



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

MARIA APARECIDA ALVES DE ANDRADE

**OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA: UMA
ABORDAGEM METODOLÓGICA**

CAJAZEIRAS-PB

2014

MARIA APARECIDA ALVES DE ANDRADE

**OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA: UMA
ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS-PB

2014



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

A553p Andrade, Maria Aparecida Alves de
Os Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia:
uma abordagem metodológica / Maria Aparecida Alves
de Andrade. Cajazeiras, 2014.

56f.

Bibliografia.

Orientador: Aldo Gonçalves de Oliveira.
Monografia (Graduação) - UFCEG/CFP

1. Currículo - geografia. 2. Parâmetros Curriculares
Nacionais - geografia. 3. Geografia – metodologias do
ensino. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de. II. Título

UFCEG/CFP/BS

CDU – 37.016

MARIA APARECIDA ALVES DE ANDRADE

**OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA: UMA
ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

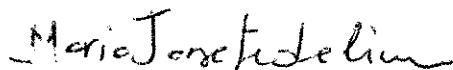
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

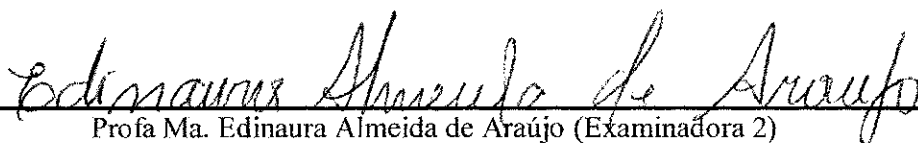
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais



Profa Dra. Maria Janete de Lima (Examinadora 1)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Educação



Profa Ma. Edinaura Almeida de Araújo (Examinadora 2)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Educação

Com muito carinho e amor, dedico este trabalho a minha mãe Rita, a meu pai João, a minha irmã Mailza e a minha sobrinha Camila, por serem pessoas valiosas em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Jesus, pelos seus ensinamentos que fizeram e me faz perseverar, e procurar meios e caminhos que me fazem sempre erguer a cabeça em meio às dificuldades.

A todos os professores de geografia que sem dúvida contribuíram para minha formação profissional. Com boa relação de convivência em muitas situações.

A meu pai (João), minha mãe (Rita) e irmã (Mailza) por estarem sempre ao meu lado me apoiando e incentivando, e a minha sobrinha (Camila) que me ajudou a despertar para muitas coisas.

Às amigas (os) de sala, que juntas (os) compartilhamos preocupações acadêmicas, alegrias e dificuldades.

Ao meu professor e orientador Aldo Gonçalves de Oliveira que me ajudou de forma imprescindível na concretização deste trabalho. Astúcia de minha parte tê-lo convidado para ser meu orientador.

A todas as pessoas não citadas aqui que almejaram esta minha conquista.

RESUMO

O currículo oficial apresenta-se como instrumento que influencia na configuração do processo de ensino na Educação Básica, desde a definição das temáticas de ensino até a organização dos livros didáticos, sendo fundamental sua reflexão pelos professores de geografia em formação. Pensando essas questões, empreendemos, nessa monografia, uma discussão sobre os elementos metodológicos que norteiam o ensino de geografia a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho, esteve ligado à compreensão da proposta de ensino desta disciplina. Partindo do objetivo definido, realizamos inicialmente uma breve contextualização histórica e discussão sobre algumas teorias relacionadas ao currículo, tendo em vista debater sua influência nos processos de ensino. A partir disso, discutimos como os Parâmetros Curriculares Nacionais estão inter-relacionados com estas teorias curriculares apresentadas por Sácristan (2010), identificando a proposta de organização do ensino a partir das políticas curriculares elaboradas para o Estado brasileiro na década de 1990, a partir das relações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. De posse dessas análises e do estabelecimento de um conjunto de críticas acerca do processo de elaboração e da configuração do documento, apontamos a necessidade de organização do currículo elaborado em cooperação, como meio para promover um ensino significativo que presa pelas relações cotidianas; pelas experiências dos alunos; e que considera os avanços e problemáticas existentes no contexto das escolas. E por fim, a partir da análise da dimensão metodológica do documento direcionado a orientação do ensino de geografia no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, apontamos a forma como se organizam algumas categorias geográficas; temas transversais; propostas interdisciplinares e os possíveis avanços na relação Geografia física x Geografia humana.

Palavras-chave: Currículo Oficial. Ensino de Geografia. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT

The official curriculum is presented as a tool that influences the learning process in basic Education setting , from the definition of thematic teaching to the organization of textbooks and their critical reflection by teachers of geography in education. Thinking about these questions, we undertook in this monograph, a discussion of the methodological elements that guide the teaching of geography from the National Curriculum Guidelines published in 1998 . Accordingly, the primary goal of this work was connected to the understanding of the proposed teaching of this subject. Based on the defined objective, we initially performed a brief historical overview and discussion of some theories related to the curriculum, in order to discuss their influence on teaching processes. From this, we discussed how the National Curricular Parameters are interrelated with these curricular theories presented by Sacristan (2010) , identifying the proposed organization of learning from the developed to the Brazilian State in the 1990 curriculum policies , the from the relations of the Law of Guidelines and Bases of Education 1996 . based on this analysis and the establishment of a set of criticisms about the preparation and the document setting process, pointing up the need for organization of the curriculum developed in cooperation as a means to promote a significant education bound by the everyday relationships; the experiences of the students; and considers that the existing advances and problems in the context of schools. Finally, from the analysis of the methodological dimension of the document directed the orientation of geography teaching in the 3rd and 4th cycles of Basic Education, pointed out the way they organize some geographic categories ; cross-cutting themes ; interdisciplinary proposals and possible advancements in physical relationship x Geography Human Geography.

Keywords : Official Curriculum . Teaching Geography . Teaching Methods

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I: CAPÍTULO I - O CURRÍCULO EM DIMENSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS.....11

1.1 Onde se fala sobre o conceito de currículo: uma análise teórica.....11

CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: UM RECORTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....23

2.1 As reformas no mundo da educação: uma contextualização.....23

2.2 As reformas no mundo da educação e a repercussão no Brasil: alguns apontamentos.....23

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma visão geral.....26

CAPÍTULO III: O PCN DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA PRECONIZADA NESSE CURRÍCULO.....37

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....51

REFERÊNCIAS.....53

INTRODUÇÃO

A educação, e mais propriamente referindo-se aqui neste trabalho à Educação Básica, é um processo que envolve vários agentes sociais, alunos, professores, pesquisadores docentes do ensino superior, as demandas políticas, culturais, econômicas, étnicas da sociedade, entre outros. Todos estes fatores influenciam na elaboração de diretrizes que norteiam o currículo e, conseqüentemente, o ensino.

Muitas dessas demandas são materializadas, a princípio, por meio da elaboração do currículo oficial, que é instrumento governamental que imprime e controla as diretrizes do ensino, no qual são estabelecidas as metas, objetivos e direcionamentos, a serem atingidos no ensino. Os conteúdos, métodos, avaliação são definidos de acordo com posicionamentos ideológicos, culturais, sociais, vertentes da área da educação adotadas, das áreas específicas do conhecimento, elementos que influenciam as determinações do currículo.

Diante da importância de se estudar o currículo, este trabalho tem como objetivos analisar o processo, o contexto histórico e as demandas sociais, nas quais os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados; fazer uma breve discussão sobre as suas proposições em articulação com algumas teorias do currículo; e identificar a metodologia de ensino proposta no PCN de geografia, com relação às suas categorias analíticas, interdisciplinaridade, transversalidade, e a relação entre geografia humana e geografia física.

A elaboração desta monografia se deu a partir da leitura de vários autores que discutem o currículo e formação de professores e são de vertente crítica. Como GOODSON (2010); MOREIRA (2010; 2011); VEIGA (2010). O que motivou a escolha do tema currículo para a realização deste trabalho de conclusão de curso foi compreender os objetivos direcionados para o ensino, a relação do currículo e sua resignificação pelo professor, considerado a sua formação e os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais que permeiam a educação.

Pensando essas questões, no primeiro capítulo são descritas algumas definições do conceito de currículo, como da influência que os vários agentes sociais exercem na produção do currículo. Como também são identificadas preferências que são dadas a alguns tipos de culturas que se dizem eruditas, por serem teoricamente as que têm a real qualidade agregada e são mais próximas das classes ricas, desvalorizando as culturas populares.

Discutimos quatro teorias de currículo propostas por Sacristán (2010), como meio para se compreender as discussões que giram em torno do currículo. E também, fazemos uma

crítica com relação à amplitude de aspectos que são propostos nas prescrições do PCN, sem os necessários debates teóricos. E, atenta-se para que não haja maior valorização de certas disciplinas sobre outras. E, é salientada a necessidade de se construir um currículo em confronto direto com a realidade das escolas, dos alunos, para que sejam identificados os problemas existentes nestes contextos.

O segundo capítulo contextualiza historicamente o período da década de 1990 na qual iniciaram novas reformas na educação, como por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado sob influências neoliberais. Constatamos, segundo alguns autores, que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados apressadamente, pois, são necessários amplos e aprofundados debates durante o processo de sua elaboração, o que não aconteceu com tal documento. A crítica que é feita ao PCN com relação a sua influência neoliberal é que eles têm como princípio a alta produtividade e o baixo custo. Características que não vão de acordo com as exigências de uma reforma e melhoria na educação.

Além de ser colocado como um documento de atualização pedagógica para os professores da educação básica, o que por ele só não é possível, pois, as questões que são trabalhadas no PCN, são muito amplas, muitas discussões giram em torno delas. Os professores necessitam estar engajados com leituras e debates, para que tenham capacidade para resignificar o que está prescrito no PCN.

O terceiro capítulo aborda o tipo de metodologia que é proposto para o ensino de geografia e como as categorias geográficas espaço, lugar, território e paisagem são propostas, como meio para se compreender as relações que se estabelecem na apropriação e construção do espaço geográfico.

Propõe que se desenvolvam os conteúdos de forma interdisciplinar, articulando a geografia com outras disciplinas e também com temas transversais. Inter-relacionando os conteúdos ou temas com o conhecimento prévio do aluno, as suas experiências, individualidades, utilizando neste processo a perspectiva da categoria lugar.

E será também discutida a necessidade de se haver a formação continuada do professor, de forma que promovam a interpenetração entre questões do contexto escolar e os debates pedagógicos e das áreas específicas do conhecimento, e que reflitam sobre o currículo, e assim, resignifiquem as suas proposições.

CAPÍTULO I - O CURRÍCULO EM DIMENSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

1.1 Onde se fala sobre o conceito de currículo: uma análise teórica

O currículo oficial é um documento institucional, elaborado de acordo com as determinações do Estado, que influencia incisivamente e de forma deliberada no processo de escolarização. Na sua construção, matérias são selecionadas, os conteúdos são definidos e metodologias de ensino são construídas. Esta construção está inserida em um contexto social, econômico, político, cultural que evidencia exigências, expectativas sobre o ensino colocadas pela sociedade em que a escolarização se desenvolve. Pensando esses elementos que norteiam as questões curriculares, esse capítulo tem como objetivo identificar as forças sociais preponderantes (se assim existir) que incidem sobre o currículo e identificar alguns resultados desta preponderância, no que se refere a um processo de ensino que ofereça condições de desenvolvimento para todos.

Pensando o conceito de currículo, vale salientar que o mesmo é permeado por várias conceituações, que se transformam ao longo do tempo, influenciadas pelas mudanças e dinâmicas sociais, culturais e econômicas inerentes às sociedades, a partir das discussões no campo da educação. Segundo Libâneo (2002, p. 92):

Há menções do aparecimento do termo currículo em 1633 para caracterizar um plano completo de estudos para a formação de pregadores da reforma calvinista escocesa (PEDRA, 1997). Teria nascido daí a ideia de currículo de um curso, de sequência de um curso para sistematizar processos de instrução. No linguajar comum foi esta ideia que ficou - o programa e o conteúdo das disciplinas de um curso. Entretanto, desde o início deste século observa-se nas definições de currículo uma posição quase unânime de que o termo refere-se aos critérios de seleção do que se deve ensinar e aos modos de ensinar.

Desde os primórdios da utilização do termo currículo e até os dias atuais percebemo-lo como um instrumento de controle do Estado, porque nele são estabelecidos objetivos e metas, que devem ser alcançados a partir dos caminhos que são configurados para as sociedades, como o ensino de determinadas matérias, seleção de alguns conteúdos, método de ensino e avaliação. Neste sentido, o Estado aponta elementos em que as escolas devem ir de acordo com essas determinações do currículo, o que nem sempre ocorre. Segundo Silva (2002) citado por Thiesen (2012, p. 131), somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas

fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista. Segundo Grundy (1987) citado por Sacristán (2010, p. 14):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. Algumas influências, como o Estado, a economia, a cultura se tornam preponderantes na produção do Currículo.

Mas, nós professores, devemos nos questionar se esse currículo que orienta os processos de ensino na Educação Básica tem como objetivo promover um ensino que favoreça o desenvolvimento educacional dos diferentes grupos sociais, sem favorecimentos para ricos ou pobres, homens ou mulheres, determinada etnia ou cultura. Esse elemento aponta para a necessidade de reflexão dos professores acerca dos elementos políticos e culturais que influenciam na configuração do currículo.

Com relação a isto, Thiesen (2012) aponta uma problemática existente no campo do currículo, que apesar de apresentar grandes avanços, como por exemplo, as discussões que partem da perspectiva crítica e pós-crítica, representada por trabalhos de Apple (1989; 2006); Young (1971); Goodson (1997); Giroux (1986; 1987); Freire (1987), como também, respectivamente, contribuições de Foucault, Derrida e Deleuze. Ele demonstra um distanciamento, hiatos entre teoria curricular, política curricular e prática curricular. É como se os docentes do ensino básico estivessem numa camada inferior, pois não participam do processo de pesquisa, das discussões teóricas. Enfatiza, dizendo que:

Educadores, principais protagonistas do currículo, parecem ter suas atividades de docência situadas nesses “espaços entre”. Tomados pela sobrecarga de atividades e pelas más condições de trabalho, ficam, de certa forma, à margem da pesquisa, do debate e, por extensão, da produção teórica (THIESEN, 2012, p. 134).

O currículo com seus vários objetivos que norteiam o processo de escolarização, está envolvido com diferentes forças e valores. Por isso, ao analisarmos a organização de um currículo, devemos tentar identificar quais são suas intenções para a educação escolar. Será que se preocupa com o desenvolvimento de cada aluno, legítima ou valoriza igualmente diferentes culturas, resgatando os valores de cada uma?

Alguns exemplos estão bem distantes disto. Alguns currículos privilegiam a música erudita como sendo o conhecimento válido para escolarização básica. A partir deste ponto, Goodson (2010, p. 25) questiona “que tipo de educação de massa está sendo visada quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?”. A música popular sendo

ela uma criação social, pensada e contextualizada, por que não esta incluída na proposta curricular?

Isto insinua ou oficializa a ideia de que música proveniente de pessoas ou grupos de pessoas pobres é desprovida de valor, de conhecimento. Como também, pode está dando ênfase ao conhecimento que está mais próximo da classe rica, privilegiando-a assim ou como uma forma de controle cultural, moral ou ético, por exemplo. Segundo Giroux e Simon (2011, p. 109) muitas vezes “legitimam formas de pedagogia que negam as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição”.

Sacristán (2010) cita alguns autores que sistematizaram orientações teóricas para a compreensão do currículo, como Eisner (1974); Reid (1980, 1981); Shiro (1978), etc. Além disso, esboça quatro modelos teóricos de currículo. Estes modelos teóricos servirão de caminho para algumas discussões sobre currículo que desenvolveremos a seguir.

O primeiro modelo teórico é o currículo como *soma de exigências acadêmicas*, que é influenciado de forma relevante pelas tradições acadêmicas que dão enfoque à seleção de conteúdos e à organização do conhecimento distribuído em disciplinas. Em torno dessa concepção academicista, existe um confronto de opinião que critica por um lado a centralização em áreas disciplinares, e por outro, tem aqueles que têm pretensões para a educação, que deem mais importância às necessidades psicológicas e sociais dos indivíduos. Nessa perspectiva de currículo voltado para o desenvolvimento mais integral do aluno, Santos (2007, p. 292) diz:

Que a partir da década de 1990, multiplicaram-se os trabalhos que defendiam os currículos integrados; a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino.

Muitos autores se contrapõem ao currículo academicista, por ser muito restrito e dar enfoque central à imposição de determinados conteúdos, metodologias ou procedimentos didáticos. Sobre essa questões Sacristán (2010, p. 40) destaca que:

[...] a necessidade de superar um academicismo estreito, fonte de aprendizagens de escasso significado para quem as recebe, a urgência em

conseguir uma maior relação entre conhecimentos de áreas diversas etc., são problemas que implicam concepções do currículo relacionadas com uma maior ou menor preponderância da lógica dos conteúdos na decisão sobre o currículo.

Outro autor analisa esse tipo de currículo, como instrumento de controle por parte do Estado. Através dele são propostos determinados tipos de comportamentos para os alunos, competências a se atingir, tanto pelos professores como pelos alunos. Selecionam conhecimentos culturais, os quais, os alunos devem aprender, para que atinjam os resultados objetivados pelo Estado.

O racionalismo acadêmico está ligado ao conhecimento logocêntrico que impõe a soberania do *magister* mediante um currículo que não é mais do que a produção de sujeitos domesticados pelo saber, tal como se reflete na abordagem conceitual do tradicionalismo conservador, ou seja, “o que é importante é que a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo *o tipo de pessoa* que se espera” (MOORE; YOUNG, 2001, p.199 citado por PACHECO, 2009, p. 9, grifos do autor).

Goodson (2010) indica que o currículo focado em matérias acadêmicas descontextualizadas, colocadas como conhecimento abstrato, conhecimento de laboratório, distancia a ciência da vida e das experiências práticas dos alunos. Acarretando neles total desinteresse pelos saberes disseminados na Escola.

Somando-se a isto, vem uma evidência frustrante para aqueles que acreditam em condições de ensino mais iguais. O currículo que era elaborado pelo Estado burguês, durante o século XIX, difundia a ideia de que o conhecimento mais reflexivo, abstrato e discursivo deve estar direcionado para as pessoas da classe burguesa. Já ao proletariado, deveria ter acesso a um conjunto de conhecimentos mais práticos, ligados ao desenvolvimento do trabalho, como forma de tornar funcional o desenvolvimento econômico da burguesia.

Na época havia evidências que demonstravam grande êxito no ensino, quando o conhecimento de Ciências era aplicado em condições do cotidiano comum dos alunos, principalmente, àqueles filhos de operários. Entendemos, dessa forma, que a burguesia exercia total influência nas determinações do currículo destinado a educação do proletariado, não aceitava a possibilidade de uma pessoa pobre desenvolver o mesmo ou até mais elevado nível intelectual da burguesia. Por isso que em uma comissão parlamentar da Associação Britânica para o avanço da Ciência, Wrottesley, o presidente da comissão, citado por Goodson (2010, p. 111) disse que:

[...] Mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas conseqüências[...] Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

São questões deste tipo que devem ser observadas nos currículos atuais. O tipo de conteúdo que é ensinado e como é ensinado. Goodson (2010) demonstra algumas influências que preponderam no currículo, resultante de suas pesquisas. Mas, como aproximar essas discussões do contexto prático das escolas? Como fazer para que os professores do ensino básico sejam construtores ativos no processo de desenvolvimento do currículo, de forma inter-relacionada com sua prática? Essas questões farão parte da discussão deste trabalho.

Outro modelo teórico pensado por Sacristán (2010) aponta que o *currículo como base de experiências*, aparece como oposição ao currículo academicista, pois “se nutre de preocupações psicológicas, humanistas e sociais”, e apresenta uma negação política de uma cultura que se considera própria das classes dominantes. Esse tipo de currículo propõe a ampliação de significados, uma vez que os processos de ensino não devem se deter apenas a conteúdos, uma vez que o mesmo limita a aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos.

Se a educação obrigatória deve atender ao desenvolvimento integral dos cidadãos, evidentemente, ainda que na produção do conhecimento especializado sob os esquemas de diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, é necessário que se reflita e busque o conhecimento mais desenvolvido, pois, é insuficiente um enfoque meramente acadêmico para dar sentido a uma educação geral, (SACRISTÁN, 2010).

Esse tipo de currículo é fundamentado a partir da educação progressiva¹ que dá ênfase à experiência do aluno. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma que tenham significado e importância para os alunos, como também para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Dewey (1967, p. 16) citado por Sacristán (2010, p. 42): “se coloca no ensino o problema de como conectar as experiências dos alunos elevando-as à complexidade necessária para enlaça-

¹ No início dos anos 1920 a educação progressiva floresceu sob a orientação e suporte de Francis Parker; John Dewey e William James. Johnson e Wittenberg (1982) afirmam que do final desta década até a metade dos anos 1930 a educação e a filosofia progressivas tinham grande aceitação nas escolas públicas norte americanas (CREMIN apud KLIEBARD, 2004 citado por SANTOS). [...] Na década de 1940 a educação progressiva enfraqueceu e após a Segunda Guerra Mundial o essencialismo voltou na forma de tradicionalismo. Os educadores progressivos estavam perdendo importância para os tradicionalistas e alguns progressivos defenderam o lema do movimento de “educação para a vida”, cuja proposta era favorecer o ensino das aplicações dos conceitos à vida cotidiana e dar menos ênfase ao ensino das disciplinas científicas (JOHNSON; WITTENBERG, 1982 citado por SANTOS).

las com os conhecimentos e com a cultura elaborada, que é necessária numa sociedade avançada, aspectos considerados valiosos em si mesmos por toda uma tradição cultural”.

Um terceiro modelo teórico da proposta por Sacristán (2010) é o *legado tecnológico e eficientista no currículo*. É caracterizado como um instrumento de controle do Estado. São estabelecidas metas, finalidades e avaliação para se averiguar qualidade e fracasso, por exemplo. Os conteúdos são definidos e impostos aos sistemas de ensino, sem nenhuma discussão sobre sua importância e significado para os alunos.

São formulados e planejados externos à escola e o professor se insere dentro dessa configuração como um sujeito executor, que tem que se adequar ao modelo de professor proposto no currículo. Apresenta um fato contraditório, pois, ao mesmo tempo em que fala-se em um professor analítico, crítico, delimita competências para o professor se moldar a elas.

O quarto modelo teórico refere-se a “*A ponte entre a teoria e a ação: o currículo como configurador da prática*”. Nesta, o currículo é compreendido como uma construção histórica social, que tem dialogado intrinsecamente com a realidade prática do sistema escolar. Nas palavras de Sacristán (2010, p. 48):

As teorizações sobre o currículo se diferenciam pelo tipo de interesse que defendem nos sistemas educativos: seu aprofundamento, aperfeiçoamento recuperador ou mudança radical. A melhora da prática implica tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma.

Segundo Grundy (1987) citado por Sacristán (2010, p. 48) o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. No currículo não deve ser observado apenas a objetividade técnica, pois o seu desenvolvimento e realização prática envolvem vários atores, como professores, alunos, gestores, diferentes contextos sociais e culturais, gestores externos ao contexto escolar, com isso, essa concepção crítica o eficientismo, quando este desconsidera as diferentes realidades sociais e culturais.

Durante o processo de elaboração do currículo é importante que ele seja pensado de forma colaborativa, em inter-relação as condições de infraestrutura das escolas e que haja um amplo debate entre as várias instâncias do ensino. E assim tornar possível construir um currículo com viabilidade efetiva para ter significado na prática. O currículo em seu processo de planejamento deve também estar em consonância com as possibilidades de infraestrutura, investimento, aparato didático e tecnológico.

Segundo Sacristán (2010) o tempo na escola aumentou e vem assumindo outras atribuições como da família, da igreja e grupos sociais. A escola certamente tem que considerar em sua perspectiva de ensino, o aspecto social, cultural e religioso do aluno e a sua função educativa com relação a estes, entretanto, não se pode construir ou aceitar a ideia ou condição de escola como instituição unívoca, capaz de deter todos esses aspectos, desconsiderando o conhecimento e a autonomia de outras instituições.

O currículo não deve, em suas prescrições, abranger todos esses aspectos, sem a participação coativa dos que constituem o sistema de ensino, porque assim vai está exercendo um controle muito amplo sobre o processo de formação e desenvolvimento dos alunos. De encontro a isso, no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal, é necessário que haja engajamento dos pais com a escola, com discussões sobre valores e objetivos direcionados para os alunos. Como também levar em consideração as influências musicais, artísticas, o contexto social, religioso, cultural, etc., aspectos estes que apresentam dinâmica, conhecimentos, práticas, enfim, especificidades próprias em suas criações e fazem parte do processo de formação dos alunos.

Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica. Isso inclui muitos aspectos: educação dada pelos pais, produção de filmes, trabalho pastoral, de assistência à saúde, serviço de assistência social, de assistência à saúde, arquitetura, direito, publicidade e muito mais. (GIROUX; SIMON. 2011, p. 131).

Sacristán (2010) faz outra observação, diz que no currículo, alguns saberes são considerados mais valiosos do que outros. Os admitidos como próprios do sistema escolar, têm, por exemplo, a diferenciação entre áreas ou disciplinas fundamentais e áreas secundárias. A importância da matemática ou das ciências em geral costuma ser maior do que a do conhecimento e experiência estéticos, por exemplo.

É necessário que os diversos saberes sejam valorizados, para chegar a alcançar os objetivos de desenvolvimento integral dos alunos, de forma que tenham valor significativo para a diversidade cultural dos alunos, que compõem o contexto escolar. Cada aluno tem suas experiências, vivências sociais, habilidades, aptidões e gostos. Pode desenvolver o interesse pela música, pela dança, pelo esporte e entre muitas outras opções, e não exclusivamente, pela Matemática, Ciência, Geografia, História, etc.

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização

comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural. (SACRISTÁN, 2010, p. 65).

Desta forma, os conteúdos e as práticas pedagógicas, devem ser planejados de modo que não favoreçam aqueles alunos que possuem maiores privilégios econômicos, sociais e culturais. A centralização em alguns conteúdos e o método de ensino sem diversidade, profundidade e dinâmica, pode ser percebido sem significação, valor ou identidade para alguns alunos. É necessário um currículo que norteie o ensino na perspectiva de que todos os alunos obtenham êxitos e resultados semelhantes, sem grandes disparidades no que se refere ao desenvolvimento dos alunos.

Professores, especialistas da área de educação, que desejam trabalhar por uma educação que promova condições mais igualitárias, devem buscar desenvolver discussões sobre o “currículo comum”, apontado que Sacristán fala. Para ele [...] “numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser enfocado inexoravelmente desde uma perspectiva social.” (SACRISTÁN, 2010, p. 111).

Em um contexto de diversidade, como é o da escola, os alunos tem suas experiências, desejos, individualidades e capacidades, as proposições do currículo com determinada estruturação, podem ser insignificantes e sem importância para eles. Impõem uma seleção de conteúdos, propostas pedagógicas, métodos avaliativos, sem uma averiguação, *a priori*, das condições estruturais da escola, da formação do professor, do contexto social e cultural da comunidade. Questões estas, que devem fazer parte das discussões que permeiam a elaboração do currículo.

O investimento na formação e qualificação do professor deve ser maior, para que ele tenha, como diz Sacristán (2010) a capacidade de discernir, compreender o que vem sendo proposto no currículo, resignificá-lo. Que seja capaz de selecionar conteúdos, estabelecer metodologias para seu trabalho, ter conhecimento e posicionamento pedagógico. São ações que demonstram autonomia profissional do professor e que possivelmente falta à maioria dos docentes, pois, segundo pesquisa da fundação Victor Civita (2010):

A formação de professores no país atualmente ainda sofre, primeiro, os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, o que criou a representação que formar professor pode ser um processo rápido e aligeirado. Segundo, o modelo 3+1, que traz o problema de se centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico [...] e não na formação de um professor para a

Educação Básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento.

O trabalho do professor em muitas escolas é muito dependente dos livros didáticos. Na maioria dos casos ele segue estritamente os conteúdos, a sequência, as atividades do livro didático, pois sua formação não lhe oferece condições de construir conhecimento suficiente para intervir com maior autonomia na escolha de conteúdos, metodologia, avaliação e, conseqüentemente, não apresenta condições para promover a resignificação do currículo. Para Sacristán (2010, p. 148):

Em relação aos professores de educação primária, o nível de formação científica, humanística, etc. não é o suficiente em muitos casos para poder formar decisões sobre os conteúdos que deverão ser distribuídos, sobre a sua ponderação epistemológica, sua sequenciação, estrutura, validade, etc. Em relação aos professores do secundário, em sua formação de partida costuma faltar o conhecimento que pondere a importância educativa do conteúdo, o domínio de sua estrutura, etc.

Neste sentido, devemos nos atentar às intenções ocultas existentes no currículo. Por exemplo, quando dar-se maior prioridade a algumas áreas ou disciplinas, há pouca preocupação com o desenvolvimento mais integral dos alunos, pois, segundo Sacristán (2010, p. 74):

A importância da escolarização numa sociedade industrial dominada por um tipo de saber aparenta relegar o valor da escola como socializadora e promotora de um determinado consenso social e moral. Hoje, notamos o valor do currículo oculto como delator de uma educação encoberta, em reação à visão da escola como uma instituição generosa, igualadora e propagadora do saber e das capacidades para a vida social e econômica.

Observando algumas concepções de currículo, é possível constatar que as exigências econômicas e das camadas mais ricas são respondidas de forma mais preponderante no currículo, como é possível observar em Goodson (2010), quando cria-se um ensino de laboratório, sem contextualização, direcionado para aqueles alunos que tem “mentes aptas” para conhecimentos mais abstratos, que são os integrantes da burguesia. Pelo menos, foi essa ideia colocada em alguns currículos do século XVIII.

Um currículo que é prescrito de forma generalista, que propõe ou impõe objetivos e metas a serem alcançadas, sem conhecer a realidade das escolas com suas contextualizações, não está imbuído de responsabilidade, intenção e preocupação em promover um desenvolvimento mais igualitário entre os alunos. Segundo Goodson (2010) o currículo tem

que ser construído em confronto com a realidade prática das escolas, para que seja possível identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem e assim discutir e planejar mudanças.

Moreira e Tadeu (2011) destacaram a relação currículo e ideologia; currículo e cultura; e currículo e poder, como pontos centrais das teorizações críticas de currículo. Apresentam a relação de poder incidente sobre o currículo, quanto à dominação de certos grupos e a submissão de outros, em que as intenções e objetivos dos que dominam, prevalece na organização dos elementos que compõem o currículo oficial. Disciplinas e conteúdos são determinados e validados como conhecimento certo, verdadeiro, valioso. Favorecendo a exclusão de vários outros conhecimentos populares. No que concerne à ideologia, valores são representados como sendo a realidade em si, quando na verdade é uma visão de mundo de um grupo, o qual tem as suas intenções.

Nesse contexto de cultura, ideologia e poder na produção do currículo, os professores, alunos, a escola, os gestores e os pais devem participar desta discussão e elaboração. A cultura, os valores, a religião e outros, nas suas diversas contextualizações, devem fazer parte do projeto de ensino proposto no currículo, mas de forma democrática. As necessidades dos alunos, carências, problemas sociais existentes e experiências, devem ser ouvidos e em condição de participação ativa. Para que aqueles que prescrevem o currículo, não imponham ou validem as suas proposições como sendo as ideais.

O currículo generalista oculta às contextualizações, os discursos dos alunos, os seus problemas cotidianos, as suas peculiaridades. Com isso, é necessário que estabeleçamos maiores elos entre Universidade, Estado e Escola. A escola, a universidade e a população devem pressionar o Estado por maiores incentivos financeiros, por exemplo, para uma ampliação de debates, discussões e pesquisas destas instâncias, e de forma articulada. Assim, a escola deixa de ser passiva a determinações externas e começa a deliberar, a ser ouvida, na perspectiva de que os alunos sejam vistos por inteiro, dentro de seu cotidiano e de processos culturais mais amplos. Não são máquinas que apenas seguem de forma obediente e harmônica, determinações que em muitos casos são estabelecidas para responder primordialmente as necessidades de ordem econômica.

Em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse é um conceito verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos. [...] deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos *experts*

em eficiência e responsabilidade, dos detentores do “verdadeiro conhecimento” (APPLE 2011, p. 62).

É exatamente a essa condição de currículo e ensino, que devemos nos opor veementemente. Para que a escola e o professor não apenas busquem aplicar suas proposições, sem questionar ou participar. Um currículo nacional é aceitável quando em um processo de discussão e cooperação amplo. Segundo Apple (2011, p. 78):

[...] o currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo. O empreendimento seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua posterior ‘disseminação’ ou implementação.

Em consonância com os currículos nacionais que são implantados de forma não cooperativa, com validações de conhecimentos como sendo a cultura certa, excluindo muitos outros conhecimentos culturais, estão às avaliações nacionais, que verificam o nível de conhecimento dos alunos. Se aqueles que governam, falam em seus discursos de uma educação para todos, então se os resultados nas avaliações são muito incongruentes ou apresentam grandes diferenças entre uma escola ou outra ou entre escolas públicas e privadas, entre alguns alunos e outros, fica constatável que existe sérias deficiências nos sistemas de ensino. São estabelecidas metas e objetivos para o ensino, então que ofereçam condições que favoreçam um desenvolvimento coerente e mais justo, para assim não formar uma maioria de excluídos.

Enfim, para que haja a elaboração ou aplicação, assimilação consciente, democrática, racional de um currículo, em que se tenha o objetivo de conseguir o desenvolvimento integral dos alunos e socialmente mais igualitário, se faz necessário maiores investimentos e amplos debates, pesquisas e discussões com a participação efetiva de professores do ensino superior, do ensino básico, gestores, políticos, acadêmicos de outras áreas que tragam contribuições para o debate.

Partindo desta discussão acima, será observado no capítulo seguinte como estas questões são trabalhadas no PCN. Cabe, nesse sentido, uma reflexão acerca das questões que norteiam as políticas curriculares a partir do contexto da década de 1990 no Brasil, tendo em vista compreender os caminhos que colaboraram para essa construção curricular, bem como a relação dessa proposta com as teorias do currículo. Essa discussão, que será elaborada no

capítulo seguinte, permitirá questionar as inter-relações entre teoria, políticas e práticas curriculares no Brasil.

CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: UM RECORTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

2.1 As reformas no mundo da educação: uma contextualização

Partindo do entendimento de Gonçalves (1999, p. 71) de que “toda proposta de reforma da educação visa construir um determinado mundo; é, assim uma visão do mundo que está sendo proposta. Sendo assim, toda proposta de reforma da educação aparece como crítica à educação que se tem, condição essa que visa credenciar a proposta que se faz”.

Nesse contexto, trazemos para pauta de discussão as reformas da educação no Brasil, em um recorte a partir da década de 1990, com o objetivo de compreender o contexto histórico em que foram pensadas e quais os fatores que provocam essa necessidade de mudança. Como também, reconhecer com qual teoria curricular, preconizada por Sacristàn (2010) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) está em consonância e identificar como esta relação ressoa sobre o ensino. Além disso, apontamos o tipo de conhecimento cultural que é selecionado e as possíveis exclusões que pode provocar no referido documento.

2.2 As reformas no mundo da educação e a repercussão no Brasil: alguns apontamentos

O contexto mundial que o Brasil estava inserido na década de 1990, na qual foi concebido, elaborado e difundido os PCN, é caracterizado pelo momento de consolidação dos capitais monopolistas e de sua expansão por várias fronteiras de Estados, em todo o mundo. Vários países da América Latina, a exemplo o Brasil, passaram por intensas mudanças na economia, na cultura e na educação.

Nessa transposição de fronteiras, os Estados nacionais assumiram importante papel, pois, ofereceram suporte básico para o desenvolvimento desse capitalismo mundializado. [...] a inflação desenfreada serviu de motivo para que o país fosse conduzido rumo a reformas significativas no âmbito dos compromissos do Estado, direcionado a uma política explícita de privatização e descompromisso com a dimensão social. (CAMARGO; FORTUNATO, 1997, p. 21 citado por PONTUSCHKA, 1999, p. 12).

Nesse contexto de crise na economia e a inserção de novos investimentos do capital privado no Brasil, desenvolveu-se um cenário de emergência das transformações na educação. As medidas voltadas para as mudanças se deram a partir, por exemplo, da criação do PCN,

sob influência direta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e esta por sua vez, sob influência de determinações de organizações internacionais, como o Banco Mundial e corporações privadas que objetivam prioritariamente o lucro, e pouca preocupação com o desenvolvimento social mais igualitário.

Sousa (2002) salienta que a escola pública surgiu com o advento da Revolução Industrial, que por sua vez, mobilizou o deslocamento de grandes massas populacionais do campo para as áreas periféricas das cidades. Nesse sentido o autor diz que o currículo surgiu do ponto de vista político, como um instrumento destinado a processar o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial.

O PCN [...] não constitui um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países chamados de “emergentes” como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho das escolas brasileiras. (PONTUSCHKA, 1999, p. 14).

A elaboração desse documento - direcionado como referência para a Ensino Básico, está balizado em premissas neoliberais. De acordo com Gonçalves (1999) “o PCN apresenta de forma centralizada em seus preceitos a categoria flexibilização, ou seja, a educação estar flexível às transformações e necessidades do mercado”. Perde-se a ideia de formação para ser substituído pelo ‘aprender a aprender’, de certa forma uma desvalorização da formação universitária, por propor cursos rápidos para profissionais com curso superior, que lhes dão legalidade para atuar na carreira docente. O mesmo autor aponta uma perspectiva de currículo contrária a esta.

Acreditamos que esta mudança deva se dar na direção daquilo que uma verdadeira transformação dos nossos currículos exige, ou seja, no sentido de uma nova relação entre o conhecimento técnico-científico e uma sociedade que dele se aproprie, e não no sentido de uma sociedade que sofra os efeitos de uma revolução tecnológica que aparece aos cidadãos como não sendo comandada por ninguém (o que, obviamente, é um absurdo não só lógico como sobretudo histórico e político). (GONÇALVES, 1999, p. 78).

A principal força que está presente nos princípios que orientam o PCN é o contexto histórico atual, comandado por preceitos neoliberais. Mas, que também é permeado por várias influências sociais e culturais, como o conhecimento produzido nas universidades, pelas várias áreas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia, a sociologia e de várias outras áreas do saber.

Segundo Silva (2007), são várias as reformas que vem acontecendo no currículo, na educação, mas o que se verifica é que:

Essa crença no poder das reformas das redes públicas é desestabilizada na presente década, quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da escola básica [...] a educação tem recebido especial destaque na mídia, e a escola pública tem sido criticada por não conseguir, nem ao menos, que a maioria de seus alunos tenha um domínio razoável da leitura e da escrita. (SILVA, 2007, p. 293).

O PCN é um evidente instrumento com intenções de controle pelo Estado, que através de seus objetivos inferidos à Educação Básica, propõe adaptar ou desenvolver uma educação aos moldes e necessidades do período histórico atual e, principalmente, no que se refere às condições sócio-econômicas. Desenvolvido de forma centralizada pelo Governo Federal, não foi elaborado a partir de um amplo debate entre as instâncias universitárias, entre os diversos representantes sociais, políticos, alunos, professores do ensino básico. Entretanto, apesar da influência que o Estado e concepções neoliberais exerce, é importante salientar que existem as resistências e forças sociais que atuam no processo. Segundo Uberti (2012, p. 13-14, grifo nosso):

A prática discursiva cidadã² instiga a compreensão da existência de um complô neoliberal, como se ele estivesse destinado a dizimar a maioria da população mundial por meio de suas estratégias de poder. No entanto, se o investimento no mercado empresarial é feito de forma totalmente desprocurada com a responsabilidade socioambiental, se há um boicote da educação com a sua transferência da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado, se o aumento desenfreado da violência é oriundo da falta de mínimas condições de sobrevivência da maioria da população, só para citar alguns exemplos, isso não é simplesmente o resultado preciso de procedimentos perfeitamente encadeados ao longo da história, os quais retratam o desígnio da vontade de alguns. São lutas históricas travadas no interior dos campos de saber e de poder que, não prescindindo às ações dos sujeitos criaram as condições de visibilidade e enunciação do que experimentamos na atualidade.

Não aconteceu uma construção verdadeiramente cooperativa, solidária e social, na qual os protagonistas da educação e interessados fossem ouvidos na perspectiva de mudar, de terem-se mais oportunidades para eles, uma educação de qualidade que ouve e valoriza as opiniões e necessidades deles. A população não pode alienar-se das necessidades de melhorias

² A prática discursiva da Escola Cidadã é caracterizada pela definição de propósitos educativos que se propõe a fortes divergências com o que podemos nomear de um modelo de ensino *tradicional*. [...] A escola tradicional a qual se referem é, também, caracterizada por um envolvimento com os propósitos educativos de um projeto de sociedade neoliberal. (UBERTI, 2007, p. 14).

na educação, no que concerne, por exemplo, em desenvolver um ensino mais significativo, efetivo e transformador.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma visão geral

Uma questão emblemática que é importante destacarmos sobre PCN é que além de propor eixos temáticos, ele seleciona detalhadamente conteúdos e ainda enfoca as reflexões que o professor deve fazer sobre o conteúdo, sem ter havido articulação com os próprios. Com isso faz-se necessário questionar, se isso não expressa desconfiança na capacidade profissional do professor, de planejar a sua aula e desenvolvê-la com seus alunos, as reflexões que considere ser importante, levando em conta que a sua formação lhes permita isto. “Na Finlândia, onde existe um sistema de educação que é considerado, segundo o Ranking mundial que avalia a educação em países de todo o mundo, a melhor educação do mundo, avaliada assim por quatro anos consecutivos e tendo sido a última avaliação feita em 2010” (G1 EDUCAÇÃO, 2013). Neste país, a estruturação e organização do currículo para o ensino básico é distinto do PCN, pois, segundo a Revista Educação (2011, p. 1):

Há um currículo nacional básico, que dita as linhas gerais do que deve ser ensinado, mas o docente pode escolher os métodos, os livros, o tipo de didática e inclusive optar ou não pelo uso da tecnologia. “O currículo não é sobre o que se ensina. É sobre o que os alunos devem aprender. Ele define as capacidades e habilidades que os estudantes devem ter quando terminarem seus estudos”, explica Heljä Misukka, secretária de Estado da Educação. Na Finlândia, antes de aprenderem os conteúdos, os alunos têm experiências práticas que auxiliarão no seu entendimento futuro.

Na Finlândia é proposta uma educação que o aluno se desenvolva, se emancipe. Para isso investe na formação do professor, na sua qualificação, para que adquira autonomia em sala de aula. Saber escolher, definir conteúdos e meios de ensino, o que acontece de forma precária e muito pontual no Brasil.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ele é colocado como instrumento de atualização pedagógica para os professores e com relação aos conteúdos, são bem delimitados, não é proposto linha gerais de determinadas disciplinas, como no caso do da Finlândia:

Esses referenciais buscam orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores

brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1998, p 50).

Sposito (1999) clarifica que o “PCN foi fundamentado imerso nas leis de mercado, buscando alta produtividade e a baixo custo”. O que não condiz com os preceitos de um ensino socialmente mais justo, o qual requer investimento e é um processo complexo, quando estamos falando de Brasil, por apresentar grande diversidade cultural, étnica e uma realidade com grandes desigualdades socioeconômicas.

Ele destaca que durante a elaboração do PCN, houve ausência de debates anteriores ao documento, como se toda a qualidade teórica voltada para a educação estivesse contida nele. Outra questão que faz uma crítica é com relação à rapidez em que foi elaborado, pois, não foi dada abertura para um processo de análise e discussão mais amplo e aprofundado. Como também, não foi feito um debate com a participação efetiva dos professores do ensino básico, que são os que realmente conhecem os problemas do contexto escolar. O que viria a promover articulação entre cotidiano escolar e o Estado, juntamente com os professores do ensino superior.

Na introdução do PCN (1998, p. 5) fala-se o seguinte:

É com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais de ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Este fragmento do texto não orienta e nem clarifica de que forma esses debates deveriam acontecer e ainda faz entender que o documento é um instrumento que promoverá, da forma como foi elaborado, uma educação de qualidade. Segundo Sposito (1999) “é possível constatar a centralidade e supervalorização da qualidade do documento”. Fala-se em traduzir e discutir, não é mencionado o refazer, o reelaborar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (BRASIL, 1998, p. 9).

O documento é colocado como peça suficiente para ser operacionalizado sendo necessário para isto apenas a distribuição para todas as escolas. Entretanto, é ausente a discussão sobre as dificuldades de estrutura física da escola, de diversidade de atividades

esportivas, lúdicas e, principalmente, da formação dos professores e da valorização da carreira docente, na visão social e do Estado. Não indica os direcionamentos a serem tomados para se chegar aos objetivos.

Considerando o que foi exposto anteriormente, de que o PCN foi desenvolvido sob influências neoliberais, de fato a sua fundamentação é marcada preponderantemente pelos preceitos de fazer uma educação que responda às necessidades do mercado, quando, por exemplo, promove sistema de avaliação partindo de provas quantitativas, quando na verdade há possibilidades de ir além destas. “A avaliação de qualidade social supera a visão de educação como aquisição de informação medida por provas e exames”. (PARO, 2000 citado por PACIEVITCH, 2011, p. 7).

É necessário que se objetive fazer uma educação que promova resultados significativos, que afete as ações dos alunos, de modo que venham a melhorar a realidade cotidiana e a do país.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivência efetivamente democrática (PACIEVITCH, 2011, p. 7).

O currículo na sua elaboração deve indiscutivelmente está em conexão direta com o contexto das escolas. Do que adianta estudar conteúdos, fazer atividades, se elas não tiverem utilidade prática, que não traga contribuição para as atividades do cotidiano dos alunos e professores, compreensão da realidade, de questões sociais, políticas e naturais, como possibilidade de emancipação e transformação, e ao mesmo tempo, promovam condições de encaminhamento para trabalho, considerando as exigências e necessidades do momento histórico e social.

Na pesquisa realizada por Moreira (2010) no qual faz uma análise de algumas propostas de currículo desenvolvido na década de 1980, em oposição às condições de autoritarismo do regime militar. O estudo analisa o currículo do estado de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e o da capital Porto Alegre. Os quais foram pautados, principalmente nas proposições de Paulo Freire, da educação popular e da pedagogia de conteúdos. Nesse sentido, Moreira (2010, p. 142) afirma que:

Um currículo oficial comum representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, que expressa desconfiança em relação à habilidade dos estudantes e à competência dos professores, assim como constitui uma tentativa de manipulação de suas atividades. [...] Daí a preferência dos autores associados à educação popular por currículos mais localmente definidos, ao invés de currículos decididos, em instâncias centrais, para todo um sistema escolar.

Da mesma forma, Sposito (1999, p. 26) aponta que:

A grande limitação desta forma de proposição não está, portanto, na presença dos “especialistas”, mas na falta de participação daqueles que são, nesse caso, os principais agentes do processo educacional, ou seja, os professores do ensino fundamental.

Convergindo com esta ideia, é importante que os alunos tenham na escola um ambiente no qual possam participar de atividades lúdicas, recreativas, esporte, música, cultura. E de forma planejada e organizada. Desta forma, deve-se fazer construir conhecimentos de diferentes áreas na perspectiva de proporcionar qualidade de vida para os alunos, de promover a construção de uma sociedade com condições de vida mais justas, através da prática social do saber escolar.

O PCN (1998, p. 37) faz proposições importantes, entretanto, é visível a falta de direcionamento para a operacionalização de suas propostas.

As reflexões e experiências ao longo dos últimos trinta anos foram intensas e extremamente relevantes para o momento atual [...] Elas apontam que, para analisar e propor novas atuações em educação é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática.

Com relação ao processo de ensino e de aprendizagem, faz uma proposição importante, pois, destaca a importância de respeitar as fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma abordagem de cunho psicológico.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. (BRASIL, 1998, p. 72).

Considera o erro como algo que faz parte do processo de aprendizagem. “Hoje, o erro construtivo é interpretado como algo inerente ao processo de aprendizagem e fator de ajuste da ação pedagógica”, (BRASIL, 1998, p.72). Entretanto, o documento não se aprofunda nas reais problemáticas existentes nas questões das deficiências e atrasos de alguns alunos, durante o processo de aprendizagem. Daí, por exemplo, a importância da participação dos professores do ensino básico, no processo de discussão e construção do currículo. Por exemplo: alguns alunos não conseguem acompanhar o processo de ensino, ou tem alguma deficiência, então quais estratégias de ensino devem ser pensadas para superar essas limitações? Nesse sentido, o documento coloca cultura como instrumento mediador do conhecimento.

A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social (BRASIL, p. 72).

Fala-se no papel mediador dos padrões culturais no desenvolvimento individual, cultural, na construção de conhecimentos e na interação social. Como também, destaca a importância de se levar em conta as individualidades dos alunos durante a aprendizagem.

Na exposição de objetivos, é importante que se considere, em primeiro lugar, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que exige uma atenção especial, por parte da equipe escolar, para que todos possam se integrar no processo de aprender. (BRASIL, 1998, p. 73).

Diz-se que é por meio dos conteúdos e do tratamento dado a eles que os propósitos da escola se realizam. E, propõe romper com a ideia de linearidade e acúmulo de conteúdos, para se fazer um ensino de conteúdos de forma articulada, significativa, contextualizada. Essa proposta se torna significativa, quando o conhecimento escolar aprendido da Matemática, da Geografia, de Português, História e das várias outras disciplinas possam ser compreendidos de forma contextualizada, tendo utilidade cotidiana.

Pensando essa relação do currículo com o cotidiano, Moreira (2010, p. 12-13) destaca algumas características que marcaram o currículo desenvolvido em alguns Estados brasileiros, na década de 1980 e que trouxeram avanço para um ensino mais significativo e democrático. Aqui será exemplificado o caso de São Paulo:

No município de São Paulo, a proposta político-pedagógica foi orientada por três princípios: participação, descentralização e autonomia. [...] Nesse sentido, elaboraram-se estudos da comunidade para verificar os problemas vivenciados pela população. [...] As disciplinas foram chamadas a interpretá-los: os conteúdos eram selecionados e “construídos” pelo educador com base em suas contribuições para o estudo dos temas. A interdisciplinaridade se fez, assim, mais no plano da prática pedagógica e nas questões sociais que no plano epistemológico propriamente dito. A especificidade de cada área do conhecimento foi mantida, mesmo quando se pretendia relativizar a dicotomia entre o saber escolar e o do senso comum e abrir caminhos para o enriquecimento recíproco.

No caso do PCN, não houve esta identificação prévia de problemas cotidianos existentes, até porque ele é um currículo comum pra todo o país, foi elaborado externo ao contexto das escolas. Apesar disto, apresenta uma proposta interessante quando fala em o aluno adquirir informações, conceitos, de forma relacionada com experiências. Incentiva à aquisição de atitudes procedimentais, ou seja, saber fazer, pesquisar, construir texto e opiniões a partir de várias fontes de consulta. O que é positivo do ponto de vista pedagógico porque o aluno pode confrontar ideias para assim ter condições de fazer uma análise crítica sobre determinados temas ou assuntos. “Também é necessário que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa”, (BRASIL, 1998, p. 76).

Outro conteúdo que é dado um especial destaque é o relacionado a atitudes, valores morais, ético, que estão associadas a tomadas de atitude e posicionamento diante de certas situações, especialmente no que se refere às situações vivenciadas pelos alunos em espaços extraescolares. E diz que:

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes (BRASIL, 1998, p. 79).

A Escola deve estabelecer com clareza quais os princípios, valores e objetivos que orientam a intervenção dela na formação dos alunos, num processo coativo entre currículo, escola, alunos, pais, professores, gestores, etc. Quando é colocado que “a consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico”, (BRASIL, 1998, p.77).

É importante que a escola tenha o seu posicionamento, da mesma forma o professor, mas que vários fatos ou personagens históricos sejam considerados para serem analisados e discutidos. Para que assim, não sejam dados valores prévios, minando o momento de debate e de enriquecimento de conhecimento que pode ser construído.

O documento propõe que na avaliação, seja verificado o grau de aprendizagem nas diferentes áreas e ciclos, de acordo com os objetivos gerais de cada uma delas. E a partir dos resultados buscarem fazer adaptações e mudanças no ensino.

Os critérios de avaliação definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por área e por ciclo, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir em critérios reais para a avaliação. (PCN, 1998, p. 81).

Agregando a esta avaliação, são necessário que sejam verificados as condições sociais e culturais em que a escola está inserida, como por exemplo, índices de violência, uso drogas, preservação da escola, etc. Como também, avaliar partindo de opiniões dos próprios alunos, o juízo de valor que dão à escola, às atividades que praticam, nos aspectos de aprendizagem cognitiva, social, cultural.

No que se refere à parte relacionada à didática, destaca a necessidade de se propor reflexões ao professor, de modo que possam lhes orientar. Diz-se que:

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos professor-saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações didáticas. Não são receitas de “como ensinar”, mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem (BRASIL, p. 81).

Entretanto, entende-se que o professor tem a sua formação, e assim, possivelmente, possui conhecimento para desenvolver situações de aprendizagem. Desse modo, o PCN está limitando a capacidade profissional do professor, não propõe reflexões que venham a contribuir como novas informações, com a ideia de soma, de articular, agregar e sim de orientar.

Teorizar sobre a prática escolar não precisa configurar prescrição, podendo constituir uma abordagem contextualizada e incluir aspectos propositivos que favoreçam ao professorado o melhor delineamento de sua ação pedagógica. (MOREIRA, 2010, p. 23).

Compactuando com esta proposição, Cacete (1999, p.40) reforça:

Como promover a autonomia do professor, a capacidade de elaboração própria, a reflexão sobre sua prática pedagógica, elementos fundamentais do processo de sua formação contínua? Obviamente não dizendo o que ele deve fazer na sala de aula. Não há possibilidade de criatividade e de diálogo dentro de limites fornecidos por um currículo nacional que define “o que, como e quando ensinar, e que se constitui num referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento que deve ser dado a eles”. [...] Os sujeitos, hoje, do processo educativo são os PCNs. A não existência de um tom de diálogo nos documentos anuncia essa intenção. Desde sua elaboração, os PCNs não tiveram os professores como interlocutores.

Da mesma forma, em outro momento não menciona a função do professor no desenvolvimento de alguns aspectos:

Dentre eles destacam-se interação e cooperação, respeito à diversidade, desenvolvimento da autonomia, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço escolar, seleção de material e avaliação. Ao falar desses vários aspectos, a referência é feita aos alunos; no entanto, é importante que a equipe escolar faça uma avaliação para verificar se sua atuação é coerente com esses princípios. (BRASIL, 1998, p. 89).

No tópico em que o PCN trata de Escola, Adolescência e Juventude, discute a questão das transformações que ocorrem no decorrer da vida dos alunos e principalmente na fase adolescente. Momento no qual é considerado necessário construir um projeto de vida. O que vem a ser importante no que concerne a discutir, planejar, projetar sonhos, objetivos. Relaciona, dessa forma, ideias, opiniões, críticas, levando em conta a variedade cultural, política, religião, meios de comunicação, etc.

PCN poderia ser um documento que apresentasse um embasamento científico mais evidente, para que suas propostas tivessem maior sustentação e confiabilidade, demonstrando maior articulação com as teorias. Segundo Lakatos (2003, p. 79) “as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência”. Seria importante ter-se um posicionamento a partir de discussões de vários autores, e de forma articulada, cada qual de sua área de pesquisa e atuação, para assim, poder fazer proposições sobre seleção de conteúdos, proposições para o ensino. Como por exemplo, alguns autores (GOODSON, 2010; MOREIRA, 2010) falam do papel significativo de se construir um currículo colaborativo, com a participação dos vários agentes que envolvem o processo de ensino. O que não é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Gebran (2003, p. 86 citado por SILVA, 2010):

Não houve, portanto, diálogo entre as propostas dos PCN 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.

É um documento desenvolvido para servir de base de orientação para o ensino básico, no qual muito se fala em valorização da diversidade étnica, culturais, de ações democráticas. De valores como respeito ao outro, desenvolvimento da autonomia. Mas, os sujeitos, aos quais é direcionado, no caso alunos, professores, comunidade escolar, representantes da sociedade, não participam em nenhum momento. Não é identificada no documento a opinião, os gostos, ou seja, a participação efetiva destes protagonistas. Não está contido nele nenhuma fala, opinião, crítica, contribuição. Nesse sentido, Moreira (2010, p. 10-11) salienta que:

Apesar dos esforços do governo federal em difundir seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o país, outras propostas, desenvolvidas com razoável grau de autonomia, destacaram-se, ampliando as iniciativas e os avanços da década anterior. Refiro-me particularmente às reformas nos municípios de São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994 em diante).

O documento discute questões relacionadas à família, à fase da adolescência, orientação sexual, mas não expressa uma base teórica que sustente as ideias que são colocadas. Qual a garantia da veracidade do que está sendo exposto? Coloca, por exemplo que:

Com a velocidade das transformações no mundo contemporâneo, muitos pais e mães (vivendo juntos ou não) vêm questionados alguns de seus próprios valores e vários dos projetos que fizeram para si, tornando-se de certa forma incapacitados de propor aos filhos modelos de identificação, sistemas de valores adaptados às transformações sociais, pois são variados os caminhos que se abrem e torna-se difícil saber como será o mundo quando os filhos forem adultos. (BRASIL, 1998, p 115).

Realmente não tem como saber como o mundo vai está quando os filhos estiverem adultos, porém, é incoerente falar que devido às mudanças, o dinamismo social, os pais ou alguma entidade, estejam incapacitados a propor ou ensinar valores.

Não há dúvida que são os adolescentes e jovens dos setores populares os que apresentam escolaridade mais truncada. A trajetória escolar da maior parte

desses jovens evidencia uma relação difícil com a escola: diversas reprovações e períodos de abandono (BRASIL, 1998, p. 123).

É destacada no PCN uma forte descrença dos jovens pelo aspecto político. Mas não coloca os dados de uma pesquisa que confirme esta ideia. É um documento, em alguns momentos, apenas descritivo:

Mas isso não quer dizer que não participem da política. Ainda que a maior parte dos adolescentes e jovens não tenha interesse em uma participação no quadro político institucional dado, é considerável o alistamento eleitoral juvenil a partir dos 16 anos — mesmo sem ser obrigatório — e todos os partidos têm sua ala jovem, geralmente bastante atuante. Mas a maior presença juvenil encontra-se em outros espaços de atuação: descrentes da possibilidade de mudanças radicais, engajam-se em ações cujos resultados possam ser de alguma forma palpáveis a curto prazo e que não se vinculem à política partidária. Estão presentes nos movimentos de solidariedade, nos movimentos de defesa do meio ambiente, no movimento negro, nos movimentos culturais, nas mobilizações pela ética na política. (BRASIL, 1998, p. 123).

Diante do exposto acima e das observações, é valioso levar em conta o que Silva (1990, p. 66 citado por Moreira 2010, p. 24) aponta:

Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores.

Enfim, é um currículo no qual não há a participação efetiva, na sua construção, dos alunos e professores. Por isso, se faz necessário a ampliação de debates em torno de suas proposições. Não propõe uma avaliação qualitativa da educação, na qual alunos, professores, pesquisadores opinem sobre a educação que estão experienciando, para assim propor mudanças locais consideradas necessárias, que surgem cotidianamente.

Pensando nas implicações da configuração do PCN para o ensino de geografia, cabe empreender uma análise do Parâmetro Curricular Nacional de Geografia destinado a orientar os processos de ensino nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Entendendo o papel fundamental da metodologia na organização dos processos de ensino, optamos por organizar nossa análise a partir da abordagem metodológica do documento.

Tendo em vista que é essa abordagem que garantirá a concretização construtiva da proposta do documento, uma vez que o mesmo aponta para a necessidade de considerar as

especificidades das realidades educacionais, apresentamos no capítulo seguinte a referida análise.

CAPÍTULO III: O PCN DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA PRECONIZADA NESSE CURRÍCULO.

Neste capítulo será analisada a proposta de ensino de Geografia, colocada pelo PCN, considerando a abordagem dos conteúdos, no que se refere à metodologia de ensino para a Geografia. Centraremos nossa análise no tratamento que é dado às categorias geográficas, como meios para compreensão e análise de relações entre sociedade e natureza preconizadas pela geografia escolar.

A partir da análise e leitura do PCN de geografia, é verificável que a categoria espaço está relacionada com a totalidade, que se torna compreensível a partir das categorias lugar, paisagem e território, havendo pouca menção à categoria região, e que devido a este fato, a mesma não fará parte das discussões deste capítulo.

Inicialmente, é importante destacar a centralidade do conceito de lugar nas proposições para o ensino de Geografia. Esse documento propõe que o aluno seja colocado em diferentes situações de vivência com os lugares, para desenvolver novas e mais complexas compreensões a seu respeito, e através deste processo, espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade. Como também Cavalcanti (1998, p. 93 citada por SILVA, 2012) aponta que:

Para trabalhar-se este conceito numa perspectiva escolar é importante considerar tanto as relações positivas e negativas de afetividade e ampliar o campo de análise do aluno para que ele entenda que —os fenômenos da atualidade não são compreendidos na sua familiaridade sem se reportar ao não-familiar.

Em outro ponto relacionado à abordagem do lugar, das representações dos alunos, diz-se o seguinte:

Explorando o imaginário dos alunos, pode-se construir com eles as mediações que permitam a possibilidade de, com os pés solidamente ligados aos seus lugares, aos poucos descobrirem o mundo e redimensionarem a experiência com o seu próprio lugar, ou seja, redescobrirem seus próprios lugares e o mundo. (BRASIL, 1998, p.32).

Neste caso, considera necessário que o professor respeite e valorize a vivência do aluno e faça com que ele perceba a geografia no seu cotidiano. Como também, que perceba as dimensões que vão além de seu cotidiano. Essa proposição é bem enfatizada no documento, pois se repete em vários momentos.

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço [...] Procurar valorizar o seu lugar de vida, tendo sempre o cuidado de lançar mão de uma didática que valorize a experiência do aluno com o seu lugar de vida. (BRASIL, 1998, p 30-51).

Propõe trabalhar a Geografia por meio de grandes eixos temáticos, temas e itens, agregando os temas transversais e trabalhando sob a perspectiva da interdisciplinaridade no tratamento destes conteúdos. Com ênfase, relata a necessidade e importância da interdisciplinaridade e da incorporação dos temas transversais no ensino de geografia, o que vem a ser positivo.

Partindo-se do pressuposto de que a realidade do mundo é muito mais ampla do que a possibilidade teórica de qualquer área do conhecimento para dar conta de sua explicação e compreensão isoladamente, e de que isso não pode ser feito de forma fragmentada, a prática didática e pedagógica da interdisciplinaridade torna-se um recurso para impedir o ensino fragmentado do mundo [...] Os eixos temáticos organizadores dos conteúdos no ensino da Geografia deverão estar também contemplando os temas transversais. Isso não significa abrir mão dos objetivos e metodologias específicos da área, mas abrir-se a possibilidade de introduzir esses temas para garantir uma formação integrada do aluno com o seu cotidiano, discutindo, compreendendo e explicando temas de relevância social. (BRASIL, 1998, p. 37-38).

A geografia e seus conteúdos são colocados como meio para se compreender a realidade, conduzindo para a perspectiva da geografia ser um instrumento do saber capaz de promover transformações sociais. E, durante o processo de ensino, quando os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar, é possível e mais provável que aconteça um desenvolvimento mais integral do aluno, o que vem a ser algo muito positivo.

A atitude interdisciplinar precisa ser estimulada na escola, para auxiliar no entendimento do mundo e da realidade contraditória vivida pela sociedade. É importante também que a produção da vida seja compreendida como resultado de múltiplas relações e determinações. (LORIERI, 2002 citado por PONTUSCHKA, 2007, p. 148).

Entretanto, é de extrema importância o cuidado que se deve ter para que cada disciplina, em correspondência com os conceitos, métodos e teorias de sua respectiva ciência, não perca a sua identidade. Pensando essas questões, Pontuschka (2007, p. 149) adverte que:

A definição do tema, os objetivos e os caminhos a serem percorridos, os conceitos-chave e os métodos das diversas ciências precisam ser conhecidos sem eliminar as diferenças, porque cada conceito foi construído segundo as especificidades de cada ciência ou disciplina escolar”.

Segundo o mesmo documento, no que se refere à abordagem metodológica dos conteúdos, o ensino de Geografia deve balizar-se em alguns procedimentos que fazem parte do método de operar a Geografia. Esses procedimentos servem tanto para o aprendizado dos saberes geográficos, quanto para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem aplicadas a outras disciplinas e a sua vivência para além da Escola.

Observar, descrever, representar cartograficamente ou por imagens os espaços e construir explicações são procedimentos que podem aprofundar e utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. (BRASIL, 1998, p. 52).

Com relação à questão dos temas transversais que também estão incorporados nos preceitos propostos pelo PCN, eles são importantes, pois, segundo Pontuschka (2007, p. 127):

Os temas transversais são [...] interpretados por vários atores como ponte entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico, estabelecendo articulação entre ambos. Esses temas procuram desvendar a complexidade dessa relação.

O uso da cartografia no ensino de Geografia é colocado como recurso para se conhecer alguns aspectos, fatos ou características da realidade, representada graficamente, ou seja, ultrapassa as fronteiras da simples memorização, o que vem a ser positivo.

Diz-se que não pretende elencar uma lista de temas, mas que o aluno vá aos poucos se familiarizando com os temas e alguns conceitos da Geografia. Compreender o espaço como condição necessária para orientar o aluno como pessoa e como cidadão, desde conhecer as características de um lugar na tomada de decisão do destino de um passeio turístico até a compreensão de que países, regiões e cidades guardam em si desigualdades.

Estas observações convergem para uma proposta de ensino que ultrapassa o tradicional, quando também propõe um ensino que articule o conhecimento escolar com o conhecimento do aluno, que leva em conta as características sociais, econômicas e culturais dos alunos. Não se restringe ao ensino tradicional, que é definido por Bittencourt (2009, p. 230) como: “ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é transmitir tais conhecimentos

da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino”.

O documento também aponta para a necessidade de superação da dicotomia Geografia Física e Geografia Humana, entretanto, no documento vem uma lista de temas elencados separadamente. Os temas da Geografia física e os temas da Geografia humana. Então, dar-se a ideia de que o professor é quem deverá fazer a articulação entre eles, já que no documento não é feita esta articulação.

Apesar de a estruturação dos conteúdos não evidenciarem a superação da dicotomia geografia física x geografia humana, é visível a intenção de superá-la, a partir da observação das discussões referentes à questão, o que é importante, sobretudo do ponto de vista teórico-metodológico da geografia, pois, segundo Mendonça (2001, p. 17):

Enquanto que têm por objeto de estudo as relações entre o homem e o meio, numa troca simultânea de influências, a geografia se encontra preocupada com a compreensão dos aspectos naturais do planeta tanto em suas especificidades quanto no seu inter-relacionamento e configuração geral; também a sociedade, parte integrante deste inter-relacionamento, assume importantíssimo papel no contexto geográfico, dividindo igualmente com o quadro físico do planeta o rol de preocupações desta ciência.

O documento identifica, por exemplo, como tema de análise da geografia, as desigualdades sociais existente no Brasil, considerando que a geografia oferece meios para se compreender o mundo e situar o aluno em sua dinâmica e infere ao professor, no contexto da sala de aula, a responsabilidade de criar um ambiente para debates, críticas, sugestões, e assim compreender causas, consequências, adquirindo explicações para determinadas acontecimentos ou fatos.

A sala de aula poderá ser um local de críticas e debates. Nesse sentido acredita-se que o professor estará sempre aberto, saindo da explicação simplista e maniqueísta quando estiver debatendo com seus alunos temas sobre os conflitos entre o capital e o trabalho [...] Geografia é uma área dinâmica, comprometida com a explicação e a compreensão do mundo, colaborando para que o aluno possa se *situar* no conjunto das transformações locais e globais. (BRASIL, 1998, p.70-87, grifo do nosso).

Propõe um ensino que proporcione a compreensão da existência dos diferentes modos de apropriação do espaço pelo o homem, diversos lugares, paisagens, costumes, cultura, política, etnia, etc, que constitui o espaço geográfico. Segundo o documento (BRASIL, 1998, p. 40) “o professor deverá ter clareza de método e objeto na escolha e no modo de trabalhar

seus temas e conteúdos. É essencial que não perca de vista que seu objeto de estudo e de ensino é o espaço geográfico: seu território, paisagens e lugares”.

Com relação à categoria território, o documento relaciona-a a apropriação do espaço, que se dá por meio do trabalho, aspecto que pode favorecer que o aluno entenda, por exemplo, um de seus papéis na sociedade. É importante destacar que não vem sendo salientadas as relações de poder que são travadas em sociedade, nas quais se sobressai o dominante sobre o dominado, considerando o aspecto político, social, econômico, cultural, religioso, etc.

O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como produto do trabalho social. [...] Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço, da diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias [...] Os território não se constituem em simples elementos que estabelecem as mediações no fluxo dessas ações. Eles são parte integrante delas. O território resulta da apropriação do espaço pelo trabalho social do homem, está contido nele. Também a natureza desse trabalho, que pode estar representado na materialidade dos objetos produzidos e nos fluxos contínuos das atividades com eles operados (BRASIL, 1998, p. 27-38).

Entretanto, é importante destacar que existem outros aspectos que também formam território, como por exemplo, a cultura. Segundo Haesbaert (2005) parafraseado por Rocha (2008, p. 138-139):

Território teria dois significados, o primeiro estaria relacionado à questão própria do poder político e, a outra, ligar-se-ia ao sentido de dominação, conseqüentemente de apropriação. Apropriar-se de um determinado espaço seria vivê-lo, construí-lo, relacionando-o com a questão do “sentir”. Surge a questão da multiplicidade do território, em um determinado espaço geográfico. A lógica do território eminente político, estaria sujeito à unifuncionalidade.

A categoria lugar, como já foi exposto anteriormente, é colocada como caminho para desenvolver um ensino que valorize a contextualização do aluno, suas representações do espaço, suas experiências, seu conhecimento prévio. Com relação à paisagem, diz:

Que as paisagens guardam em si uma gama muito grande de tempos passados que explicam a dinâmica de suas transformações. Porém, é muito importante que se tenha a consciência de que a Geografia está procurando capturar esse espaço no seu tempo presente. Esse fato explica por que a observação e a descrição direta das paisagens tornam-se recurso imprescindível para o método geográfico. É a partir daí que se procurará

resgatar sua temporalidade, explicá-la e compreendê-la. Nesse sentido é que se diz que a Geografia é a história do presente. (BRASIL, 1998, p 40).

Esta forma de se compreender a categoria paisagem está concernente com a de Santos (1994) que em referência a Bloch, citado por Rocha, 2008, p. 141) diz:

O seu caráter de palimpsesto, memória viva de um passado já morto, transforma a paisagem em precioso instrumento de trabalho, pois “essa imagem imobilizada de uma vez por todas” permite rever as etapas do passado numa perspectiva de conjunto... o que temos diante de nós são apenas fragmentos materiais de um passado – de sucessivos passados – cuja simples recolagem não nos ajuda em muito. De fato, a paisagem permite apenas supor um passado. Se queremos interpretar cada etapa da evolução social, cumpre-nos retomar a história que esses fragmentos de diferentes idades representam juntamente com a história tal como a sociedade a escreveu de momento em momento. Assim, reconstituímos a história pretérita da paisagem, mas a função da paisagem atual nos será dada por sua confrontação com a sociedade atual.

O PCN, numa visão mais geral, propõe um ensino de Geografia, que busque compreender as diversas interações entre a sociedade e a natureza, através das quais são produzidas diferentes formas e contextos. Como também, propõe que a vivência do aluno seja valorizada durante o processo de construção de novos conhecimentos, que consiga compreender as relações que se desenvolvem em seu cotidiano e em outros lugares, como também entre regiões, países, etc.

Em algumas partes do texto, identifica algumas condições de vida, que podem conduzir os alunos a criminalidade, mas, não aponta o caminho de como a educação ou o ensino de geografia podem servir de instrumento de transformação social.

Uma Geografia da violência e da criminalidade urbanas, mapeando os níveis de ocorrências e procurando relacioná-las com as condições de como se vive localmente, poderá oferecer condições para que não somente se conheçam os bairros mais ou menos violentos, mas também ajudar a compreender a especificidade de algumas formas de violência e de criminalidade. As áreas centrais de grandes cidades brasileiras, os bairros de classe média e as periferias quase sempre guardam significativas diferenças, que têm muito a ver com a natureza das diferentes espacialidades. (BRASIL, 1998, p.55-56).

Como também, incentiva o uso de diversos recursos didáticos e linguagens como meios de auxiliar, facilitar e enriquecer a aprendizagem dos alunos. E destaca a importância de se levar em conta as diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos.

Essa é também uma das oportunidades de transversalizar com os temas de ambiente, saúde, pluralidade cultural, e mesmo com ciências em que

coincidem muitos dos conteúdos a serem desenvolvidos quando se trata do estudo da natureza. (BRASIL, 1998, p. 62).

Oferece propostas de qualidade, tendo em vista, que propõe um ensino de conteúdos partindo da categoria lugar, paisagem e território. Prezando pela contextualização na qual o aluno vive, as suas percepções sobre o cotidiano e imaginário que construiu socialmente, a apropriação do lugar e a historicidade que a paisagem possui. De fato, articular estas várias categorias é muito importante, para que o aluno possa perceber e identificar as características que compõem o espaço geográfico, do qual faz parte e é sujeito nele, e assim dispor de condições de promover mudanças.

Entretanto, é imprescindível observar neste currículo, que não há em sua construção, a participação efetiva de professores e alunos que discutam as questões cotidianas da escola, as experiências de ensino exitosas, dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino. Por isso que esta prescrição de currículo pode estar distante da realidade prática da escola, e assim, conseqüentemente não desenvolver-se as condições necessárias para transformação social.

É verificável no documento uma abordagem morosa das categorias lugar, paisagem e território, pois, não levanta como objeto de discussão conflitos, relações de poder, que são travadas em sociedade. Segundo Sposito (1999, p. 30):

[...] A partir da concepção teórico-metodológico assumida, a sociedade, nos PCN para o ensino de geografia, vem analisada mais pela perspectiva da diferenciação sociocultural do que socioeconômica, sendo que as “dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade” são valorizadas.

Segundo Oliveira (1999, p. 54) com relação à concepção de sociedade do ponto de vista geográfico, diz que “passa a ser uma reunião de indivíduos, e não a união contraditória de classes sociais em luta”. O documento, apesar de apresentar boas propostas metodológicas, é de extrema necessidade que haja uma maior amplitude de debates, discussões sobre este documento entre as várias instâncias da educação, representadas por professores, alunos. Se assim não acontecer, este currículo pode ser ignorado pelos professores do ensino básico, sem se saber nem ao menos o teor de suas propostas. No entanto, é necessário identificar os pontos positivos e negativos deles, como também, os limites e avanços em torno de suas propostas, de modo que aconteça uma resignificação de suas propostas, para se compreender a viabilidade delas para o contexto da sala de aula.

Diante do que vem sendo exposto no decorrer deste trabalho, evidenciamos a necessidade de questionar como deve acontecer a formação dos professores, para que tenham capacidade de análise e ação crítica, tanto no momento de discussão e construção do currículo, como no contexto da prática em sala de aula. No sentido de desenvolver um ensino que valorize as vozes dos alunos, suas experiências, sua cultura, seu cotidiano, para que se estabeleça um processo democrático.

No caso do Brasil, o ensino público ainda está bem distante disto. Segundo Veiga (2010, p. 16) “a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos [...] aquela comprometida com a emancipação desse aluno”. Sobre essas questões, o PCN (1998, p. 35) diz-se o seguinte:

A formação de professores de quinta a oitava série [...] precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que deem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com os pais e em especial, com seus alunos.

É importante o documento ter destacado este problema existente com relação à formação dos professores, no entanto, limita-se a esta observação, pois, não propõe alternativas para este problema ou os encaminhamentos para a sua superação. Sabemos que o currículo que foi desenvolvido no Brasil, na década de 1990, está inserido em uma lógica neoliberal, que visa fundamentalmente o lucro:

[...] as políticas educacionais que pautaram a reforma educacional foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais, tomando como eixo norteador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96. (VEIGA 2010, p. 16).

Diante deste fato, como deve acontecer o processo de formação do professor, de forma que o mesmo seja capaz de empreender o processo de resignificação da proposta curricular do PCN? Um dos elementos que indicamos é que, já na concepção do documento curricular, que haja uma ampla participação e discussão entre os vários agentes que compõem o sistema de ensino.

O professor não é um mero executor de atividades. É um sujeito que tem possibilidades de criar e inovar, e de ir além de somente reproduzir ou transmitir conteúdos. Ele é um construtor de conhecimento a partir, por exemplo, de suas experiências pessoais, do

seu processo de formação profissional e, principalmente, de sua prática. É carregado de valores e objetivos sociais e humanos que direcionam as intenções de seu trabalho docente.

Nesse sentido, a formação do professor deve ir na direção da emancipação e da autonomia no desenvolvimento do seu trabalho docente, no que concerne a ser o maestro de seu trabalho. Que toma decisões, que tem posicionamento, ideologia, valores, cultura, formação profissional. Aquele que valorize as vozes, a diversidade dos alunos, o respeito, a discussão crítica.

Um ensino que produza interações significativas com o contexto de vida dos alunos, no qual haja participação crítica, em que os alunos com seus sonhos, experiências e expectativas de vida, sentimentos, emoções e visão de mundo, são ativos no processo de ensino e podem influir decisivamente sobre ele. Como, por exemplo, incitar o aluno a fazer indagações como: qual o papel do professor, dos conteúdos e do conhecimento que ali está sendo construído, para a vida cotidiana, pessoal e profissional do aluno?

Que o professor não limite o ensino, a momentos de meras reproduções cansativas, por assim serem possivelmente descontextualizadas. Fazer um ensino que vise o desenvolvimento humano, através de relações de solidariedade e cooperação durante a construção de conhecimentos que servirão aos alunos na sua vida cotidiana para o estabelecimento de melhores relações pessoais, como também uma via de acesso ao ensino superior e ao trabalho. Por isso que Veiga (2010, p. 32) fala que:

O papel do professor jamais poderá ser substituído por uma máquina se o nosso compromisso for com uma educação para a emancipação. Os recursos tecnológicos são instrumentos que devem ser usados para facilitar o acesso ao conhecimento e à sua produção, mas, por si só, jamais terão condição de desempenhar sozinhos o papel de formadores de massa crítica, de agentes sociais.

Borges (2010) aponta para uma formação de professor, integrada ao contexto das salas de aula da Educação Básica, como também construir um embasamento teórico sólido, para interagir com desenvoltura em sala de aula, com realidades culturais diversas. Elucida que a formação não termina no final de um curso, ela é continuada, pois, durante a prática, a reflexão e a pesquisa devem fazer do contexto do ensino. O ambiente escolar sempre apresenta situações inusitadas, novas, não é estático.

Contrariamente a proposta de Borges (2010), os fatos mostram um forte distanciamento entre as discussões acadêmicas e o contexto das salas de aula. Os eventos acadêmicos, por exemplo, nos quais estão reunidos vários especialistas, realizam várias

discussões e debates sobre várias temáticas de sua área, identificam problemáticas através de suas pesquisas e apontam possíveis caminhos norteadores. No entanto, é possível identificar a problemática de como aproximar essas discussões dos contextos das escolas. Por que esses eventos não acontecem em algumas escolas, de modo que professores, alunos, gestores, funcionários e pais se posicionem?

Muitos docentes pesquisadores, através de suas pesquisas, trazem grandes contribuições teóricas, no entanto, em muitos casos, elas não ultrapassam o campo universitário. A aproximação entre Universidade e escola se faz necessária, pois é na Universidade onde acontece o cerne dos debates, das discussões, das pesquisas. É um agente social que promove mudanças, um centro de investigação científica que influencia e exerce poder sobre os direcionamentos da sociedade. Como aponta Gonçalves (1999, p.85):

A Universidade sobreviveu ao longo da sua história às mais diferentes tentativas de controle do conhecimento por motivos externos a ela própria, que lhe tentaram impingir os mais diferentes Estados e as mais diferentes igrejas. Resta saber se a Universidade conseguirá sobreviver ao mercado. É o que dela se espera, retomando a sua tradição de lutas pela democracia, por justiça social, enfim, por sua autonomia.

Os docentes que trabalham na formação de futuros professores deveriam aproximar-se dos contextos reais das escolas. Como também, o professor deve refletir sobre o seu papel, a sua função social como docente, pois, os seus valores, ideologias, experiências e objetivos profissionais, são determinantes no tipo de prática de ensino executado em sala de aula. Segundo Borges (2010, p. 47):

[...] os currículos adotados pelas instituições que se ocupam da formação docente devem buscar sintonia com o posicionamento da escola e da educação básica em geral. [...] o grande desafio é uma tentativa de convergência entre os currículos da formação e aqueles praticados nas escolas ou em outros ambientes educativos. [...] recomendação recorrente entre os pesquisadores que se ocupam da formação docente em nosso país (Cunha 2003; Veiga 2004; Pimenta e Lima 2008).

Eventos ou encontros que promovam o debate e discussão entre as várias instâncias do ensino, possivelmente pode provocar a abertura de um leque de discussões sobre o cotidiano escolar e uma conseqüente melhoria de sua qualidade. A comunicação, o diálogo entre universidade e escola na produção do conhecimento é um processo enriquecedor.

Em uma pesquisa realizada por Silva (2010) em três escolas do Distrito Federal, na quais foi acompanhado o trabalho de quatro professoras atuantes nos anos iniciais do ensino

fundamental e que estavam vivenciando a formação no curso de pedagogia para Professores em Exercício no início de Escolarização (PIE), criado pela faculdade de educação da universidade de Brasília e realizado em parceria com a secretaria de estado de educação do Distrito Federal entre março de 2001 e julho 2005. Os resultados da pesquisa, constatados através de acompanhamentos e depoimentos dos professores, são que os professores depois do PIE adotaram uma postura diferente, mais reflexiva, inovadora, que questiona o aluno sobre questões de seu cotidiano e passaram a compreender que em determinadas situações de ensino, eles é quem podem estar procedendo pedagogicamente de forma errada:

A análise dos dados permitiu constatar que: a) a formação de professores, acompanhada do exercício da docência, é um avanço e possibilita a articulação entre teoria e prática; b) houve mudança de práticas pedagógicas repetitivas para práticas reflexivas, críticas. Todavia, é preciso levar em conta que a transformação de ideias e práticas não ocorre de forma linear e repentina. Modificá-las significa reconhecer que existe um processo histórico em construção no contexto em que ocorrem e que torna múltiplos e diversos os caminhos que conduzem às mudanças. (SILVA, 2010, p. 81).

O professor quando trabalha em articulação com a universidade, com coordenação pedagógica, planejamento coletivo, tem a possibilidade de fazer um trabalho realmente atuante, que cria novas condições de ensino, novos fazeres, novas práticas, ele inova. Segundo Fernandes (2010, p. 87) “A pouca autonomia pedagógica, a ausência de trabalho coletivo e a lacuna de proposta de educação continuada geram o trabalho alienado dos professores e, conseqüentemente, preparam o aluno para a alienação”.

Ele indica uma perspectiva de “formação permanente”. A qual refere-se à educação que ocorre ao longo da vida em um *continuum*, diferentemente da concepção de formação como atualização de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos.

Nesse sentido, a formação acontece ao longo da vida, tanto no espaço escolar, durante o processo de ensino e através das trocas de experiências, como também na articulação com outras escolas, participação de discussões e debates em eventos. Porém, não é no sentido de atualizar suas práticas, mas de participar, construir e compartilhar experiências. Em um espaço de debate, onde participam profissionais que trabalham em diversas contextualizações, com diversas experiências práticas, juntamente com pesquisadores, especialistas, pode haver um intenso processo de reflexão e construção de novos conhecimentos e conseqüentemente de transformação e inovação nos contextos escolares.

O professor é um sujeito social, cultural, político e ideológico, que articula seu conhecimento e experiência com outros, e que, portanto, não é um sujeito acrítico, passivo a receber conhecimento pronto. Ele articula e constrói conhecimento.

Em uma outra pesquisa realizada por Fernandes (2010) numa escola do Distrito Federal, constatou a existência de educação continuada, através da coordenação pedagógica. Os momentos de sua realização aconteciam quando os professores se reuniam quinzenalmente, e neles discutiam textos, realizavam trocas de experiências, o que vem a ser um fato riquíssimo no que se refere à mudança, melhoria, inovação e superação de problemas que surgem no decorrer do processo de ensino.

A continuidade da sistematização dos encontros coletivos nas coordenações representa a possibilidade de avanço das práticas pedagógicas, bem como a superação dos pontos de tensão, por suscitar reflexões coletivas e engajamento de todos na construção do projeto político-pedagógico da escola, contemplando o desenvolvimento de todos (FERNANDES, 2010?, p. 112).

Esses pontos de tensão que ela apresenta com relação à coordenação pedagógica são os seguintes:

- ⇒ Poucos estudos aprofundados sobre o desenvolvimento de alunos com ritmo diferenciado de aprendizagem;
- ⇒ Reflexões esporádicas sobre a prática pedagógica cotidiana como formação;
- ⇒ Ausência de espaço adequado para coordenação pedagógica e as ações de educação continuada.
- ⇒ Neste caso como aponta a autora, esse exemplo de educação continuada ainda apresenta deficiências que necessitam ser superadas.

Em outra pesquisa, Tolentino (2010) investigou um projeto de educação continuada organizado por professores formadores, direcionado para professores alfabetizadores das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Definido pela Secretaria de Estado de Educação (2006b, p. 17) citado por Tolentino (2010) como Centro de Referência em Alfabetização (CRA), “uma instituição educacional com espaço físico disponível para receber os professores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetizadores (BIA) oportunizando a situações de educação continuada”, tendo como principal função atender às demandas dos coordenadores pedagógicos e dos professores atuantes no bloco.

Esse programa de educação continuada foi organizado em fórum de coordenadores; acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas; curso; palestras e oficinas. De acordo com a pesquisa investigativa de Tolentino (2010), sobre a execução do CRA, constatou uma importante inovação, pois, as discussões, debates e reflexões não surgiam a partir de temas aleatórios, mas provinham do lócus da escola, das inquietudes, dos problemas apresentados pelos professores.

Era um trabalho coletivo no qual havia a troca de experiências em articulação com referenciais teóricos. iam além do senso comum. Conseguiram chegar à compreensão de que em algumas situações de aprendizagem, o professor pode está procedendo de uma forma pedagogicamente errada e que diante deste fato, deve olhar de maneira crítico-reflexivo para a sua prática, repensá-la, revê-la, refazê-la.

Os dados analisados revelaram que as atividades realizadas pelo CRA/CEF 18 buscaram instigar e instituir a ressignificação das atividades propostas aos professores durante as situações de educação continuada, promovendo a vivência de reflexões críticas, analisando o fazer pedagógico numa perspectiva investigativa. Também possibilitou a reflexão crítica, fomentando a discussão das inquietações cotidianas à luz de um referencial teórico, substituindo a reflexão do senso comum por análises crítico-reflexivas (TOLENTINO, p. 135).

Através deste exemplo de educação continuada, é possível notar a existência e possibilidade de um trabalho com empenho, organização, continuidade e competência por parte dos profissionais e pessoas envolvidas com o ensino, como também o incentivo do governo, desenvolvendo em interação, uma escola de boa qualidade.

Esses espaços necessitam de ações bem orientadas, organizadas e partilhadas para ganharem vida pedagógica, de uma maneira coletivamente estruturada. Tal desafio pode ser superado quando profissionais capazes e comprometidos se lançam no provocante processo de rever ações, concepções, organizações e avaliações e buscam vivenciar a cada dia o trabalho pedagógico com a convicção de que é possível fazer uma escola pública de boa qualidade (TOLENTINO, p. 136).

Com isso é necessário sem dúvidas que aconteça a formação continuada, com debates e discussões que inter-relacionem o contexto das escolas e as reflexões pedagógicas e de suas áreas específicas de conhecimento. Esse movimento poderá gerar possibilidades de compreensão da proposta do PCN, fornecendo elementos para ressignificação da proposta. Porém, todo esse processo precisa estar acompanhado de uma formação política, que garanta

ao professor em exercício elementos para participação ativa na construção das propostas pedagógicas das suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando as discussões empreendidas nesse trabalho e a título de conclusão do trabalho, foi possível fazer algumas observações com relação a algumas questões que norteiam a reflexão sobre currículos de maneira geral; as relações do conceito com o currículo oficial em voga no Brasil; e a análise metodológica da proposta de geografia preconizada no documento.

Apesar de destacar que deve respeitar as fases de desenvolvimento do aluno, o PCN não discute a questão das especificidades de cada grupo etário e como as mesmas influenciam na organização dos processos de ensino. É organizado em disciplinas, e propõe a articulação das mesmas com os temas transversais, como forma de responder a necessidade de desenvolvimento integral do aluno, porém, não aponta as relações entre temas e disciplinas, tendo em vista o auxiliar o professor.

Seguindo nossa linha de considerações, percebemos que é um currículo academicista, pois é organizado em disciplinas que devem se articular com as experiências dos alunos. Porém, mantém o legado tecnológico e eficientista do currículo, pois, estabelece metas, finalidades e avaliação para se averiguar qualidade e fracasso, por exemplo.

O documento não se aprofunda nas reais problemáticas existentes nas questões das deficiências e atrasos de alguns alunos, durante o processo de aprendizagem. Daí, por exemplo, a importância da participação dos professores do ensino básico, no processo de discussão e construção do currículo. Por exemplo: tem aqueles alunos que não consegue acompanhar o processo de ensino, ou tem alguma deficiência, então qual o melhor caminho a se buscar diante destas situações? Segundo Goodson (2010) o currículo tem que ser construído em confronto com a realidade prática das escolas, para que seja possível identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem e assim discutir e planejar mudanças.

No que se refere às propostas metodológicas para o ensino de geografia, propõe um ensino interdisciplinar em articulação com os temas transversais. Como também, a superação da dicotomia geografia física e geografia humana, a partir da abordagem de conteúdos que referenciem as categorias tradicionais de produção do conhecimento geográfico, porém passa ao professor a responsabilidade de promover esta organização do ensino.

Entretanto, é necessário destacar que a formação dos professores não está articulada com a proposta preconizada pelo PCN, os professores não compreendem a proposta e mantém

a abordagem tradicional dos conteúdos, como apontam Veiga (2010), Fundação Victor Civita (2010), Sacristán (2010), entre outros.

Nesse sentido, Sacristán (2010, p. 148) aponta que ainda existe uma deficiência na formação do professor sendo necessária uma maior articulação entre universidade e escolas da Educação Básica. Especialmente no que se refere ao desenvolvimento de uma escola que promova mudanças contextuais na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____: **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos – 3.ed.** – São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, Livia S. S. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs). **A escola mudou, que mude a formação de professores**, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : geografia /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF, 1998. p.156.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs). **A escola mudou, que mude a formação de professores**, 2010.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M.R.; et AL. **A formação de professores no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml>> Acesso em: 20 de jul de 2013.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A Geografia no ensino fundamental – trajetória histórica e proposições pedagógicas**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 1, nº1, 81-88, jul/dez, 2003. In: SILVA, Maria Rejane. **O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Riacho das Almas-PE**. João Pessoa. 2010.

GI EDUCAÇÃO. País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/pais-com-melhor-educacao-do-mundo-finlandia-aposta-no-professor.html>, acesso em: 12 de dez 2013.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Reformas no mundo da educação**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Reformas no mundo da educação. Parâmetros Curriculares de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo: Aproximações e diferenças**. <Disponível em: >https://ead.ufrgs.br/rooda/aulas/abrirArquivo.php/turmas/3184/atividades/9099/texto1_camp os_contemporâneos_didática_curriculo.htm> Acesso em: 10 de ago de 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
Considerações a respeito do que diz Matthew Lipman na primeira parte do seu livro: “O Pensar na Educação”. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangei. **Para ensinar e aprender geografia**. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. p. 114-150.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Edição. 5ª. São Paulo. Ed. Atlas. 2003.

MOORE, R.; YOUNG, M. **Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação**. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p.195-22.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____: **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

OS SEGREDOS DA FINLÂNDIA. **Revista educação. Os segredos da Finlândia.** Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/151/os-segredos-da-finlandia-234672-1.asp>>. Acesso em: 12 de dez. 2013.

PACIEVITCH, Thais; SOHN, Cleide Eurich; POSSOLI, Gabriela Eyng. **Políticas educacionais e qualidade da educação: avaliação e formação de professores da educação básica.** X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 2011.

PEDRA, José A. Currículo, conhecimento e suas representações. **Campinas, Papirus, 1997.** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo: Aproximações e diferenças.** <Disponível em: >https://ead.ufrgs.br/rooda/aulas/abrirArquivo.php/turmas/3184/atividades/9099/texto1_camp os_contemporâneos_didática_curriculo.htm> Acesso em: 10 de ago de 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangei. **Para ensinar e aprender geografia.** 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. p. 114-150.

ROCHA, José Carlos. Diálogo entre as categorias da geografia: espaço, território e paisagem. **Caminhos de geografia, Uberlândia, v.9, n.27, p. 135-142. set/2008**

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O CURRÍCULO: uma reflexão sobre a prática.** – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14-146.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências (UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UFF - Universidade Federal Fluminense).

SILVA, Maria Rejane. **O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Riacho das Almas-PE.** João Pessoa. 2010

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A dimensão política do currículo.** Universidade de Madeira. 2002.

THIESEN, Juares da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.**

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada: Uma experiência vivenciada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs). **A escola mudou, que mude a formação de professores**, 2010.

UBERTI, Luciane. . Currículo e poder: para além das forças do Estado - ainda há o que dizer?. In: Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro - RJ: ANPED, 2012. v. 1. p. 152-153.

UBERTI, Luciane. **Escola cidadã: dos perigos da sujeição à verdade.** In: Reflexão sobre a prática docente em Educação de Jovens e Adultos, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs). **A escola mudou, que mude a formação de professores**, 2010.

VIEIRA, Noemia Ramos. **O Conhecimento Geográfico Veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Espaço Agrário Brasileiro: Reflexões para uma Geografia Crítica em Sala de Aula.** Revista Nera. Ano 7, N. 4 – Jan/jul de 2004.