

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DEBATE*

Rodrigo Simão CAMACHO**
Rosemeire A. de ALMEIDA***

[...] a discussão sobre a produção de conhecimento e o ensino de geografia tem que passar pelo debate teórico, filosófico e utópico. Não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto, o criador da criatura. (OLIVEIRA, 1999, p.48).

RESUMO: Tendo em vista a influência das políticas públicas na formação do professor e dos alunos do ensino fundamental e médio, urgente se faz analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Hoje, esse documento é o principal referencial do professor em sala de aula. Por isso, iremos discutir os avanços e retrocessos deste documento em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental e, principalmente, com relação à temática agrária. Partimos do pressuposto de que os autores optaram pelo ecletismo na produção do documento e o resultado foi uma gama de contradições que mais dificultam o entendimento dos professores do que os auxiliam em sua busca por referências.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros curriculares nacionais; ensino de Geografia; questão agrária; marxismo; transformação social.

LOS PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES (PCNs) DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN DEBATE

RESUMEN: Debido a la influencia de la política pública en la formación del profesor y los alumnos de la educación básica y media, urgente hace analizar los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). Hoy, este documento es el principal referencial para el profesor en sala de clase. En este trabajo se discuten los avances y los retrocesos de este documento en lo referente a la enseñanza de Geografía en la serie inicial de la educación básica, sobretudo com respecto a la temática agrária. Partimos del presupuesto de que los autores de los PCNs han optado por el ecleticism en la producción del documento y el resultado es uno conjunto de contradiciones que antes dificultan el entendimiento del profesor , antes de que los auxiliem en su búsqueda por referencias.

PALABRAS LLAVE: Parámetros curriculares nacionales; enseñanza de Geografía; cuestión agrária; marxismo; tranformación social.

THE NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS (PCNs) OF BASIC EDUCATION IN DEBATE

ABSTRACT: In view of the influence of the public politics in the formation of the professor and the pupils of basic and average, urgent education is required to analyze the National Curricular Parameters. Today, this document is the main reference of the professor in classroom. For this, we will discuss the advances and retrocessions of this document in relation to the education of Geography in the initial series of basic education and mainly, the issue of the agrarian thematic. We leave of the estimated that the authors had opted to the ecleticism in the production of the document and the result was a gamma of contradictions that more make it difficult the agreement of the professors than the ones whom they assist them in its search for references.

KEYWORDS: National curricular parameters; geography education; agrarian question; marxism; social transformation.

*Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado, concluída em Abril de 2008 pelo curso de Pós-Graduação em Geografia da UFMS/Campus de Aquidauana. Sendo que, para sua publicação como artigo sofreu alterações em relação ao original.

**Graduado em Geografia-Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Professor de Geografia da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. E-mail simaocamacho_ufms@yahoo.com.br

***Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2003). Professora Adjunta dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail raalm@ceul.ufms.br

1- Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: necessidade de superação

De acordo com Pontuschka, a geografia se encontra submetida a quatro pilares principais de interferência na sua reprodução enquanto disciplina escolar: a realidade da sala de aula; a produção científica acadêmica; as ações governamentais, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); e a dicotomia entre escola pública e escola privada. Em suas palavras:

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

Neste sentido, a primeira reflexão a fazer é a de ter consciente que a geografia acadêmica cumpre função diferente da geografia escolar. Ou seja, enquanto a geografia acadêmica tem obrigação de formar um profissional (geógrafo ou professor de geografia), do outro lado, a geografia escolar tem a responsabilidade de formar um cidadão reflexivo, flexível, crítico e criativo. Por isso, a disciplina de geografia deve se comprometer em formar um cidadão que consiga compreender um mundo em constante transformação. Desse modo, a escola não pode mais formar, hoje, apenas um trabalhador capacitado para atender ao capital urbano-industrial, como se fez ao longo de todo o século XX. Todavia, esse pensamento tradicional ainda existe na educação formal e, por isso, se faz necessária uma ruptura rumo a outra postura diante do processo educativo.

[...] enquanto a universidade tem como preocupação, em nosso caso específico, formar o profissional de geografia, seja ele geógrafo ou professor de geografia, essa disciplina escolar no ensino fundamental e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão. A escola, particular ou pública, precisa ser repensada para a formação desse novo jovem. Pesquisas devem ser realizadas com urgência. (PONTUSCHKA, 1999, p.112).

Tendo em vista a influência das políticas públicas na formação do professor e dos alunos do ensino fundamental e médio, urgente se faz analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Hoje, esse documento é o principal referencial do professor em sala de aula. Por isso, iremos observar os avanços e retrocessos desse documento em relação ao ensino da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental e, principalmente, com relação à temática de agrária.

Vamos, primeiramente, entender o que eles significam segundo o próprio documento de introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 2001a, p.13).

Neste sentido, percebemos, então, que os PCNs se denominam como um “referencial de qualidade para a educação” e, também, tem a função de socializar as discussões e pesquisas para que os professores conheçam a produção pedagógica atual. Dessa forma, se trata de um documento para contribuir na qualidade de educação se tornando, além disso, um referencial teórico para o professor.

Porém, os programas oficiais do governo têm deficiências que precisam ser analisadas criticamente, pois, de acordo com Callai, as propostas curriculares concebem a sociedade como harmônica e homogênea, desconsiderando as contradições e as diferenças regionais. Por isso, é um instrumento de poder e um mecanismo ideológico que não considera a realidade concreta. Sendo assim, temos que discutir essas propostas do ponto de vista político, pedagógico e ideológico:

[...] Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores. A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. [...]. (CALLAI, 2001, p. 135).

Para continuarmos a nossa reflexão, vamos entender como se deu o processo de idealização e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, a serem implantados, inicialmente, para as quatro primeiras séries. Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vem sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios. (CURRÍCULO..., 1996, p. 10).

Percebemos então que houve três razões principais para a formulação dos PCNs: a primeira razão era cumprir o artigo 210 da constituição de 1988, que exige a existência de conteúdos mínimos para o ensino fundamental; a segunda, era promover a melhoria da qualidade da educação; e o terceiro motivo, era a reformulação dos currículos já existentes nos estados e municípios.

Outra característica significativa, é que a sua existência está atrelada a uma exigência da LDB, que no seu art. 22 exige um núcleo comum de conteúdos no ensino fundamental que permita formar: para o exercício da cidadania¹, para o trabalho e para dar continuidade em seus estudos. Neste sentido, vamos ler o que diz o PCN na introdução:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (PCN, 2001a, p.15).

A proposta de elaboração dos PCNs teve início em 1994 e contou com 60 estudiosos da educação brasileira e Latino Americana, a fim de discutir as experiências desses países latinos que já haviam passado por mudanças e que, por sua vez, seguiam um padrão de consolidação do neoliberalismo na América Latina:

O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do Mec convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. [...]. (CURRÍCULO..., 1996, p. 10).

Prosseguindo nossa análise ao documento, vamos citar algumas passagens que consideramos importante. O PCN na “Introdução” justifica que em uma sociedade democrática, o Estado deve oferecer uma educação que “[...] garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que

¹ [...] muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive como se fosse um ser neutro e abstrato. (CALLAI, 2001, p.136). Por isso, a cidadania só pode ser conquistada a partir de uma leitura crítica da realidade, longe da ideologia neoliberal.

vivem”. (PCN, 2001a, p.33). O PCN, deste modo, confirma que o conhecimento deve estar vinculado as questões sociais e ao momento histórico: “[...] os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. (PCN, 2001a, p.45).

Propõe, também, que o conhecimento deve favorecer a compreensão e intervenção na realidade: “[...] deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais”. (PCN, 2001a, p.45).

Afirmam que a educação deve contribuir: “[...] para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente”. (PCN, 2001a, p.45). Defendem, também, a importância da interferência do cidadão para transformação social, afirmando que necessitamos de: “um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la [...]”. (PCN, 2001a, p.45).

Concordamos, portanto, com as concepções acerca da função social que a educação deve desempenhar, principalmente, a afirmação de que a educação deve buscar “[...] formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la [...]”. (PCN, 2001a, p.45). Todavia, concebemos que só é possível interferir criticamente na realidade para transformá-la se buscarmos o questionamento do modelo econômico neoliberal e do modo de produção capitalista. Dessa forma, encontramos uma contradição presente nos PCNs, visto que eles são o resultado de políticas educacionais associados ao financiamento do banco mundial, por isso se enquadra num contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação. Mostrando, assim, obediência às determinações do modelo prescrito pelos organismos internacionais (CACETE, 1999).

Logo, os PCNs passam a ter um discurso contraditório, logo que na prática são incapazes de construir relações realmente emancipatórias. Visto que as propostas “[...] são políticas compensatórias no campo da educação para mitigar os impactos sobre a população mais empobrecida [...]”. (CACETE, 1999, p. 38). Portanto, os PCNs fazem parte de um conjunto de reformas educacionais tutelada pelos países dominantes a fim de suavizar a lógica perversa de exploração e de produção de desigualdades provocadas pelo modelo econômico vigente. Não se trata então de uma proposta autônoma/libertadora/revolucionária, capaz de possibilitar mudanças significativas em nossa sociedade, pois não é capaz de proporcionar a emancipação das camadas populares.

Quanto “[...] a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos [...]”. (PCN, 2001a, p.45), concebemos que, primeiramente, precisamos de professores autônomos, críticos e participativos para que consigamos o desenvolvimento dessas capacidades em nossos alunos. Todavia, são poucos os professores com a capacidade de construir tais mudanças, visto que a maioria se formou sob a lógica de um discurso neoliberal, principalmente porque grande parte destes professores que lecionam na rede pública da educação básica, é formada em faculdades particulares². Outra incoerência nesse discurso remete ao fato de que os professores não participaram do debate de elaboração dos PCNs, logo não tiveram oportunidade de exercer a postura crítica cobrada agora pelo documento. Como vão então auxiliar na construção de um cidadão autônomo, participativo e criativo, sem executar essas concepções na prática?

Nesta direção, outra contradição ideológica presente nos PCNs diz respeito a sua afirmação quanto a necessidade de formação de um cidadão autônomo, crítico e participativo. Não existe a possibilidade disso acontecer sem que se coloque como ponto fundamental a necessidade de romper com as estruturas dominantes. Porém, em nenhum momento essa preocupação revolucionária é colocada pelos PCNs. Que cidadão crítico e autônomo pretende-se formar se continuamos subordinados ao capital internacional? Que transformação social é essa pregada pelos PCNs? Como disse Cazuzu: “enquanto houver burguesia não vai haver poesia”.

Dessa forma, concordamos com Oliveira (1999b) que os PCNs fazem parte de um conjunto de políticas que visam implementar o neoliberalismo no Brasil. Por isso, apesar da intenção educativa transformadora, descrita no documento, seja do aumento da qualidade do ensino, seja da transformação social, está, mesmo assim, relacionado com o neoliberalismo. Então, “[...] os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos Parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil”. (CURRÍCULO..., 1996, p. 11).

Introduzindo o modelo neoliberal na educação, como quer os PCNs, o que se verifica é o comprometimento da formação dos educandos por causa da valorização que se dá ao: “[...] espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora,

² Por exemplo, no estado de São Paulo 95% dos professores que atuam no ensino médio e fundamental da rede pública são formados em faculdades privadas.

orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”. (LATAPI apud CURRÍCULO..., 1996, p.12). Por isso, se queremos construir uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável, temos que eliminar as ideologias neoliberais que defendem o lucro e o consumo para a manutenção da ordem vigente.

Pois, estes geram a exploração do homem e da natureza, transformando-os em mercadoria.

A escola que internaliza o discurso da ideologia neoliberal é a antítese da escola comprometida com a transformação social e a construção da verdadeira democracia, ou seja, não existe possibilidade de diálogo entre a ideologia conservadora e o processo emancipatório. Por isso, “[...] a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal”. (CURRÍCULO..., 1996, p. 12).

Tendo em vista que as relações sociais se encontram inseridas nas relações capitalistas de produção, a escola deve assumir sua posição esclarecendo de que lado está, rompendo com o discurso de neutralidade, pois “[...] entendemos que a conscientização do indivíduo sobre a realidade vivida deve necessariamente passar pela análise crítica do modo de viver capitalista [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31). Por conseguinte, se verificamos que não existe essa posição definida nos PCNs, logo estes se tornam reprodutores da lógica dominante estabelecida e, por isso, surge então a necessidade de sua superação.

Para que ocorra uma ruptura com as estruturas dominantes é necessário que a escola auxilie no processo de conscientização dos sujeitos acerca de sua realidade, para que entendam a necessidade e a possibilidade de superação dessas contradições. A escola precisa “[...] formar indivíduos que sejam capazes de detectar as possibilidades históricas de superação das contradições sociais existentes em sua realidade e de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31).

Por isso, entendemos que os PCNs ao não assumir sua posição nessa perspectiva, e por serem o maior referencial teórico que os professores da educação básica possuem, interferem na construção de uma prática educativa transformadora, pois para se alcançar tais objetivos “[...] é preciso que os conteúdos programáticos que comporão o currículo de Geografia do ensino básico sejam selecionados de forma estratégica e intencionalmente. [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31).

É notório que os Parâmetros Curriculares Nacionais não conseguem entender essa problemática de maneira plena porque entendem o espaço, primordialmente, construído pelos “[...] laços afetivos das pessoas com o lugar que habitam, bem como as relações sócio-culturais das pessoas com a paisagem, [...] excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade”. (VIEIRA, 2004, p. 29). Logo, há necessidade de fazermos uma análise consistente dos PCNs, pois não dá para pensarmos a produção do espaço sem refletirmos a respeito das relações de trabalho que transformam a natureza e constroem as relações sociais. Da mesma forma, não podemos conceber o espaço geográfico desvinculado das relações capitalistas de produção e da sua sociedade classista, visto que a organização espacial se faz seguindo a lógica do capital. Também, não podemos conceber o território desvinculado das relações de poder, principalmente, do poder econômico e jurídico-político.

Em se tratando, especificamente, da abordagem dada à questão agrária no PCN de geografia, seu conteúdo possui para Vieira equívocos que podem dificultar a possibilidade de interpretação da realidade pelos alunos e professores, de maneira crítica. O “[...] conhecimento geográfico existente nos PCNs para o ensino de geografia levou-nos a detectar que o modo como o espaço agrário brasileiro foi caracterizado no referido documento poderá comprometer a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 29).

2 - Os PCNs e o Construtivismo: discutindo o paradigma pedagógico

Justificamos nossa discussão acerca do assunto tendo em vista que se tratando de ensino “[...] não há como perder a dimensão pedagógica, e o ensino da Geografia requer um professor que conheça a sua ciência e que conheça também as teorias da educação”. (STRAFORINI, 2004, p.17).

Neste sentido, os PCNs assumem como concepção teórica de ensino-aprendizagem o construtivismo:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (PCN, 2001a, p. 50).

Afirmam que: “A abordagem construtiva integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social [...]”. (PCN, 2001a, p. 50).

Concordamos com a necessidade de superação da abordagem de aprendizagem tradicional/positivista, baseada na memorização por repetição de conceitos fragmentados, por uma concepção de aprendizagem que conceba o educando como ser capaz de construir seus conhecimentos. A educação tradicional baseava-se (ou ainda se baseia) na teoria empirista de aprendizagem que, por sua vez, se fundamenta no paradigma de aprendizagem baseado no binômio “estímulo-resposta”. Neste modelo de aprendizagem para se aprender se faz necessário fixar e memorizar informações das mais simples até chegar as mais complexas:

A teoria empirista - que teoricamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar; quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar - se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”. “Esse modelo define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por respostas certas”. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações - as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso. (LETRA E VIDA, 2005, p?).

Essa concepção empirista de aprendizagem parte do pressuposto que o ser humano é “vazio” de conhecimento e, por isso, a escola teria a função de “encher” esse aluno com informações. Desse modo, o aluno só aprende aquilo que os professores “depositam” nele. Neste sentido, Paulo Freire denomina essa concepção pedagógica de educação bancária, pois depois nas avaliações os professores “sacavam” aquilo que haviam “depositado” no aluno. É uma concepção que trata o educando como “objeto” e não como “sujeito” do processo de ensino-aprendizagem, retirando-lhe, então, a autonomia:

Poderíamos dizer em poucas palavras, que na concepção empirista o conhecimento está “fora” do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa idéia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora - “educação bancária” - para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na cabeça do aluno. (LETRA E VIDA, 2005, p?).

Por isso, a memorização e o acúmulo de informações, marcam o modelo pedagógico empirista: “[...] a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização. Na verdade, qualquer prática pedagógica, qualquer que seja o conteúdo, em qualquer área, pode ser analisada a partir deste trio: conteúdo, aprendizagem e ensino.” (LETRA E VIDA, 2005, p?).

No entanto, para o paradigma construtivista o educando é o sujeito da aprendizagem, por isso ele deixa de ser um “coadjuvante” e passa a ser “protagonista” do seu processo ensino-aprendizagem. Ou seja, é ele quem converte a informação em conhecimento próprio a partir da reflexão, agindo sobre o objeto de seu conhecimento quando é desafiado a pensar acerca de determinada situação e/ou na interação com meio e as outras pessoas. Dito de outra maneira:

Para os construtivistas - diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende - o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir, a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mais a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (LETRA E VIDA, 2005, p?).

É importante marcar as diferenças entre essas duas concepções teórico-metodológicas, pois a partir da concepção teórico-metodológica escolhida pelo professor vão se desenvolver, também, práticas pedagógicas bem diferenciadas em sala de aula. Pois, no construtivismo, é o esforço do sujeito, em transformar a informação em conhecimento, que move o processo de ensino-aprendizagem. Dando, assim,

um papel ativo ao sujeito, isto é, de ação sobre o meio para adquirir conhecimento, diferente da passividade do paradigma empirista:

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranqüilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, na maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes. (LETRA E VIDA, 2005, p?).

Neste sentido, concordamos com Straforini (2004) que o construtivismo sociointeracionista de Vigotski é a nossa melhor opção teórica acerca da aprendizagem. Pois, ele permite a construção do ensino de geografia dialético, sem incoerências teórico-metodológicas, possibilitando um “casamento” sem conflitos de base. O que não acontecia com relação à educação positivista/empirista.

Reiteramos nossa opção pelo construtivismo sociointeracionista de Vigotski pelo fato de que esta concepção entende que na formação do conhecimento as relações sociais são mais importantes do que as influências biológicas/hereditárias/naturais. Opondo-se, assim, ao construtivismo de Piaget que, por ser biólogo, valoriza a maturação biológica como mais importante na formação do conhecimento do que as relações sociais.

Todavia, devemos ser cautelosos a respeito da introdução do construtivismo como paradigma teórico da educação, visto que apenas o construtivismo não dá sustentação teórico-metodológica para entender a relação da escola com a sociedade. Ou seja, o construtivismo por si mesmo não consegue explicar as relações de poder envolvidas no sistema de ensino formal, a subordinação da escola às estruturas dominantes, sua capacidade de reproduzir e legitimar a estratificação social e conservar a desigualdade, dentre outras questões.

É por isso que apesar de entendermos a importância da superação da educação tradicional por meio do construtivismo, temos que esclarecer suas limitações. Segundo Fernando Hernandez (1998), atualmente escolas, professores, livros didáticos, quase que em sua totalidade se identificam como construtivistas. E apesar da interpretação/aplicação do construtivismo em relação a alguns processos de construção do conhecimento ser adequada, se faz necessário transgredir essa lógica simplificadora da auto-identificação construtivista. Pois, do contrário acaba-se por se desvirtuar a complexidade de relações que envolvem a instituição escolar.

O autor nos esclarece que o construtivismo não diz quase nada a respeito dos valores promovidos ou excluídos pelos professores em sala de aula e a serviço de quem esses valores são retirados ou incluídos; não consegue explicar sobre as relações de poder produzidas e/ou reproduzidas na escola, entre outras questões que não podem ser reduzidas a uma explicação psicológica a respeito de como os indivíduos se apropriam do conhecimento.

Neste sentido, concordamos com Oliveira (1999b) que nossa concepção teórico-pedagógica está em Paulo Freire, pois além de conceber o processo construtivista pelo qual o ser humano aprende, acredita na educação como um processo de libertação do capital, construído por meio da conscientização na educação junto às camadas subalternas. Sendo assim, a adoção apenas do construtivismo como paradigma teórico-pedagógico é incompleto para analisarmos o processo educativo. Visto que temos que refletir acerca da questão ideológica presente na educação formal, pois a educação não é neutra.

Por isso, com relação ao ensino da geografia, assumimos o construtivismo, mas compreendemos, também, a necessidade na educação básica da pedagogia libertadora/freireana, uma concepção teórico-metodológica que nega a neutralidade na educação e assume sua posição de classe. Defendemos também, a necessidade do paradigma do materialismo histórico e dialético na produção da geografia escolar.

Não esqueçamos que existem ainda as diferenças quanto à construção do conhecimento no campo ou na cidade. Em relação à Educação do Campo devemos acrescentar a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento discutida por Roseli Caldart junto ao MST, deste modo estaremos inserindo na educação a realidade camponesa e os movimentos sociais do campo. Afirmarmos, portanto que os PCNs são incompletos com relação a opção teórico-metodológica, daí a necessidade de acrescentarmos a Pedagogia Freireana/Libertadora e a Pedagogia do Movimento a nossa prática educativa.

3 – Os Pressupostos Teórico-Metodológicos presentes no PCN de Geografia

De acordo com os geógrafos Oliveira (1999); Pontuschka (1999b) e Sposito (1999), o PCN de geografia está escrito sob as bases de um *ecletismo* teórico. Essa posição deu origem a algumas contradições teórico-metodológicas, as quais iremos tecer algumas considerações.

Apesar de encontrarmos ecletismo na produção do PCN, o objetivo dos autores, segundo eles mesmos, não foi gerar ecletismo, mas, sim, valorizar a pluralidade de concepções. Entretanto, o resultado veio a “misturar diversas contribuições” criando, assim, contradições que mais dificultam o entendimento dos professores do que os auxiliam em sua busca por uma referência.

Se o PCN de geografia fosse baseado realmente na pluralidade teórico-metodológica, o correto seria então descrever todas as concepções existentes acerca do conceito a ser discutido, evidenciando por inteiro as concepções referentes a cada corrente teórica e deixar ao professor o critério de escolha. Entretanto, o que ocorreu foi uma mistura que consegue explicar superficialmente a produção científica em geografia.

Segundo Oliveira (1999), os autores fizeram um verdadeiro “samba do crioulo doido”, confundindo, então, a todos. Pois, esse ecletismo revela mais ausência do que presença de uma concepção filosófica.

Neste sentido, devido ao momento atual, cuja ideologia neoliberal fatalista está propondo o fim do movimento histórico, é necessário definirmos uma corrente filosófica de combate ao neoliberalismo. Por isso, concordamos com Straforini (2004) que “[...] no contexto neoliberal, onde sua cultura propõe o fim da história, da Geografia, da heterogeneidade, da filosofia, etc., é preciso, antes de tudo, procuramos os argumentos filosóficos que permitem continuar o movimento da história”. (p.72).

No entanto, apesar do documento ter assumido uma posição de pluralidade/ecletismo teórico-metodológico, seus autores adotam, sim, a opção por um paradigma teórico-metodológico fazendo com que este se sobressaia em relação as outras concepções trabalhadas. E apontam, nesse sentido, rupturas com outras concepções teóricas, como o Marxismo e o Positivismo. Mas, contraditoriamente, também se utilizam dessas concepções ao longo do texto e na escolha de conteúdos. Podemos apreender a contradição filosófica quando, por exemplo, o documento incorpora tanto o positivismo quanto o marxismo, situação denunciada por Oliveira (1999b), Sposito (1999), Pontuschka (1999b). Em seguida extraímos um trecho onde é possível observar a leitura marxista incorporada ao documento mesclada ao subjetivismo fenomenológico:

O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço. Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico - o espaço vivido e o percebido - e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia. (PCN, 2001b, p.110, grifo nosso).

Podemos perceber nesta passagem a intenção dos autores em misturar essas duas tendências de maneira a construir um ecletismo metodológico. Todavia, entendemos que para considerar o espaço como construído historicamente pelo homem, resultado da organização econômica e social, é preciso considerar a luta de classes e a necessidade de superação das contradições do modo de produção de capitalista como um tema central no ensino da geografia. Todavia, ideologicamente, os autores do referido documento optam por querer neutralizar a abordagem marxista, tendo em vista que o documento segue uma lógica neoliberal.

Quanto a presença do positivismo no PCN de geografia, Oliveira (1999) diz que por meio do discurso da lógica própria que a natureza possui, seus autores fazem a compartimentação dos estudos dos elementos da natureza. Apresentando assim uma seqüência de conteúdos baseada no positivismo clássico, criticado, contraditoriamente, pelos próprios autores.

Apesar do discurso de pluralidade metodológica, para Sposito (1999) a posição dos autores do PCN de geografia foi a de analisar o espaço geográfico enfatizando mais a perspectiva sociocultural do que a via socioeconômica. Dando maior relevo, portanto, as dimensões subjetivas e singulares dos homens com relação ao espaço.

Na mesma perspectiva, em relação ao debate filosófico, Oliveira (1999) afirma que os autores do PCN em geografia enfatizam, na análise espacial, a subjetividade chegando mesmo a defender um subjetivismo radical. Contudo, a abordagem central, pela qual os autores optaram, foi a abordagem

fenomenológica. Não obstante, de acordo com Oliveira (1999), em muitas passagens os autores se contradizem e transitam mais por um psicologismo do que por uma concepção fenomenológica.

Neste sentido, tendo em vista que a principal corrente teórico-metodológica na qual se encontra submetido o PCN de geografia, chama-se fenomenologia, vamos discutir a respeito da presença dessa abordagem na geografia. As geografias influenciadas pelo paradigma da fenomenologia receberam a denominação de geografia cultural, geografia humanística e geografia da percepção. Segundo Lencione (1999), para essa concepção teórico-metodológica o espaço que é o objeto de estudo, é o espaço vivido. Esse espaço não é construído a partir das relações de trabalho, mas, sim, por meio da percepção das pessoas. Ou seja, “[...] o espaço, devido a sua dimensão abstrata, deixou de ser a referência central, que passou a ser o espaço vivido, aquele que é construído a partir da *percepção das pessoas*. Espaço vivido e, mais do que isso, interpretado pelos indivíduos” [...]. (LENCIONE, 1999, p. 194, grifo nosso).

Ainda, segundo Lencione, esta corrente teórica busca entender o espaço através da subjetividade, ou seja, o sentimento pertencimento das pessoas a uma região, por isso, os laços afetivos e a sua identidade, se tornaram a temática central dessa corrente geográfica. Em suas palavras: “[...] compreender o sentimento que os homens têm de pertencer a uma região. Assim, procurou-se apreender os laços afetivos que criam uma identidade regional. A identidade dos homens com a região se tornou então um problema central [...]”. (1999, p. 194).

Percebemos, também, a ênfase dada à individualidade, ou seja, não é analisada a sociedade de classes em sua relação com o espaço, mas, sim, o sentimento de cada um dos indivíduos. Dito de outra maneira: “[...] procurou-se compreender como se constitui o sentimento que os homens têm de pertencer a uma determinada região. *Sentimento que emana do interior e do íntimo das pessoas* [...]”. (LENCIONE, 1999, p. 194, grifo nosso).

Prosseguindo nossa análise, a geografia cultural, segundo McDowell, se preocupa mais com a percepção da paisagem do que com o processo de sua construção. Em suas palavras: “[...] para os ‘novos geógrafos culturais’, ‘as paisagens não são apenas construídas, são também percebidas através da representação de versões ideais, na pintura e na poesia, como também no discurso científico e nos escritos acadêmicos’” (apud MAIA, 2001, p. 90).

Vemos nessa abordagem, então, a ênfase dada à percepção individual das pessoas e, portanto, a subjetividade. Nota-se a diferença de concepções, pois o espaço concebido na dialética materialista é o espaço social/territorial, que por ter vida permite que as pessoas o transformem pelas relações de trabalho a fim de sua apropriação. E, nessa relação, produzem o espaço e as relações socioculturais. Mas, para a fenomenologia, o importante não é entender o processo de produção e organização espacial, mas o sentimento individual com relação ao espaço, ou seja, a forma de percebê-lo diferentemente pelas pessoas.

Por isso, a respeito da geografia da percepção, Santos (1980, p.69) já alertava em 1978 que, em primeiro lugar, a percepção individual não é um conhecimento científico, ou seja, não é um dado objetivo, visto que a realidade é fruto de múltiplas determinações paralelas. Sendo assim, a apreensão da *forma* nos fornece apenas a informação do que o objeto *aparenta* (*aparência*) e não o que ele *representa* (*função/essência*). Pois, temos como determinações, que precisam ser consideradas ao analisar o espaço, as relações de poder (principalmente os poderes econômico e jurídico/político do Estado) e, também, a ideologia que deturpa a realidade. Além do mais, o que vemos, hoje, de imediato, é resultado de um longo *processo histórico*.

Logo, devido às estruturas econômicas, ao processo histórico, e a existência da ideologia, podemos dizer, dando continuidade ao alerta de Santos que, em segundo lugar, a liberdade humana não é absoluta, mas condicionada. Por isso, apesar de termos práxis individuais que influenciam no movimento espacial, entretanto, como estamos em uma sociedade a práxis individual é, conseqüentemente, limitada e subordinada a práxis coletiva (SANTOS, 1980, p. 70-71). Portanto, não é a junção de práxis individuais que constrói o todo - pois esta concepção fragmentaria a concepção de espaço, como no positivismo - mas sim, a práxis coletiva dos sujeitos, interconectadas.

Com relação ao PCN de geografia, vamos citar algumas passagens do documento para visualizarmos essa influência da subjetividade na interpretação do espaço geográfico. O PCN afirma que o aluno deve entender “[...] as singularidades do lugar em que vivemos, o que diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirimos uma consciência maior dos *vínculos afetivos e de identidade* que estabelecemos com ele. [...]”. (PCN, 2001b, p.99, grifo nosso). Percebemos nessa passagem a ênfase dada aos vínculos afetivos e a identidade, situação que Lencione já havia destacado quando explicou a respeito da abordagem fenomenológica na geografia.

Os autores do PCN afirmam que a sua proposta paradigmática de geografia está relacionado às tendências do conhecimento produzido na década de 1990. Essa proposta enfoca a subjetividade da relação

do homem com a natureza. Afirmam que as experiências individuais são influenciadas socialmente pela cultura, na qual os indivíduos estão inseridos. Logo, essas experiências resultam em percepções diferentes do espaço geográfico e da sua construção. Nota-se assim a ênfase dada à abordagem da produção espacial por meio da análise sociocultural, ao invés da abordagem socioeconômica marxista como alertou Sposito (1999). Ou seja, o maior determinante na produção do espaço são as relações culturais e afetivas, não as relações de trabalho e socioeconômicas:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. *Essas dimensões são socialmente elaboradas - fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas - e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção.* (PCN, 2001b, p.104-105).

E, nessa perspectiva, criticam o positivismo empirista e o marxismo, afirmando a importância de enfatizar mais os aspectos socioculturais da paisagem do que os aspectos políticos e econômicos. Segundo Oliveira (1999b), em algumas passagens os autores tentam induzir o leitor a uma aproximação com a fenomenologia:

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (PCN, 2001b, p.106, grifo nosso).

Esta abordagem culturalista do PCN de geografia, em detrimento da análise socioeconômica, encontra problemas na medida em que foi inserida no documento de maneira superficial, uma vez que concebem uma sociedade sem conflitos, homogênea. Todavia, as relações socioculturais não são construídas de forma harmônica. E, logo, esse fato deve ser levado em consideração ao discutir essas questões:

[...] incorporada de forma superficial e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças: é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seus conhecimentos sejam construídos a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças. (CURRÍCULO..., 1996, p. 7).

Nessa perspectiva e colaborando com nossa discussão, Eliseu Sposito diz que a geografia humanística, adepta do paradigma fenomenológico, tem significativa contribuição quando utilizada para a investigação de manifestações culturais específicas. No entanto, quando esse paradigma passa ser a principal vertente teórica para a formação de professores e de cidadãos na educação básica - devido à complexidade da nossa realidade, visto que o espaço é produto de múltiplas determinações - demonstra fragilidade, pois não consegue explicar a complexidade da realidade:

Essa tendência, que podemos chamar de fenomenológica, tem sido utilizada, com reconhecida consistência, na Geografia Humanística para interpretação das manifestações culturais de grupos específicos e do cotidiano urbano. No entanto, quando ela está na base teórica de instrumentos fundamentais para orientar o ensino de Geografia no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo papel político na formação de professores dos ensinos fundamental e médio e dos futuros cidadãos, demonstra sua fragilidade na sua relação com a complexidade da realidade, principalmente por suas dificuldades em tratar a escala, na perspectiva epistemológica. (SPOSITO, 2001, p.106).

Na passagem a seguir os autores concebem o espaço a partir da percepção subjetiva da paisagem, caracterizando esta categoria como central nas preocupações geográficas. E expressam uma frase contraditória: “[...] *essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva das paisagens*

como lugar [...]”. Nela afirmam que a paisagem é, pois, sinônimo de lugar. E que para compreender o espaço é necessário conceber a paisagem como lugar, a partir da percepção:

Pensar sobre *essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva das paisagens como lugar*: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (PCN, 2001b, p.110, grifo nosso).

Com relação à abordagem dos conteúdos presentes no PCN de geografia, o documento chama a atenção para o estudo das categorias de paisagem, lugar e território nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, pois, segundo os autores, essas categorias são mais acessíveis aos alunos por causa de suas características afetivas. Vejamos essa passagem no documento:

[...] Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (PCN, 2001b, p.110).

Todavia, apesar de entendermos que o território e o lugar são categorias que tem como característica fundamental a identidade e o sentimento de pertencimento, esta particularidade não retira da análise a discussão acerca da produção desses espaços por meio das relações de trabalho e das relações socioeconômicas. Por isso, apesar de concebermos o território e o lugar como espaço vivido, todavia se faz necessário mencionar que eles não podem ser considerados espaços isolados, ou seja, como se fosse produzido a partir de relações autônomas/independentes do espaço global, sob o risco de construirmos uma fragmentação espacial. Logo, quando afirmamos que o lugar e o território devem ser categorias privilegiadas nas discussões do ensino da geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos considerando-os como espaços onde atuam lógicas locais, mas também, lógicas globais. Por conseguinte, estamos dizendo que, independente da categoria da geografia investigada, sempre partiremos da realidade concreta como síntese contraditória de múltiplas determinações.

Com relação ao conteúdo a ser trabalhado a respeito da relação campo-cidade, para o 2º ciclo das séries iniciais, o documento aponta a necessidade de se trabalhar às relações entre cidade-campo em todas as esferas: social, cultural e ambiental. Vejamos o que diz o PCN de geografia:

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando *o papel do trabalho*, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagens urbanas e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.

Atualmente, o urbano e o rural são compreendidos para além de seus aspectos econômicos ou da descrição compartimentada dos fenômenos sociais e naturais que os caracterizam. As múltiplas dinâmicas existentes entre as cidades e o campo; as semelhanças e diferenças entre os modos de vida que aí se constituem; as formas de trabalho e a produção e percepção do espaço e da paisagem; os relógios naturais e mecânicos que controlam a vida nas cidades e no campo e impõem ritmos de vida diferentes tornaram-se temas de investigação da própria geografia e, na escola, se mostram interessantes e pertinentes de serem trabalhados, inclusive ao longo do segundo ciclo.

A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas promovidas não apenas por instâncias regionais, mas, sobretudo, federais, explicando-se a predominância do urbano sobre o rural. [...]. (PCN, 2001b, p.139-140, grifo nosso).

Notamos nessa passagem, a presença da ênfase dada à categoria paisagem, neste caso ela aparece como paisagem rural e paisagem urbana, mostrando assim a opção teórica de seus autores. Quando enfocam o papel do trabalho nessa relação, que entendemos se tratar de uma categoria de análise marxista, explicitam o ecletismo de concepções presentes no documento. Acrescenta-se ainda que para eles essa discussão não é

tida como central, mas secundária, ou seja, o trabalho não é a principal relação na produção dos espaços rural e urbano.

No trecho: “A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas [...]” (PCN, 2001a, p.140), é possível apreender que existe uma concepção territorial submetida apenas aos poderes jurídico-políticos, pois em nenhum momento mencionam a influência do capital na produção desses espaços. Neste sentido, negligenciam uma questão básica da produção do campo no século XXI, ou seja, que possuímos de um lado o capital internacionalizado na forma do agronegócio exportador e, do outro lado, os camponeses (assentados, acampados, sem terra, assalariados etc.), formando os movimentos sociais do campo na luta pela/na terra.

Também não mencionam a relação dialética existente entre campo-cidade produto da lógica desigual e contraditória/combinada que nos fala Oliveira (1999a), isto é, campo-cidade forma uma totalidade na diversidade. Assim, a junção desses espaços antagônicos se faz a partir da existência de trabalhadores urbanos trabalhando na indústria no campo e, do outro lado, das lutas pela/na terra empreendidas na cidade.

Ainda, na discussão a respeito da relação campo-cidade, é evidente, como Sposito (1999) já destacou, que apesar da pluralidade de paradigmas assumida pelos autores, há clara opção pela abordagem sociocultural, logo o enfoque voltado a necessidade de que os alunos entendam as diferenças culturais nas relações campo-cidade. Neste sentido, a questão da subordinação dessas relações ao modo de produção capitalista e as estratégias de ruptura com essa lógica, acabam ficando em segundo plano. Vejamos essa passagem do PCN de geografia: “[...] reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;”. (PCN, 2001b, p.143).

Na temática “relação campo-cidade”, entendemos que é de fundamental importância trabalhar de maneira crítica e transformadora, no ensino fundamental, as seguintes questões: o processo de exploração e de expropriação do camponês; a subordinação das relações campo-cidade ao capital monopolista; os problemas causados pela expulsão do camponês de sua terra; os movimentos sociais do campo; o agronegócio latifundiário e seus impactos socioambientais; a violência no campo; o papel do capital e do Estado na produção/organização espacial; agricultura camponesa: respeito a sociobiodiversidade; a produção dos bio-agro-combustíveis; o processo de territorialização do capital monopolista.

Consideramos, então, que na relação cidade-campo deve-se focar a ação do capital na produção do espaço agrário, tendo como objetivo da discussão o entendimento dessas relações por meio de uma postura crítica. Colaborando nessa discussão, da produção espaço agrário no capitalismo, Corrêa vai nos dizer que a invasão das corporações econômicas no campo leva, conseqüentemente, a mudanças nas relações socioespaciais ali existentes. Assim, quando o capital se territorializa no campo passam a ser características da realidade do espaço agrário: concentração fundiária, êxodo rural, trabalho assalariado, impactos ambientais e etc. Por isso, não conceber a análise socioeconômica da subordinação do campo ao capital como um tema primordial de discussão no ensino fundamental, é não permitir a leitura e, muito menos, a transformação da realidade. Em suas palavras:

Ao introduzirem um novo produto agrícola e a modernização tecnológica em uma área rural, as grandes corporações podem, direta ou indiretamente, alterar sua estrutura agrária: concentração fundiária, mudanças nas relações de produção com uma nova força de trabalho constituída por bóias-frias, emigração do excedente demográfico etc. Aceleram ainda, o processo de exaustão dos solos [...]. (CORRÊA, 1986, p.64).

Concordamos com Corrêa quando diz que no capitalismo a reprodução do espaço é uma expressão espacializada do processo da reprodução do capital. (1986, p.61). Por isso, para entender o espaço temos que entender os processos de produção e reprodução do capital.

Nesta perspectiva, Oliveira afirma que para entendermos a produção espacial se faz necessário entender as relações sociais, ou seja, como a sociedade se organiza para produção e distribuição dos bens materiais, pois os espaços produzidos por este sistema de produção adquirem formas que significam a materialização dessa organização social. Logo, a produção espacial é a materialização da organização social. Sendo assim, como a nossa produção/distribuição/circulação/consumo de mercadorias se faz sob uma lógica do capital, logo entender essas relações está na essência da produção espacial e, portanto, devem ser discutidas em sala de aula. Em suas palavras:

Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social. (OLIVEIRA, 1994, p.142).

Por isso, a geografia produzida sob a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, se preocupa, predominantemente, com as questões socioeconômicas na produção/reprodução do espaço capitalista globalizado. Nesta perspectiva, são questões importantes para análise do espaço: a divisão internacional do trabalho e os fluxos de riqueza entre países, grupos de países, empresas e grupos de empresas, que têm como motivação básica à expropriação da mais-valia dos assalariados em diferentes áreas do mundo (SPOSITO, 2001).

Não discordamos da necessidade de se trabalhar os aspectos socioculturais e as relações afetivas do ser humano com o espaço, porém não podemos esquecer que o espaço é construído a partir das relações materiais de trabalho, que são subordinadas ao modo de produção econômico-social capitalista que, por sua vez, produz uma sociedade estratificada/classista. Portanto, não separamos a subjetividade da materialidade.

Por isso, não podemos conceber a realidade socioespacial construída a partir da subjetividade individual ou das relações culturais de forma dissociada da produção material e coletiva do mundo. Por estarmos inseridos em uma sociedade, as práticas individuais, apesar de influenciarem na realidade, se encontram subordinada a totalidade, ou seja, são práticas sociais coletivas. Portanto, não é a junção de cada uma das práticas individuais que constrói o todo, visto que a realidade é fruto de múltiplas determinações paralelas, resultado de um longo processo histórico.

A natureza humana não é uma qualidade definida *a priori*, mas é adquirida de forma integrada a um processo histórico de produção que é responsável pela própria transformação dos indivíduos e da sociedade. E as relações socioculturais não estão dissociadas desse processo. Tanto as relações materiais como as relações subjetivas/culturais são resultantes desse processo histórico. Da mesma forma, não podemos pensar a super-estrutura (política, jurídica, ideológica, cultural) desvinculada da infra-estrutura do modo de produção vigente. Todavia, temos que estar cientes de que a super-estrutura após produzida passa a influenciar nas relações sociais. Isto porque “[...] essas realidades produzidas pelo conjunto dos homens, repercutem sobre o indivíduo, desenvolvendo-o, bloqueiam seus passos, abrem espaços, transformam, causam discussões, animosidades, invejas e alegrias”. (SILVA, 2007, p?).

Uma abordagem que enfatiza a subjetividade e a individualidade, dissociada do processo histórico, das relações materiais de trabalho, que não assume a necessidade da ruptura com as estruturas dominantes e nega a existência da luta de classes, não pode ser precursora de um processo emancipatório, mas apenas de uma manutenção das relações neoliberais.

Sendo assim, os conteúdos do PCN não podem ser abordados fora dessa dinâmica. Se seus autores consideram, que o espaço é construído historicamente e economicamente, logo, há necessidade de se entender o modo de produção capitalista e a luta de classes. Por isso, esse discurso de neutralidade presente no PCN de Geografia é uma posição incapaz de auxiliar na formação de um verdadeiro cidadão crítico.

Consideramos negligência discutir relações socioeconômicas e afetivas do espaço de maneira mesclada, como se tivessem o mesmo poder de influência na produção do espaço e não houvesse, então, uma relação determinante. As relações espaciais não são homogêneas, são desiguais e contraditórias. Se os autores do PCN de geografia admitem que o espaço é construído historicamente, é contraditório não discutir que a produção do espaço se dá a partir das relações de trabalho por meio das classes antagônicas, pois esses são os sujeitos concretos da história. Sendo assim, o PCN passa a ser instrumentos de reprodução do sistema.

Dessa forma, a análise espacial incorporada ao PCN de geografia como sendo a base teórica dos professores, a fim de auxiliar na transformação de alunos em cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, é limitada. Ou seja, a abordagem presente no PCN de geografia busca apenas interpretar o espaço - aliás, de forma bem superficial -, porém não pressupõe a necessidade e a possibilidade de ação sobre o espaço a fim de transformá-lo em um espaço do ser humano e não do capital, com vistas a um espaço de liberdade e não de escravidão ao capital monopolista globalizado:

[...] os PCN's abordam a Geografia como ciência que busca apenas interpretar o espaço, mas não uma Geografia que instrumentalize o indivíduo a interagir sobre ele (práxis). Os conceitos geográficos, na maior parte do texto, são apresentados situando o indivíduo como se ele não pudesse agir e interagir sobre a realidade transformando-a. (SANTOS, R., 2003, p. 492).

4 – A concepção histórico-social numa perspectiva dialética: entendendo a interpretação marxista da realidade

De acordo com Marx, as relações sociais se originam da primeira necessidade humana, qual seja a luta pela sobrevivência por meio da procura por alimentação. Portanto, se trata de uma relação material e a partir dela são construídas todas as outras relações sociais em estreita consonância com a realidade na qual o indivíduo se encontra inserido. Dessa forma, então, vamos construindo a nossa consciência. Ou seja, “[...] o ideal não é nada mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem”. (MARX apud OLIVEIRA, 2004, p. 33). Por isso, a essência do processo de construção do pensamento são as relações materiais. Isso porque para a dialética materialista, as nossas idéias são reflexos da nossa realidade objetiva, a produção da consciência humana está relacionada com a produção material da vida. Isto é, com as nossas experiências vividas na realidade fruto da nossa relação com o meio em que vivemos e com as pessoas que nele labutam. Parafraçando Frei Beto e Leonardo Boff: “a cabeça pensa de acordo com onde os pés pisam”. Deste modo, a construção do pensamento está relacionada, diretamente, com as nossas ações materiais. Dito de outra maneira:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Por conseguinte, é a nossa vida material/social que produz a nossa consciência e, não o contrário, como pensavam os teóricos idealistas anteriores a Marx. Dessa maneira, a nossa consciência é construída nas relações da vida real/material. Ou seja, a essência da nossa consciência está nas nossas relações sociais/materiais. Sendo que essas relações sociais envolvem as contradições e conflitos provocados pelo modo de produção vigente. Vejamos o que Marx ensina: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. [...] É preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. (apud OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Por isso, a dialética materialista parte da realidade para construir as reflexões teóricas, ou seja, parte da vida real do ser humano em seu processo de reprodução da vida material. Concebendo, assim, o ser humano como sujeito ativo no processo de sua existência, que age sobre o meio reproduzindo-se biologicamente e socialmente. Ser humano esse feito de carne e osso, que se alimenta e se protege do frio e, por isso, trabalha para transformar a natureza a partir de suas necessidades. E, também, produzem a cultura, a arte, a ciência e etc., nessa relação. Logo, não podemos construir as nossas reflexões a partir da imaginação, do que seja humano, pois as construções simbólicas são resultado das relações materiais, por isso não se separa real/imaginário ou material/simbólico, visto que a essência da representação simbólica está no processo de vida material. Por isso, “[...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Não chegaremos ao real se partimos do imaginário, pois não é o imaginário que constrói a vida real, mas o contrário. Por conseguinte, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37). Logo, a consciência humana não existe sem a nossa vida material, isto é, o que pensamos é representação/reflexo do que vivemos materialmente.

Por conseguinte, de maneira sintética, podemos considerar que a construção da consciência é o processo de “imaterialização” da realidade, ou seja, “[...] a consciência é a natureza imaterial, traduzida em imagens abstratas configuradas em pensamentos, sentimentos, emoções... etc.”. (GOMES, 1991, p.32).

A fim de explicar que a construção dessa relação materialidade/subjetividade é um processo indissociável que emana das relações materiais de trabalho, Silva (2007, p?) diz:

É o trabalho que produz realidades, coisas, mercadorias, imagens, palavras, metáforas, piadas, parábolas, ou então, a carteira da sala, o tecido, a lâmpada, e a bola do futebol brasileiro. Tudo passa a fazer parte do universo social no qual vive o indivíduo. Também modifica o indivíduo.

[...] Até mesmo o desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais humanos (ver, ouvir, olhar, sentir, afetividade, as faculdades intelectuais, etc.) são desenvolvimentos resultantes do trabalho.

Devemos partir das condições e necessidades da vida material e concreta para evitarmos a idealização do mundo de “cima” para “baixo”. Por conseguinte, “totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu á terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37). Nessa passagem, Marx e Engels demonstram claramente a ruptura com a filosofia idealista alemã, cuja concepção filosófica não permitia interpretar e, muito menos, modificar a realidade, pois esta concepção não partia da realidade concreta. Ao contrário do que os idealistas pensavam: “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.37). Ou seja, “pensamos” aquilo que construímos, em nossas relações materiais, durante a nossa existência histórica. Portanto, “[...] são as condições históricas que determinam as idéias, e não o seu contrário [...]”. (ALMEIDA, 2006, p. 58-59).

Assim sendo, a dialética marxista se diferencia da dialética de Hegel. Para o materialismo dialético, a idéia é a tradução do real na mente humana, já para Hegel o pensamento é autônomo, ou seja, não depende do real para se constituir. Dessa forma, a realidade de Hegel é uma ficção, apenas representação do real. Dito de outra maneira:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua síntese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX apud OLIVEIRA, 1999, p.70).

Andrey vai explicar que, para Marx e Engels, a produção de nossas idéias/representações/consciência é a consequência das relações que o ser humano tem durante sua vida real, enquanto reproduz sua existência. As idéias representam a maneira com que o ser humano vive o seu tempo-espaço, ou seja, a forma como se relaciona em sociedade e o que ele faz em geral. Em suas palavras:

[...] As idéias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Elas são a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, da forma como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Marx e Engels afirmam: “A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. [...]”. (1988, p.14).

De acordo com Gomes é na prática que o ser humano cria a condição material para a reprodução de sua existência. É pela nossa ação, agindo sobre o meio, que estabelecemos uma relação concreta com o mundo exterior. Dessa relação concreta resultam as nossas sensações, percepções e representações, elas, por sua vez, fazem a conexão entre os conhecimentos: sensorial e conceitual. Logo, é na prática, ao exercer a ação, experimentar e etc., que testamos a essência do nosso saber. Em suas palavras:

É prática que o ser humano cria as condições materiais de sua existência na sociedade. É pela prática que estabelecemos a nossa união concreta com o mundo exterior, revelando-nos as sensações, as percepções, as representações, as quais funcionam como nexos entre os conhecimentos (sensorial e conceitual). É pelo mecanismo da prática - produção, experimentação, luta de classes - que testamos a veracidade de nosso saber. (GOMES, 1991, p.19).

Nesta perspectiva, o materialismo dialético contesta as interpretações que atribuem à construção da realidade à consciência e, assim, não consideram a consciência como uma construção determinada/refletida pela realidade. Esses teóricos constroem essa concepção tendo como base o fato do homem transformar o mundo através de sua opção prática sobre ele, como também por sua ação interpretativa e explicativa da realidade. Sendo assim, a interpretação da realidade acarretaria, automaticamente, em transformação social. Todavia, Gomes vai nos explicar que se trata de uma interpretação errônea, visto que a tomada de posição requer, primeiramente, a produção da consciência que é, por sua vez, construída na reflexão a partir da realidade objetiva. Em suas palavras:

O materialismo dialético também refuta aqueles que não consideram a consciência como reflexo da realidade objetiva, mas sim como “criação” desta mesma realidade. São os que fundamentam tal proposição no fato de o homem transformar o mundo através de sua opção prática sobre ele, como também por sua ação interpretativa e explicativa. Assim, uma interpretação do mundo desprovida de transformação deste mundo seria impossível. Trata-se de uma formulação errônea em virtude de que a criação encaminhada pelo homem em qualquer espaço concreto de análise só pode advir se a sua consciência refletir os valores contidos no mencionado espaço. Para tanto, há necessidade de o homem, em decorrência de sua atividade criadora mental, submeter-se às leis objetivas existentes fora e independentes de sua consciência. (GOMES, 1991, p.32, grifo do autor).

Colaborando com nossa reflexão, Loureiro vai dizer que para o marxismo as relações sociais são construídas historicamente por meio de uma dinâmica realizada por contradições e, por sua vez, superação dessas contradições. Logo, são as contradições inerentes ao capitalismo com a produção da mercantilização e alienação humana, que comprovam a possibilidade de superação desse modo de produção.

A concepção dialética implica compreender o desenvolvimento histórico sendo efetuado por contradições e movimentos de superação destas contradições. [...]. A demonstração das contradições internas ao capitalismo, seus antagonismos, e de suas implicações sobre a coisificação da vida e a alienação humana evidência a possibilidade histórica de superação desse sistema que define as relações nas sociedades contemporâneas. (LOUREIRO, 2004, p.111).

Concordamos com Hobsbawm que o marxismo é o paradigma teórico que teve a maior aplicação prática, possibilitando, além de interpretar o mundo, construir sua mudança. Em suas palavras: “[...] a tradição iniciada em Marx representa ‘a escola teórica que teve a maior influência prática (e as mais profundas raízes práticas) na história do mundo moderno, é um método para, ao mesmo tempo, interpretar e mudar o mundo’”. (apud LOUREIRO, 2004, p.111).

Neste sentido, o materialismo histórico e dialético rompe com a concepção da produção histórica linear/mecânica, construída por um pensamento autônomo independente da práxis dos sujeitos. Passa-se a conceber, a partir do marxismo, que são as relações sociais concretas que passam a condicionar a produção da razão. Logo, são os sujeitos constituídos em sociedade, por um antagonismo de classes, que comandam o processo histórico, ou seja, o motor da história é a luta de classes, por isso nossa vida é parte intrínseca da história. Podemos dizer então que é a luta de classes que, historicamente, produz a consciência.

O Marxismo histórico dialético introduz a concepção do desenvolvimento histórico como processo que revoluciona a vida, rompendo, desse modo, com a história vista como processo linear, etapista, comandada por uma razão/pensamento autônomo, independentemente das ações do homem. Nessa perspectiva, a razão passa a ser condicionada pela sociedade (relações sociais); ela deixa de ser a história como anteriormente se postulava. Por conseguinte, como dizia Marx (1986), a história da sociedade passa a se confundir com a história das lutas de classe. (ALMEIDA, 2006, p.59).

É necessário ressaltar que apesar dos seres humanos produzirem a história, eles possuem uma prática social condicionada pelas estruturas dominantes devido a alienação e a coisificação provocada pela subordinação das relações de trabalho ao domínio do capital e a legitimação dessas relações pelo poder ideológico, situação que faz com que a aparência da realidade seja diferente da essência. Dessa forma, somente pela consciência construída a partir da práxis dos sujeitos é que o ser humano pode se libertar. Tendo em vista que é por meio da ação histórica que os indivíduos produzem/reproduzem as relações sociais, podendo, por isso, construir outra realidade. Logo, a transformação histórica não se faz pelo pensamento, mas pela práxis. Também, não são os intelectuais que produzem sozinhos a história, mas, sim, os oprimidos coletivamente. Por isso, Marx convida a todos os explorados do capitalismo para lutarem coletivamente pela libertação do capital. Dito de outra maneira:

Embora Marx tenha afirmado que são os homens que fazem a história por meio do conflito entre as classes, ele ressaltou, todavia, que, em razão do processo de alienação a qual faz com que a aparência dos fatos não coincida com a sua essência, os homens acabam não fazendo a história como querem. Dessa forma, somente por meio de uma racionalidade advinda da práxis os homens poderão emancipar-se. E essa libertação da ideologia será

produto da ação dos trabalhadores, pois “a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento”. Destarte, ninguém fará isso por ele, daí sua assertiva “Proletários de todos os países, uni-vos!”. (ALMEIDA, 2006, p.59).

Para Marx, o potencial concreto para a revolução encontra-se no paradoxo da realidade, sendo que esta realidade é constituída pelo capital de um lado e pelos trabalhadores, do outro. Formando, assim, uma massa revolucionária. Em suas palavras:

Os elementos materiais de uma subversão total são, de um lado, as forças produtivas existentes, e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolte, não só contra as condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria produção da vida vigente, contra a atividade total sobre a qual se baseia. [...]. (MARX apud ALMEIDA, 2006, p.59-60).

Outra contribuição do materialismo dialético para a ciência, especialmente para a geografia, diz respeito à concepção da relação tempo-espaço. Segundo Gomes, nessa concepção filosófica espaço-tempo forma uma totalidade inseparável³, constituindo as duas dimensões nas quais está submetida a nossa realidade material, pois a matéria só existe inerente ao tempo-espaço e vice-versa. O tempo-espaço é responsável pela dinâmica do processo de reprodução da matéria. Rompe-se, dessa maneira, com a afirmação de Kant que a história é a ciência do tempo e a geografia é a ciência do espaço, afirmação que dicotomizava a relação tempo-espaço. Em suas palavras:

Na concepção filosófica do materialismo dialético, espaço e tempo são duas dimensões de uma mesma realidade: a materialidade do mundo. Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria. Eles são inseparáveis e, pelo fato de não existir matéria sem movimento, fazem parte da dinâmica da matéria. O espaço se reproduz indefinidamente como novo espaço e o tempo como novo tempo. (GOMES, 1991, p. 52).

5 - Questão ideológica: respondendo as críticas negativas que estão no PCN de Geografia acerca do marxismo

É preciso lembrar que nenhum conhecimento é neutro, como já se tem amplamente demonstrado no profícuo debate teórico sobre a filosofia da ciência, sendo igualmente necessário advertir que os argumentos e até mesmo as palavras que utilizamos para publicizar o conhecimento que acionamos para desvendar a realidade nada têm de inocentes. Em outras palavras, estamos explicitando que as considerações aqui tecidas são coerentes com uma orientação filosófica, teórica, que decorrem exatamente do lugar político que queremos ocupar no mundo das classes. [...]. (PAULINO, 2006, p. 27).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, concordamos com Oliveira (1999b) que o debate científico do PCN de geografia não deve ser feito de forma imparcial, tendo que passar pela análise teórica, filosófica e utópica (OLIVEIRA, 1999b). Por isso, vamos refletir acerca dessas questões presentes no PCN de geografia e responder às críticas negativas à teoria marxista presentes no documento.

Iniciamos com aquela que pode ser considerada a crítica mais contundente ao marxismo feita pelos autores do PCN de geografia. Ela diz respeito a afirmação de que o materialismo histórico e dialético é um paradigma que é inadequado para o ensino fundamental devido a sua complexidade, pois, quando foi incorporado ao ensino fundamental centrou-se em questões acerca das relações econômicas e das relações de trabalho. Também criticam o método pedagógico utilizado pelos professores, bem como os livros didáticos que conservaram o método positivista, herança da educação tradicional. Vejamos o que o PCN de geografia fala:

Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da

³ Einstein, também, comprova com a teoria da relatividade a relação intrínseca entre tempo e espaço (Gomes, 1991).

maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista. (PCN, 2001b, p.104-105).

De acordo com Oliveira, essa passagem do documento, além de criticar o marxismo, desconsidera as propostas curriculares elaboradas nos Estados brasileiros, ignorando seu processo de construção. Em suas palavras:

[...] Certamente há aqui uma intenção manifesta da crítica ao marxismo. Além dessa posição os autores procuram tratar as propostas curriculares de geografia elaboradas por diferentes estados brasileiros de forma a ignorar os processos profundos que envolveram suas construções, como foi o caso da proposta curricular de geografia do Estado de São Paulo. (1999b, p.56).

Neste sentido, para respondermos a esses questionamentos, e entendermos o que realmente aconteceu com a proposta marxista nos anos 1980, vamos acompanhar a construção teórica de Straforini. Ele vai nos explicar que ocorreu, na verdade, um grande equívoco quando, na década de 1980, tentou-se implantar na educação básica a geografia crítica numa perspectiva economicista. Nessa fase, o materialismo histórico se limitou a uma explicação econômica do espaço, tanto em sala de aula como nos livros didáticos. Desaparecendo, assim, as categorias de investigação geográfica como território e espaço, essenciais para interpretação do espaço geográfico. A consequência foi as aulas de geografia se tornaram mais parecidas com sociologia ou história:

[...] na Geografia, o materialismo histórico foi tomado a partir da categoria econômica, formação socioeconômica, valorizando, em primeiro plano, os modos de produção e relações de trabalho. As categorias/conceitos geográficos lugar, região, território e paisagem pouco foram utilizadas nos estudos geográficos e nos manuais didáticos, tornando as aulas mais parecidas com História e Sociologia, à Geografia propriamente dita. (STRAFORINI, 2004, p. 22).

Quanto às críticas a respeito da conservação da linha pedagógica tradicional por parte dos professores e livros didáticos, Straforini (2004) explica que ocorreu uma contradição teórico-metodológica. Ou seja, tentou-se implantar a geografia dialética num momento em que a educação ainda era tradicional/positivista. Por isso, a geografia não conseguiu deixar de ser tradicional, criando uma geografia escolar mecânica, empirista, baseada na descrição e memorização de informações fragmentadas. Como houve mudança apenas dos conteúdos, a situação era insuficiente para acarretar mudanças qualitativas na escola e na sociedade.

Concordamos com Straforini (2004) que para conseguirmos implantar a geografia crítica na escola, se faz necessário rompermos com o positivismo presente na educação, pois se isso não ocorrer haverá uma incoerência paradigmática. Precisamos, portanto, de uma educação que conceba o processo de aprendizagem como dinâmico. Por isso, com o construtivismo, enquanto uma concepção teórica de aprendizagem também dialética, foram criadas as condições para se implantar a geografia crítica na educação básica. Entendemos, como Straforini, que neste caso a questão estava em aperfeiçoar a relação entre geografia dialética e educação dialética na educação básica. No entanto, o que os autores do PCN de geografia optaram foi por proclamar a ruptura com o marxismo.

Os autores do PCN de geografia criticam, também, o marxismo ortodoxo e o positivismo, acusando-os de negligenciarem a subjetividade: “[...] dimensão sensível de percepção do mundo [...]”; “[...] subjetividade do imaginário [...]”:

Tanto a *Geografia Tradicional* quanto a *Geografia Marxista ortodoxa* negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua *dimensão sensível de percepção do mundo*: o cientificismo positivista da *Geografia Tradicional*, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela *subjetividade do imaginário*; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (PCN, 2001b, p.105, grifo nosso).

Podemos dizer, por outro lado, que a posição defendida pelos autores do PCN é individualista, retirando, ideologicamente, a condição de classe dos indivíduos, interferindo assim na formação de uma

consciência de classe. Com relação a negligência dos aspectos “subjetivos do imaginário” por parte do marxismo, segundo Oliveira (1999b), a subjetividade na qual defendem os autores do PCN é uma subjetividade radical. Sendo que a dialética materialista também trabalha com a subjetividade, no entanto, não a separa da materialidade.

Essa subjetividade da relação da sociedade com a natureza não se faz de maneira neutra e individual, mas, sim, historicamente, coletivamente, de maneira contraditória, conflituosa e de forma inerente a produção material do mundo. Ou seja, incluem nessa relação às de trabalho, as socioeconômicas, as de poder (ideológico, político, jurídico etc.) e a luta de classes.

Para Gonçalves, é preciso recuperar a dimensão material da realidade, visto que esta dimensão está sendo substituída de forma dual e unilateral pela subjetividade. Não existe na realidade a oposição cartesiana e positivista: material *versus* simbólico. Mas uma inter-relação formando uma totalidade, visto que a apropriação humana da materialidade do mundo tem sempre uma significação/subjetividade e, portanto, tais relações se encontram interligadas.

É preciso recuperar essa dimensão material, sobretudo nesse momento como o que vivemos em que se dá cada vez mais importância à dimensão simbólica, quase sempre de modo unilateral, como se o simbólico se opusesse ao material. É preciso considerar aqui que a geofricidade vai além das condições naturais, como é aceito nas ciências sociais. Com certeza, a natureza faz parte da materialidade que constitui o espaço geográfico. E aqui não se admite uma distinção, tão cara ao pensamento dualista dicotomizante, entre o material e o simbólico. Consideramos, ao contrário, que os homens e mulheres só se apropriam daquilo que faz sentido; só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica. (GONÇALVES, 200?, p?).

Concebemos que a subjetividade só existe integrada a materialidade, ou seja, a materialidade do mundo é uma condição essencial para a existência dos valores simbólicos. Sem materialidade não existe subjetividade. Neste sentido, Gonçalves nos dá alguns exemplos de como esse processo totalitário e conflituoso ocorre na prática por meio da integração material/simbólica da água, do capital financeiro/volátil e do petróleo. Afirmando-nos que por maior valor simbólico/subjetivo que possam ter no período histórico atual não se desvinculam de sua produção material.

No caso da água e do petróleo, não se desvinculam de um processo natural de produção, cujo domínio político-jurídico-ideológico (simbólico) desses bens naturais, ou do território onde se encontram esses recursos naturais, não poderá nunca servir para a sua produção. Mesmo o desenvolvimento técnico e científico servem apenas para aumentar a capacidade humana de domínio e exploração, mas nunca para a produção desses recursos. Da mesma forma, o discurso ideológico encobri a dimensão material do trabalho e sua exploração para a transformação em mais-valia como um processo que antecede a produção do capital financeiro/volátil.

[...] a palavra água que, enquanto palavra, é o duplo (simbólico) da (matéria) água. Embora a palavra seja fundamental para nos relacionarmos socialmente, a palavra água enquanto tal não pode nos saciar a sede. Há uma dimensão da matéria que é irredutível ao simbólico. Por mais que o capital financeiro, dito volátil, queira impor sua lógica simbólica matemática e abstrata ao mundo há uma materialidade que concerne à produção da vida que é irredutível à lógica financeira. O Oriente Médio e, se vê agora, a Ásia Central, são disso a maior expressão na medida que ali dormem as principais reservas mundiais de petróleo. Numa outra linguagem, talvez mais esclarecedora, há ali concentração de energia e, portanto, concentração de capacidade de trabalho como nos ensinam os físicos. O conhecimento científico e a tecnologia para explorar o petróleo, como conhecimento científico e tecnológico enquanto tais, não produzem o petróleo na sua materialidade. Na verdade o extrai e somente na medida que tenha o controle jurídico e político das jazidas e, assim, controle e mobilize o trabalho necessário para isso e, por aí, é diante de toda uma territorialidade (no atual contexto, capitalista) que nos encontramos. O conhecimento acerca da molécula de carbono não produz o petróleo que, nas proporções existentes nas regiões indicadas, foi produzido num tempo geológico que mineralizou matéria viva fotossintetizada há milhões de anos atrás (daí dizer-se recurso não-renovável). Aqueles que detêm o conhecimento e o poder econômico de exploração desta riqueza, por mais poder que detenham, e detêm bem o sabemos, não têm o poder de produzir o petróleo enquanto tal, nem sua localização [...]. (GONÇALVES, 200?, p?).

A respeito do marxismo, os autores do PCN de geografia nos dizem que foi a partir da década de 1960 que o marxismo surge como tendência na geografia com o objetivo de romper com a geografia tradicional, construindo, então, o que eles denominam como geografia marxista. Relatam que essa tendência propôs uma geografia das lutas sociais, por meio da explicação da forma de apropriação da natureza pela sociedade. Vejamos o documento:

A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Ou seja, os geógrafos procuram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. (PCN, 2001b, p. 104-105).

Nessa passagem, fica evidenciada a contradição no combate ao marxismo no PCN de geografia, para Oliveira (1999) é quase um pedido de desculpas pela crítica que fazem, apesar de a terem feito. Os autores demonstram que não são a favor do movimento marxista, porém esta posição aparece de forma camuflada no documento. Situação que não resiste a uma análise mais consistente e que nos permite afirmar que, conscientemente, ou não, os autores aderem ao modelo socioeconômico neoliberal.

E como parte desta opção neoliberal, nomeiam a produção do conhecimento científico que se declara a serviço da justiça social, de militância. É como se a denúncia e a ética fossem, então, algo à parte da produção da ciência, ou seja, a neutralidade seria então a característica natural da produção científica. Entendimento que atinge, de forma contundente, importantes geógrafos mundiais.

Na opinião de Oliveira, os autores do PCN, nesta passagem em especial, deixaram seduzir-se pela busca da ascensão ao poder esquecendo para isso até mesmo de suas próprias trajetórias intelectuais. Situação muito parecida com o caso de FHC, presidente da República na época em que foi produzido o documento, certamente por isso os PCNs têm essa lógica política do PSDB no texto. Lembrando que a principal meta desses políticos era o combate a oposição de esquerda, a fim de reproduzirem o neoliberalismo no Brasil. Por tudo o que foi exposto, acreditamos que o PCN vem a reforçar essa concepção neoliberal.

Aqui os autores do texto sobre a geografia nos PCNs revelam de quem estão a serviço. Revelam que não concordam com o movimento crítico que dominou a geografia mundial deste final de século XX e, muito mais que isso, revelam sua adesão a uma ideologia capitalista individualista, conscientes ou não, aliás, não importa. A última frase da citação acima é contundente. Procura atingir, de forma leviana, importantes nomes da geografia mundial; em troca do que? poderia perguntar-se. Talvez da vingança sádica para quem o poder é tudo. Esqueceram-se, os autores, suas origens, suas trajetórias intelectuais, para falarem a linguagem do poder. Poder que o governo FHC bem conhece e cultua. Tinha, pois, que haver coerência entre a concepção de geografia dos PCNs e a lógica interna do governo FHC: pau na oposição e na esquerda. (OLIVEIRA, 1999, p.55).

Contraditoriamente, é bom lembrar, o PCN de geografia traz algumas explicações positivas acerca da influência marxista na geografia. Escrita que acaba gerando um entendimento dúbio do documento, pois apesar das posições de simpatia acerca do marxismo, incluídas no documento, seus autores optam por uma ruptura com o marxismo, substituindo-o pelo subjetivismo fenomenológico. Isso fica evidente quando afirmam que no marxismo é inerente a concepção de transformação da sociedade, mas a posição que adotam no PCN é aquela em que a luta pela transformação social não é uma necessidade para a ciência. Com relação a essa passagem, Oliveira vai dizer que é a parte do texto onde ocorre a maior atitude de contestação ao marxismo, isto é, onde os autores “destilam sua bílis em relação ao marxismo”:

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grandes influências na produção científica das últimas décadas [...]. (PCN, 2001b, p. 104-105, grifo nosso).

Para Oliveira, a narração é dúbia propositalmente para confundir o leitor, deixando camuflada a proposta ideológica de “neutralidade”, dando duplo sentido ao texto. Apreendemos que a narrativa é feita dando a impressão de passado, demonstrando a posição dos autores de que na atualmente a concepção de transformação social não é mais necessária. Ou seja, para os autores, é necessário retirar da educação e da ciência a necessidade/possibilidade de conscientização para transformação do mundo (Oliveira, 1999). Visto que, para eles essa concepção de necessidade de mudança é “coisa de marxista ortodoxo militante”.

Dando continuidade às respostas a respeito das críticas elaboradas pelos autores do PCN de geografia ao marxismo, afirmamos que as críticas negativas são, em sua maioria, superficiais. Fazem afirmações simplistas de um pensamento marxista cujas linhas são várias e complexas e requerem, portanto, um estudo mais aprofundado. Sendo que o documento em questão só expõe a respeito do marxismo ortodoxo, e a esse respeito poderíamos dizer, também, que essas críticas são válidas ao que denominamos de materialismo mecanicista/vulgar e, não, ao materialismo dialético. Portanto, são afirmativas tendenciosas, ideologicamente neoliberais, pois fazem com que, conscientemente ou inconscientemente, se reproduza um repúdio teórico ao marxismo e sua característica revolucionária.

Nesta perspectiva, segundo Loureiro muitos autores usam o marxismo como sinônimo de “ideologia de ditadura socialista”, ignorando o conjunto complexo e importante da obra de Marx e Engels, desconsiderando a importância do avanço científico construído pelo marxismo. Negligenciam também a pluralidade de tendências marxistas. Neste sentido, Loureiro apresenta 16 tendências diferentes do marxismo.

[...] são absolutamente tendenciosas as afirmativas simplificadoras feitas no questionamento a esse autor que, para ratificar a negação do seu pensamento, utilizam como exemplo o sectarismo inserido em grupos políticos identificados como marxistas e seu uso como ideologia oficial de Estados totalitários. Ao se fazerem tais afirmações ignoram-se (intencionalmente ou não) o conjunto da obra, as críticas contundentes ao que foi feito em nome do marxismo a partir da própria tradição dialética histórica, e a densidade das formulações construídas por suas múltiplas tendências, estando estas mais próximas ou não, num diálogo construtivo de aprimoramento da perspectiva emancipatória - eomarxistas e ecossocialistas; frankfurtianos; habermarxianos; neomarxistas; marxistas ortodoxos e heterodoxos; setores do existencialismo francês; historicistas; estruturalistas; analíticos; euromarxistas; lukacsianos; gramscianos; maoístas; leninistas; trotskistas; e mais um elevado número de possibilidades que poderiam ser aqui elencadas. (LOUREIRO, 2004, p.108-109).

Quando os autores do PCN afirmam que o marxismo é responsável “[...] *por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza [...]*”, entendemos que se trata de uma acusação ao marxismo como um paradigma conservador e dogmático. Discordamos dessa posição, pois a concepção dialética é, indiscutivelmente, exatamente o contrário, ela tem como característica fundamental um método cuja natureza é a dinâmica da realidade, sendo a superação e a mudança partes inerentes dessa concepção metodológica.

Por isso, a palavra “marxismo” sempre deve ser entendida como uma expressão que sintetiza o paradigma do materialismo histórico e dialético construído por Marx e Engels. Nunca pode ser entendido como verdade absoluta/doutrina/dogmas/leis/, visto que as concepções rígidas/estáticas/lineares etc., são a antítese da concepção de dinâmica/movimento/relatividade inerentes a dialética. No entanto, sabemos que, muitas vezes, o marxismo não foi concebido dialeticamente, mas, sim, doutrinariamente, principalmente nas ditaduras socialistas como foi o caso do Stalinismo soviético. Os autores que militam a favor do neoliberalismo se utilizam dessas deformações do método de Marx e Engels para ofuscar a verdade e, assim, tentar aniquilar o marxismo. Inclusive, contra essa tendência de dogmatização de sua teoria, Marx se expressava contrário já em sua época, dizendo que não era Marxista! Em outras palavras:

[...] Lembramos aqui que o próprio Marx jamais foi partidário do uso do termo marxismo, exatamente por dar margem a doutrinações, verdades absolutas, dogmas e crenças que ferem o profundo sentido revolucionário de sua teoria e a tese de que a verdade se constrói no movimento da história. É famosa sua irritação, manifesta em carta, diante das inconseqüências ditas e feitas em nome do método e em seu nome já em sua época, quando declara: “a única coisa que sei é que não sou marxista”. (LOUREIRO, 2004, p.108-109).

A respeito da afirmação de que o marxismo desconsidera as relações subjetivas do ser humano, Gomes critica essas declarações, assim como ele entendemos que essas posições são construídas por idealistas, que estão, ideologicamente, comprometidos com a conservação do sistema capitalista. Pois, entendemos que a dialética materialista não reduz o que é imaterial, presente na consciência humana como os pensamentos, sentimentos, emoções e etc., à categoria de conteúdo substancial. Isso é discurso dos ideólogos do capitalismo que tentam difundir a concepção de que os marxistas são desprovidos de sentimentos, de valores simbólicos e espirituais inerentes aos seres humanos.

Podemos dizer que os aspectos subjetivos/simbólicos humanos são supervalorizados na medida em que construímos o processo de humanização da sociedade, principalmente com a efetivação dos laços de solidariedade global entre os povos. O processo de humanização/libertação da alienação e coisificação humana se faz, necessariamente, inter-relacionados a produção de novos valores humanos contrários aos do capitalismo. Todavia, entendemos que não existe subjetividade separada da materialidade, separação essa feita pela ciência positivista/cartesiana que dicotomizou/fragmentou a realidade. Logo, a subjetividade humana é inerente ao processo histórico/dialético de desenvolvimento material/objetivo da humanidade.

A dialética materialista não reduz os processos espirituais existentes na consciência do ser humano (pensamentos, sentimentos, aspirações, estados de ânimo, emoções etc.) à condição de substância, como querem fazer crer os “idealistas”, notadamente os compromissados ideologicamente com o sistema de dominação reinante. Querem fazer crer perante a sociedade que os materialistas dialéticos são desprovidos de sentimentos, emoções, enfim dos valores espirituais que os seres humanos possuem. Muito pelo contrário, os aspectos subjetivos do homem são, em ordem crescente, no dia a dia, valorizados pelos povos que imprimiram uma nova construção da sociedade humana, regido pelas leis objetivas do desenvolvimento dialético e histórico da humanidade. (GOMES, 1991, p.31).

Entendemos que a subjetividade humana é construída na relação com a realidade material da natureza. Por isso, se trata de um processo de construção cognoscível e não de uma relação mecânica como se fosse um processo passivo de transformação da materialidade em consciência, como defendem os materialistas vulgares. É o ser humano, que, ativamente, interage com o seu meio transformando as informações da realidade em conhecimento. Não se trata, portanto, de um simples processo mecânico de funcionamento fisiológico cerebral, mas de uma relação cognitiva entre o ser humano e o seu meio material. E para que esse processo seja possível o ser humano possui a estrutura cerebral que lhe possibilita fazer a transformação da realidade objetiva em representação subjetiva. Dito de outra maneira:

A dialética materialista não reduz o mundo da consciência a produto, isto é, a resultado da matéria, como fazem os “materialistas vulgares”. Estes reduzem mecanicamente a elaboração da consciência ao simples funcionamento fisiológico do cérebro, quando, na realidade, o conteúdo da consciência como base espiritual do ser humano é formado, como já mencionados, pela relação cognitiva do homem com o seu mundo objetivo e tendo na estrutura cerebral o seu *substratum* especializado capaz de refletir (imagem subjetiva) o mundo exterior (realidade objetiva). (GOMES, 1991, p.32).

Com relação a essa estrutura cerebral humana que permite a construção do pensamento, temos as ciências dedicadas a esse estudo como a neuropsicologia, neurofisiologia, psicologia⁴, psiquiatria etc., que comprovam que a construção da consciência humana é, pois, um reflexo de sua realidade objetiva:

Utilizando-se das ciências que se preocupam em conhecer o mundo do consciente e do inconsciente do homem - neuropsicologia, neurofisiologia, psicologia, psiquiatria etc., a dialética materialista comprova cientificamente que as “emanações espirituais” do homem são reflexos da realidade objetiva, isto é, do mundo circundante ao homem, de um complexo material - a estrutura cerebral. [...] (GOMES, 1991, p.31-32).

Concordamos, portanto, com Oliveira (1999) que as críticas presentes no PCN de geografia ao marxismo são, essencialmente, ideológicas, negando a expressividade alcançada pela dialética na geografia. Os seus autores demonstram uma concepção de geografia e de educação voltada para a reprodução do modelo do neoliberalismo e, conseqüentemente, da estratificação social do capitalismo. Não buscam

⁴ Vigotski, sobretudo em sua obra: “A formação social da mente”, vai explicar como é que esse processo cognitivo ocorre.

construir uma consciência de classe, mas, sim, valores individualistas contrariando a necessidade de ser fazer um ensino de geografia libertador:

Muitas são passagens onde os autores dos Parâmetros procuram registrar sua posição contrária a uma concepção dialética na geografia. Procurando assim revelar o outro lado de sua posição ideológica, qual seja aquele que defende uma geografia e uma educação voltada para os valores individuais e individualistas, contra uma posição classe, baseada na consciência de classe e na necessidade de luta para transformar a desigualdade sociedade brasileira. (1999b, p. 56-57).

Outro discurso contraditório presente no PCN de geografia é produzido pelo fato de que, apesar de chamar a geografia crítica como “marxismo ortodoxo e militante”, o documento possui em sua referência bibliográfica um grande número de autores representantes do marxismo. Situação que não poderia ser diferente, visto que é o movimento que mais tem produção científica no Brasil:

Seria conveniente também enfatizar que os autores dos Parâmetros demonstraram nos textos profundas contradições de natureza ideológica quando, criticam o “marxismo ortodoxo e militante” presente na geografia e no ensino, relacionaram como bibliografia no final do texto a maioria de autores geógrafos que se enquadram nesta condição. Talvez isto tenha sido feito porque na realidade os autores tiveram que reconhecer que o que há de sério e conseqüente na geografia brasileira vem dessa corrente criticada, enquanto aquela corrente seguida pelos autores não tem produção acadêmica e científica capaz de dar sustentação à proposta. (OLIVEIRA, 1999, p.57).

BILIOGRAFIA

- ALMEIDA, Rosemeire A. (Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: UNESP, 2006.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Educação em questão).
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994, p. 15-23.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Lei n. 9394/96, MEC.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001b.
- CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43.
- CALDART, Roseli Salet. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? São Paulo: Revista Terra Livre: AGB, n. 16, 1º semestre/ 2001, p.133-152.
- CAMACHO, Rodrigo S. O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. 2008. (Dissertação de Mestrado em Geografia).
- CURRÍCULO e política de identidade: os parâmetros curriculares nacionais em questão. Revista Educação e Realidade. Nº. 1, jan. /jun. 1996, p. 10-20. (mimeografado).
- FELICIANO, Carlos Alberto; BOMBARDI, Larissa Mies. A questão agrária em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 33-34.
- FREIRE, Paulo. A educação é um que fazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 4.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GOMES, Horieste. Reflexões sobre teoria e crítica em geografia. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Da geografia às geo - grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. Buenos Aires: Clacso, 200? (Mimeografado).
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. O espaço geográfico como condição de (re) produção da sociedade. In: Cidadania e globalização. SANTOS, Milton (org.). Bauru: Saraiva, 2000, p. 53-57.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-91.
- HERNANDES, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LENCIONI, Sandra. Região e geografia. A noção de região no pensamento geográfico. In: Novos caminhos da geografia. CARLOS, Ana F. A. (org.). São Paulo: Contexto, 1999, p.187-204.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In: Trajatórias e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCCI, Elian, Alabi; BRANCO, Ancelmo Lázaro. Viver e aprender geografia. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. (Viver e aprender, 4).
- MAIA, Sátyro Doralice. A geografia e o estudo dos costumes e das tradições. Revista Terra Livre. São Paulo: AGB, n. 16, p. 71-98, 1º semestre/ 2001.
- MARX K; ENGELS F. A ideologia alemã (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984. p. 17-39.
- MARX K; ENGELS F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Textos. São Paulo: [s.n], 1977. (mimeografado).
- MORAES. Antonio Carlos R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994, p. 118-124.
- MOREIRA, Ruy. O que é geografia. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-68.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Situação e Tendências da geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994, p. 24-29.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p.27-64.
- PAGANELLI, Tomoko I. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: O ensino da geografia em questão e outros temas. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 2, p. 129-148, jul.1987.
- PAULINO, Eliane Tomiasi. A diversidade das lutas na luta pela terra. In: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Três Lagoas. Três Lagoas, V.1, n. 4, ano 3, p. 28-47, Nov., 2006.
- PINESSO, Denise Christov. Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 21-22.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: Novos caminhos da geografia. CARLOS, Ana F. A. (org.). São Paulo: Contexto, 1999a, p. 111-137.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 11-19.
- SANTOS, R. et al. Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 492-493.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). São Paulo. Letra e Vida: Programa de Formação de Professores alfabetizadores. São Paulo, 2005. (Módulo 1).
- SILVA, José Carlos. Relações sociais, escola e a formação dos professores em tempos neoliberais. [S.L: s.n.], 2007. (mimeografado).

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teóricas - metodológicas na geografia contemporânea. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p.99-112, 1º semestre/ 2001.

SPOSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia, São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-36.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

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, Presidente Prudente, ano7, n. 4, p. 29-41, jan./ jul., 2004.