

A ÁGORA E O ÁGORA

MANOEL FERNANDES DE SOUSA NETO¹

A escola, por mais antiga que nos pareça, por mais distante que tenha se inscrito em nossa memória coletiva, na realidade não é assim tão antiga quanto nos parece ser. Quando digo a escola, não me refiro a qualquer escola, mas àquela em que se reúnem algumas disciplinas ao invés de outras, para o exercício de uma certa finalidade pedagógica e para que se exercite aí uma certa política do conhecimento e um certo conhecimento da política. Poderia dizer, assim como que tentando estabelecer uma comparação, que aí nesse espaço formado por salas e pátios, banheiros e bebedouros, bibliotecas e muros, uma nova *pólis* se realiza a exemplo da velha e helênica cidade em que os gregos livres, em suas *ágoras*, se educavam *peripateticamente*.

A escola de que agora falo e essa em que nos educamos é outra. O seu surgimento, o seu *vir à luz*, data daquele período das idéias iluministas, portanto de uma certa iluminação histórica que é posterior à *longa noite do medievo* e que faz a ágora de aedos e filósofos, renascida e reformada, artística, científica e religiosamente, aparecer como um sistema nacional de educação.

A educação que os últimos decênios dos setecentos virá já não é mais, de modo algum, aquela que vira até então, mas outra. Esta, do século XVIII será menos cristã, baseará suas possibilidades na razão desencantada do mundo² e na experiência humana que transforma espaço e tempo por intermédio de máquinas e armas. A educação do fim dos oitocentos não verá mais, como dantes, Agostinhos proferindo sermões e Abelardos nas ruas, as bíblias serão escritas em outras línguas que não o clássico latim, a

¹ Universidade Federal do Ceará.

² “O programa do esclarecimento [iluminismo] era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.19).

representação política será menos azul de sangue e aparecerão novos limites para o mundo então de todo cartografado³.

A escola de que agora gostaria de lhes falar é a imagem e semelhança dessa figura moderna chamada Estado Nacional. É por intermédio dessa escola, constituída como um sistema nacional articulado, que se reunirão aquelas disciplinas que até então estavam dispersas ou que eram lecionadas de forma avulsa. Abrindo aqui um parêntese, é importante dizer que até o surgimento da modernidade o uso da voz era nossa principal instrumenta para educação, porque a palavra escrita, esta que desde antes de Guttemberg se encontra impressa em superfícies diversas, sempre foi reservada à uma elite de pouquíssimos letrados e doutores da lei (Mesarani, 1995). Fechado o parêntese, então, a escrita nas línguas nacionais popularizou-se por intermédio dessa escola moderna, mas não só a escrita e a língua até então vulgar e inculta - como a nossa *flor do lácio inculta e bela*, mas também os números matemáticos do nosso desencantado e maquinal racionalismo, a história da nação então conformada, a Geografia que criava os ícones espaciais da nação, a religião nacional e seus postulados, a fé na ciência e na democracia burguesa posterior à *queda das bastilhas e das comunas*.

E o ensino, que era para muito poucos, pasmem, torna-se *universal e obrigatório*. O ensino torna-se um *direito* daquele até então inexistente cidadão e um *dever* do Estado. A escola, portanto, serviu naquela acepção de que fala o Hobsbawm de *Nações e Nacionalismos*, para criar franceses para a França, italianos para a Itália, alemães para Alemanha, brasileiros para o Brasil. O interessante dessa história é que outras disciplinas científicas mais antigas que a História e a Geografia, tais como sociologia e economia, ficaram do lado de fora da *Escola Estatal Nacional*⁴. E por isso, o Capel até brinca ao

³ “O pressuposto mais fundamental da Geografia moderna era o conhecimento efetivo de todo o planeta, isto é, que o ‘mundo conhecido’ atingisse a total extensão da Terra. [...] A possibilidade dessa consciência mundializadora foi, sem dúvida, o patamar fundamental da sistematização geográfica.” (Moraes, 1989, p.17).

⁴ “Las razones por las que la geografía siguió figurando en los programas, a pesar de la directa amenaza de otras ciencias que no consiguieron introducirse en la enseñanza básica (piénsese en la fisiografía o la ecología, y en las ciencias sociales como la economía o, más tarde, la sociología, ciencias todas de fuerte desarrollo y gran prestigio) constituyen en realidad una cuestión a resolver. Entre estas razones que explican el triunfo de la geografía sobre las disciplinas rivales se encuentra, sin duda, una de gran importancia: la función

querer saber porque aconteceu tal fenômeno, sabido que é pelo próprio Capel, e ele mesmo dirá, que a Geografia enquanto disciplina escolar tinha a função de criar uma identidade dos cidadãos para com o território da nação. Era papel portanto dessas duas disciplinas, História e Geografia, criarem por intermédio da escola aqueles que se identificariam entre si como a nação, em torno de tradições muitas delas inventadas⁵ ou do solo pátrio com seus muito símbolos sociais.

O certo é que a Geografia não foi admitida na escola por acaso e assim se passaram bem mais de dez anos, bem mais de dois séculos, em que por intermédio dos currículos formais e dos compêndios se disseminou essa disciplina que nasceu com esse Estado, um verdadeiro *ménage-a-trois* sob luzes estatais: *escola, currículo e material didático*. Porque foi característico dessa tradição da seleção de conteúdos controlar⁶ o que deveria se ensinar de qualquer disciplina na escola, posto que o importante na composição de livros e currículos não é só aquilo que repousa em suas páginas, mas o que fica de fora.

Outro fenômeno importante a observar é que de tão próximas que eram por suas finalidades educacionais modernas as disciplinas de Geografia e História, tal era a relação incestuosa de uma com a outra, estiveram tão juntinhas, que chegaram várias vezes a ser tratadas como uma disciplina só no currículo escolar. Fenômeno que aconteceu do lado de cá e de lá da Bacia do Prata, no Brasil como demonstram os estudos de Isler (1973) e Rocha (1996) ou na Argentina como já provou Palacios (1992). E é claro, que acontecendo *primeiro como tragédia e depois como farsa* como já dissera Marx, vez por outra vemos quererem jogar no mesmo alguidar a História e a Geografia,

asignada a la geografía en la conformación del sentimiento de nacionalidad.” (Capel, 1977, p.18).

⁵ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (Hobsbawm & Ranger, 1984, p.9).

⁶ “[...], acreditamos, pois, que os ‘caminhos e descaminhos’ percorridos pela geografia escolar brasileira bem demonstram como se dá o processo de seleção seletiva em nossas escolas. Ao longo da trajetória dessa disciplina, fica claro que oficialmente se legitimou uma geografia escolar dentre outras possíveis. Optou-se pelo ensino de um conhecimento geográfico ‘desinteressado’, distante da realidade, mnemônico, [...]” (Rocha, 1996, 34).

como ocorreu bem próximo de nós com a malfadada disciplina Estudos Sociais⁷.

Entretanto, há outras identidades histórico-geográficas. Não poucas vezes oscilaram em importância no currículo escolar, tendo às vezes menos ou mais horas na vida semanal dos cidadãos, seja ontem nos oitocentos ou no fim desse milênio, no Brasil dos militares ou na França de Haby. Vieram da escola secundária e dos Institutos Históricos e Geográficos para a academia e, como bem lembra Capel (1977), no caso da Geografia houve primeiro professores da disciplina no interior da escola e só depois é que houve geógrafos⁸. Estiveram na estrutura de ensino obrigatório do Estado Nação moderno com um papel comum: criar a nação, dar a ela uma identidade baseada no passado que se inscrevia em uma dada porção territorial.

A escola, onde sempre, de modo obrigatório, se viu um elenco de disciplinas seletivo e excludente, mudou. A escola, *vis à vis* com sua nomeada ontologia histórica não poderia permanecer a mesma quando o mundo cambiante descamba para outros rumos. A escola em que estiveram Geografia e História, asseguradas para um certo fim, já não existe mais. No caso em questão, não se trata de uma mudança conjuntural, mas de estrutura, ou seja, não se trata mais de uma oscilação como as que já vimos, de haver mais ou menos horas para essas disciplinas; trata-se então de seu possível fim.

A questão fulcral que aqui se propõe discutir é se as crianças gêmeas nascidas no mesmo berço estatal não soçobram junto com ele, se é que ele afundará por inteiro. É saber se elas, que nasceram das entranhas desse Estado ainda são necessárias àquilo que metamorfoseado está por vir. Se haverá enfim, após esta escola, aquela profissão de professor, nos cubículos retangulares das salas de aula, as disciplinas de Geografia e História. Se haverá ou não Histórias e Geografias outras no próximo milênio como disciplinas com as quais se deve educar as mulheres e homens.

⁷ Este fenômeno é atestado por Vesentini (1996) para o caso dos Estados Unidos e por Lacoste (1993) na França; nos dois casos o fenômeno ocorreu durante a década de 1970.

⁸ “[...] La geografía tuvo el privilegio de ser una de las ciencias favorecidas por la fuerte demanda de profesores que generó el movimiento de escolarización antes señalado. Para formar esos profesores la geografía se institucionalizó en la universidad. Y así nació la comunidad científica de los geógrafos, para enseñar geografía a los que habían de enseñar geografía.” (Capel, 1977, 20).

Alguns autores tentaram tratar dessas questões. Em texto datado de 1996, William Vesentini faz uma digressão bem interessante sobre as três revoluções industriais ocorridas do século XVIII aos dias atuais e das escolas que corresponderam, em meio a essas revoluções, aos estágios do capitalismo de lá para cá.

A análise considera que em um primeiro momento a escola serviu à conformação de uma idéia de nação, para que se estabelecesse o fortalecimento das burguesias nacionais em seus mercados de fronteiras bem definidas. Em um segundo momento, a escola foi tão fordista quanto a fábrica, naquele sentido de especializadora de funções e da produção em série e do consumo em massa. O terceiro momento seria este em que atualmente nos debatemos, o da terceira revolução industrial baseada nos avanços da microeletrônica, da biotecnologia e da variação do uso de novas energias.

A Geografia, ainda segundo Vesentini, teve um papel importantíssimo na conformação da idéia de nação, mas ficou *capenga* durante a segunda revolução industrial, haja vista que a disciplina manteve-se com o mesmo discurso do momento histórico anterior. Já agora, à época da revolução científico-técnica-hodierna, a Geografia, depois de ter sido recusada socialmente por sua anacrônica abordagem, de ter sido transformada em uma das partes dos estudos sociais, voltaria à cena porque, de acordo com Vesentini, há um retorno das ciências humanas à escola de tempo integral em que o fundamental é *aprender a aprender* e, também, porque nunca se precisou tanto da Geografia como agora para compreender e pensar a dinâmica treloucada desse mundo globalizado.

Resumindo. A escola nesse terceiro momento é fundamental, muito mais que antes, para quem deseja sobreviver à hecatombe da exclusão global e a Geografia é importantíssima para que se compreenda os múltiplos aspectos dessa realidade multifacetariamente complexa.

É claro que, para Vesentini, a realidade não garante que a Geografia permanecerá na Escola dos próximos mil anos, porque não há garantias para nada. Para estar na escola, essa disciplina precisaria ser diferente do que

sempre foi e teria de estar adaptada a esse momento de rápidas utopias e aceleração contemporânea.

O problema dessa análise feita por Vesentini está no modelo que esta toma por base: a lógica da mercadoria e os ditames da sociedade tão mais perversa quanto mais globalizada. Se concordamos que é fundamental preparar as pessoas para *aprender a aprender*, achamos que esta perspectiva não deve existir em função das demandas do mercado, posto que a Escola, o Estado e o Mercado estiveram desde a primeira revolução industrial consorciados.

Logo, não se trata de adaptar a ciência às mudanças do capital, mas por intermédio da ciência subverter a ordem mesma que a institui. Ainda que completamente no interior da ordem, plenamente contrária a ela.

Quiçá por isso, Yves Lacoste, no seu *Liquidar a Geografia... Liquidar a Idéia Nacional*, publicado originalmente no periódico francês *Hérodote*, n.4, em 1978, diga o seguinte:

[...], não se trata de transpor os temas da independência e da unidade nacionais tais como a burguesia os introduziu pelos aparelhos ideológicos: enquanto ela se esforçava, por todos os meios, para desclassificar a luta de classes em nome da unidade nacional, [...] De agora em diante, é preciso demonstrar que, para manter o poder e aumentar os lucros, a burguesia liquida o interesse nacional e alia-se às minorias estrangeiras privilegiadas. (Lacoste, ?, 67).

Paradoxalmente, o próprio Lacoste, em muito de sua produção intelectual é um dos principais demiurgos do Estado Nacional e da Geografia largamente utilizada *em primeiro lugar para fazer a guerra*. E agora, contra o dragão global, defenda, ou ao menos prefira, a indefesa nação e sua ainda provinciana burguesia.

A nosso ver não se trata nem de modelar a massa disciplinar para que ela caiba nessa roleta maluca do presente histórico hodierno, como também não se trata de conservar o que de bom havia naquilo que era ruim, cavaleiros críticos contra moinhos de vento, quadro que não resistiu às primeiras

ventanias a Leste de Berlim. Em outras palavras, não cabe à Geografia agora adaptada às novas circunstâncias, assim como o fez de modo chauvinista com o Estado Nacional, justificar a perversidade da globalização e convencer a todos de sua inevitabilidade histórica, social e econômica.

Por isso, a discussão aqui não deve ser feita à revelia de que projeto de sociedade nós queremos construir. O que implica em pensar a Geografia por fora do paradigma da escola, das diversas revoluções industriais correspondentes a elas e dos fetiches do mercado. O que implica em pensar não só as opções que a humanidade tomou no passado, mas aquelas que deixou de tomar, para que fosse este o nosso presente histórico⁹.

Então não se trata de defender burocraticamente a *donzela infeliz da ciência geográfica* de qualquer malvada vilania efetuada pelo estado ou pelo mercado. Não se trata também de brigar para que a corporação de geógrafos tenha garantido o seu, *pobre expressão*, “mercado de trabalho”, ou para que ainda seja possível negociar na *feira das inteligências mínimas* as afamadas *bíblis* didáticas. Não é nosso papel condicionar o pensamento geográfico às regras conjunturais e históricas da terceira revolução industrial, da globalização e do neoliberalismo das megafusões.

A legislação atual, vigente no Brasil, entretanto, pretende fazer valer os ditames da lógica da mercadoria nos fazendo voltar à época das aulas avulsas ou nos obrigando ainda mais do que antes a nos especializarmos *mal e porcamente*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estabelece uma precarização da formação dos professores, a exemplo do que acontece hoje em vários lugares do país com cursos de curtíssima duração que outorgam o título de licenciatura plena; separa o pensar do fazer, o ensino da pesquisa; torna indefinido que disciplinas estarão nos currículos e que carga horária terão, pondo tal decisão a critério dos Conselhos Escolares - Geografia por exemplo sequer é citada -; acaba com o que havia de autonomia administrativa e sugere uma ainda maior extração de *mais valia* quando

⁹ “Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos e à própria natureza.” (Souza Santos, 1996, p.17).

propõe que os conselhos das escolas devem apresentar *contrapartidas* para receberem verbas do Estado.

Em uma outra esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, originários da Cataluña passam a ser implantados em vários países *cucarachas*, como Chile, Brasil e Argentina. Trabalhando em torno de ciclos e não mais de séries, reformulam as disciplinas a partir do estabelecimento de eixos temáticos e da proposta de temas transversais. Os formuladores dos PCN's, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima das associações científicas e profissionais, desconheceram diversas outras propostas curriculares e vieram não se sabe de onde como especialistas já que têm pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia.

Enquanto isso, na outra ponta do mesmo processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, aparecem, também, de cima para baixo, com a proposta de fixar bases comuns nacionais para a formação dos diversos profissionais saídos dos bancos das Instituições de Ensino Superior.

A princípio, nos interessa articular LDB, PCNs e DCNs entre si como mudanças não só de legislação, mas de visão educacional, concepção teórica do conhecimento e qualidade dos trabalhadores egressos da escola. E o que deve nos interessar dessa análise articulada é exatamente aquilo que não aparece, quando, mudanças de legislação aparentemente desconexas, apontam efetivamente para finalidades comuns. Então, poder-se-ia identificar os nós de conexão que são mais proeminentes entre *as três irmãs da educação* [LDB, PCN, DCN] e a partir daí tentar compreender como essas malhas conformam uma rede.

Primeiro, poderíamos dizer que uma das conexões é a da flexibilização. Flexibilizam-se a formação profissional, os temários de sala de aula, a entrada no mercado de trabalho, a regulamentação da profissão, o acesso ao conhecimento, naquela lógica de *aprender a aprender* para melhor se vender de acordo com dons camaleônicos e preço de etiqueta.

O segundo nó é o do controle de qualidade. O controle de qualidade estabelece, lote a lote, geração a geração de mercadorias inteligentes, o que elas devem ser capazes de aprender e quando; em que áreas devem se *plugar* e como fazê-lo; a partir de que medida de avaliação da qualidade total. Este controle ocorre quando se avalia a cada *ilha de produção* - 1.º, 2.º e 3.º graus (ou, mais precisamente, Ensino Fundamental, Médio e Superior) - com testes nacionais de qualidade internacional ISO terceiro milênio, quais dos Blade Runners sobreviveram aos diversos provões e provinhas.

Um terceiro, talvez último dos nós que consigo ver, seja o da violência do método, por sua a-historicização desumanizante e estabelecimento de um modelo de educação facista, totalitarista, com cores de consenso. Por que digo isso? Porque na construção da LDB, dos PCNs e das DCNs, os especialistas de plantão foram os elaboradores de tudo. Como temo muito os especialistas, esses deuses de avental limpo e vida deformada, talvez exagere nos elogios a eles. O fato é que, para esses deuses de toga, saídos da *tonga da milonga do cabuletê*, as associações profissionais, as sociedades científicas e o restante do pobre gentio intelectual jamais elaborou um currículo, discutiu um projeto nacional de educação ou pensou em formação profissional. Então, os especialistas, a postos, simplesmente descobriram a América a exemplo de Colombo e puseram o ovo em pé pela primeira vez na história da humanidade. E o resto, toda elaboração histórica e social, uma série de projetos discutidos e construídos durante décadas de debates ficou de fora, coisa de índio que não se aproveita nem em nota de rodapé.

Não bastasse isso e há ainda a propaganda enganosa. Querem nos fazer acreditar que quem ficou de fora teve participação ativa. Que o processo foi *democrático, universal, cristão e obrigatório*, logo legítimo, real e inquestionável. E é claro que os educadores estão reclamando de barriga cheia, pois nunca ganharam *trezentas patacas mensais*, tiveram parabólicas e receberam gratuitamente livros coloridos selecionados por especialistas. E porque tudo isso é verdade incontestável? Ora, é simples, deu na televisão e contra o Jornal Nacional e a propaganda do governo não há argumentos.

E então, ficamos nós a nos debater em debates de curtíssimo alcance, enquanto a verdade já apareceu na novela das oito. Se essa sensação de impotência que às vezes se abate sobre nossa vontade consciente, que nos constrange, que nos faz pensar que tudo que dissermos será usados contra nós, não for produto de um projeto totalitarista, então o que é?

Outrossim, há muitos paradoxos entre a LDB, os PCNs e as DCNs. Por exemplo: para que elaborar parâmetros para a Geografia se a disciplina já está desobrigada de constar no currículo? Para que estabelecer uma base comum nacional se a idéia é desregulamentar as profissões? A escola, depois de passada a década da educação, não poderá mais ter professores leigos, então por que separar o ensino da pesquisa na formação docente?

Além dos paradoxos, angústias e conexões, é necessário ver como a rede inteira foi tecida. A legislação deve ser considerada como algo que estabelece as regras do jogo e que a subversão do jogo implica em bem conhecê-lo; o currículo como campo conflituoso onde se realiza uma importante luta política na forma, nas ações e nos ocultamentos; a sala de aula como local de disputa ideológica e transformação ou manutenção da realidade.

Então, o que poderia dizer para finalizar minha fala? Inicialmente que só é possível discutir os documentos a partir de sua construção histórica, logo que é importante estudar acuradamente os originais, porque, parafraseando Ítalo Calvino (1993), *é melhor ler os originais do que não lê-los*.

Por fim, é importante pensar a escola por intermédio da ciência com que lidamos e a ciência por intermédio dessa escola em que o mundo se realiza. Porque somos intelectuais e não podemos abrir mão disso, porque nossa experiência não pode afastar-se de uma permanente e profunda reflexão teórica. Sem isso, sem essa *práxis* não há como nos colocarmos contra a violência desse consenso que procura repetir o presente como se a história tivesse acabado e impor a lógica da mercadoria como a única forma de pensar o mundo.

Quando vim para cá, não sabia bem o que deveria esperar de vocês, nem o que esperariam de mim. E pensei com os meus botões: o que importa?!

Se, parafraseando Neil Smith, “*Deus não existe, Marx está morto e eu não estou lá me sentindo muito bem.*”? Mas há algo que deve nos importar profundamente: saber de que lado estamos e o que é possível fazermos juntos como intelectuais orgânicos.

Bibliografia

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3.ed., São Paulo, Cortez, 1995.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século xx*. 3.ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CAPEL, Horacio. *Geografia humana y ciencias sociales: una perspectiva histórica*. 2.ed., Barcelona, Montesinos, 1989.

_____. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. 2.ed. Barcelona, Barcanova, 1983.

_____. *Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos*. Barcelona, Barcanova, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1981.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo, Hucitec, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 5.ed. São Paulo, Loyla, 1992.

- HOBBSAWM, Eric J. Nações e nacionalismos: desde 1780. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- HOBBSAWM, Eric J; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- GIROUX, A Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- ISLER, Bernardo. A geografia e os estudos sociais. Presidente Prudente, 1973. Tese (Doutoramento) - Universidade de São Paulo, mimeo.
- KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
- LACOSTE, Yves. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas (SP), Papirus, 1988.
- _____. Liquidar a geografia... liquidar a Idéia nacional? *In*: VESENTINI, J. William (org.). Geografia e ensino: textos críticos. 2.ed. Campinas, Papirus, 1993. p.31-82.
- MESERANI, Samir. A escola e o livro. *In*: O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo, Cortez, 1995. p.25-58.
- MORAES, A. C. Robert. Notas sobre a identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p.166-76, 1991.
- _____. A gênese da geografia moderna. São Paulo, Hucitec, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- PALACIOS, Silvina L. Quintero. Geografia y educacion publica: en los orígenes del territorio y la nación (Argentina, 1863-1890). Buenos Aires, 1992. Tesis (Licenciatura en Geografía) - Universidade de Buenos Aires.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.

- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luis Eron *et al.* Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1994.
- SAVIANE, Demerval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas (SP), Autores Associados, 1997.
- TATHAM, George. A geografia no século dezenove. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, mai/jul, n.150. p.198-226, 1959.
- VESENTINI, J. William. “O novo papel da escola e do ensino de geografia na época da terceira revolução industrial”. *In*: Geografia, Política e Cidadania. Revista Terra Livre, São Paulo, n.11-2, p.209-24, 1996.
- VLACH, Vânia Rúbia Farias. A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.

Documentos

- CURRICULUM Y DESCENTRALIZACIÓN: Seminario Internacional. Santiago do Chile, UNESCO/OREALC, 3-5 de noviembre, 1993. 95p.
- PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS: Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Projeto MEC/UNESCO/FCC. Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, out/1996. mimeo. 144p.