/consumidor como diretriz da formação humana, promove o distanciamento do Estado e enxugamento dos serviços públicos essenciais e propicia à população maior envolvimento com os mecanismos deliberados de exclusão social.

No que se refere à questão educacional, as proposições apresentadas pelo MEC, principalmente a partir da LDB 9394/96, têm procurado seguir cuidadosamente as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, desconsiderando todo um processo de discussões, reflexões e proposições previamente articuladas e efetivadas de forma ampla e democrática. Centra-se num processo que objetiva a adequação das ordens social e política à ordem econômica e impõe a necessidade da racionalização de recursos, provocando a redução dos investimentos no campo social, particularmente na educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos para o ensino fundamental refletem claramente essa política e expressam a lógica de um discurso favorável à descentralização, enquanto que nos aspectos decisórios prevalece a centralização política. Ou seja, ao se configurar como uma proposta organizada de forma conservadora, tanto em relação ao seu processo como em relação ao seu conteúdo, dissociada das reivindicações e das vivências daqueles que estão mais próximos da escola real, os PCNs criaram uma visão idealista de professor, escola e aluno que não condiz com a realidade educacional brasileira

Não houve, portanto, diálogo entre as propostas dos PCNs e a realidade do cotidiano escolar. Um processo que se pretendesse democratizado deveria possibilitar que as propostas fossem analisadas e reconstruídas socialmente, com diretores, professores, alunos, pais, professores, e os segmentos diversos da comunidade, com acompanhamento e assessoria de especialistas.

Esse distanciamento do real não tem propiciado questionamentos sobre a viabilidade técnica, material e pessoal para a efetivação da proposta e como afirma Kaercher (1997, p. 31) : *"os Parâmetros Curriculares Nacionais vistos pela lógica interna do texto, parecem extremamente sedutores, pois estão bem escritos e com reflexões sensatas e progressista. Ele cria uma redoma em torno de si: como discordarmos de palavras, conteúdos e objetivos tão sensatos e nobres?*".

Diante desse quadro é necessária uma avaliação rigorosa desse referencial nacional. É preciso que tenhamos clareza de seus riscos e limites. É preciso indagar até que ponto elas significam uma verdadeira mudança de qualidade ou a simples continuidade da política educacional historicamente dominante em nosso país.

Apoiados nesse referencial, acreditamos que, uma educação organizada nos termos de mercado (menor custo e maior lucro) só poderá trazer uma substituição da formação ampla para a cidadania por uma formação restrita para o mercado, que atualmente é cada vez mais excludente e seletivo. Nessa perspectiva devemos pensar as questões do ensino não no sentido de adequá-las à regras conjunturais e históricas da terceira revolução industrial, da globalização e do neoliberalismo, mas, fundamentalmente, a partir da visão de sociedade que queremos no futuro.

No que se refere ao ensino da Geografia busca-se : "*Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na construção de um espaço: o espaço geográfico".* (BRASIL, PCNs, 1997, p. 106).

O professor, ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilita a análise do espaço numa visão dialética que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo, capazes de permitir ao aluno realizar a tarefa de entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade.

Essa proposta encaminha para necessidade da apropriação e produção do conhecimento geográfico pelo aluno de modo compreender as relações sócio culturais e a dinâmica dos processos físicos e naturais, contextualizados historicamente, utilizando-se de uma forma singular de conhecer e desvelar a realidade: o conhecimento geográfico.

Tais atividades envolvem a articulação e entrelaçamentos com outras áreas do conhecimento, em especial da História, que permitam ao aluno iniciar-se na construção do conhecimento através da identificação e da definição de noções básicas ligadas às questões de espaço e tempo, encaminhando para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e interpretativa da sua realidade social.

Há que se ressaltar, no entanto, que a inserção dos PCNs no espaço da escola e da sala de aula tem sido amplamente debatida, problematizada e questionada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial, professores, coordenadores e diretores. Inúmeras questões, pela sua complexidade e importância no processo de implantação proposta, estão sempre presentes e refletem o distanciamento entre a proposição e a ação no cotidiano escolar. Muitas têm sido objeto de reflexão e aparecem nos espaços de discussão: padronização curricular, disciplinas e temas transversais, formação e atuação do professor, materialidade da proposta, que merecem um aprofundamento maior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redimensionar o ensino da Geografia com vistas à formação do aluno-cidadão exige de docentes e pesquisadores um repensar constante e permanente de suas práticas e de suas concepções. A Geografia, transformada numa disciplina viva, plena de desafios para educadores e educandos, passa a se constituir numa área vital de conhecimento e de formação do cidadão político, objetivo maior da educação escolar. Ela deve propiciar a observação, percepção, análise e compreensão do espaço geográfico enquanto espaço da ação humana em interação com a natureza, portanto, espaço social, histórico, em

permanente movimento e transformação, com inúmeras contradições, resultado das múltiplas determinações da ação humana.

O espaço da sala de aula se transforma, portanto, num espaço que permite o diálogo, a expressão das experiências concretas vivenciadas no cotidiano, abrindo possibilidades para definir outros temas de estudo e gerar novas situações favoráveis à problematização. Observar, pesquisar, perguntar, responder, expressar dúvidas que tiveram como ponto de partida, a identidade de cada pessoa, de cada lugar, de cada época, exige a assimilação e a construção de uma linguagem específica e permite, em níveis mais complexos, realizar outras leituras no sentido de entender as formas de organização dos diferentes espaços, nas diferentes escalas e configurações, sempre analisados num processo de transformação contínua da sociedade.

O processo redimensionado exige repensar e redimensionar suas concepções históricas, sociais e políticas e assumir este caminhar no sentido da construção de novas formas de ensino. Ousar, experimentar, romper com o tradicional, com as certezas e incertezas, inovar e buscar novas proposições com vistas a um novo fazer pedagógico e a um novo processo de ensino-aprendizagem, deve ser um ato permanente e constante, considerando que novos desafios se colocam com as novas proposições de trabalho.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A. U. (orgs*)* **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto,1999

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998

FONSECA, S.G.. **Caminhos da história ensinada.** São Paulo: Papirus, 1993.

FRIGOTTO, G.. "O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90". **Contexto e Educação.** UNIJUI, ano 6, nº 24, p.43-57,out/dez 1991.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... - o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau.** Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1990.

_____.**Oba! hoje tem Geografia: o espaço redimensionado da formação-ação.** Tese de Doutorado. FE/UNICAMP,1996.

KAERCHER, N. A. PCNs: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. **Terra Livre nº 13**. São Paulo: AGB, p. 30-41, ag/1997.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade.** Ano XVII, nº 60, p.15-35, dez/1997. Campinas: CEDES, 1997.

LIMA, E. S. "Do Indivíduo e do Aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista" **Educacão em Revista**-Belo Horizonte: FE/UFMG, p.14-20, 12/dez/90.

OLIVEIRA, A.U. de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

_____ Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia.** São Paulo: AGB, p. 04-27, 1994, nº 72.

PONTUSCKHA, N. N. **A Formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares.** Tese de Doutoramento. São Paulo: FEUSP, 1994

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo, Cortez, 1991.

SANTOS, M**.. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo:** Hucitec/ EDUSP, 1978.
_____ Técnica, Espaço, Tempo - globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Geografia: 1º Grau.** São Paulo, SE/CENP, 1992.

SEABRA, M.E.G.. "Geografia(s)". **Revista Orientação.** nº 5. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, out/84, pp. 09-17.

SILVA Jr., C. A. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma discussão em abstrato. In: SILVA, C. S. B. da e MACHADO, L. M. (orgs**.) Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SIQUEIRA, M. (org) **Para quem ensina geografia.** Londrina, UEL, 1998

VESENTINI, J. W. "O Ensino da Geografia no século XXI". **Caderno Prudentino de Geografia - Dossiê Geografia e Ensino.** Pres. Prudente, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros (seção local), vol. 17, jul/95, pp. 5-19.

NOTAS

1 - Esse trabalho é parte da pesquisa "Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da Geografia: proposições, ações e contradições, que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE – Pres. Prudente