TERRITÓRIO DE LUZES E SOMBRAS: A PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA CENP

TERRITORY OF LIGHT AND SHADES: THE PROPOSAL OF EDUCATION OF GEOGRAPHY OF THE CENP

TERRITOIRE DE LUMIÈRE ET OMBRES : LA PROPOSITION D'ENSEIGNEMENT DE GÉOGRAPHIE DU CENP

SHOKO KIMURA*

UFMG
shokimura@oi.com.br

* Professora-Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Pesquisadora do PRODOC – Grupo de Pesquisa sobre a Condição e Formação Docente

RESUMO: O texto trata da chamada Proposta de Ensino de Geografia da Cenp, de São Paulo, contextualizando-a no campo do currículo, da Geografia e das transformações sociopolíticas do Brasil desde a ditadura militar instaurada em 1964. Ele busca explicar a construção da proposta nesse contexto, enfatizando a importância do processo de discussão desencadeada—discussão essa até então impedida no país. O texto ainda analisa as proposições e as repercussões da proposta, fazendo um relato mais próximo daquele do ribeirinho que percorre os igarapés e os meandros. Hoje, o estado de São Paulo está implementando um currículo oficial, estabelecido pela Res. SE 76/ 2008. Assim, alunos e professores recebem módulos, trazendo conteúdos e atividades pré-estabelecidos. Nesse contexto, o território de luzes propiciado pela proposta da Cenp significou uma abertura saudável dentro do campo democrático, onde se incluem os embates teóricos da época. Ele se intercala com o território das sombras traçadas pela ideologia que, compartilhada, cumpriu o seu papel enquanto ideologia.
Palavras-chave: ensino de Geografia – currículo - contexto sóciopolítico – ideologia.

ABSTRACT: The text deals with the so called Geography Teaching Proposal of the Cenp in São Paulo, inserting the proposal into the context of Brazil's curriculum, Geography and sociopolitical changes since the enforcement of the 1964 military dictatorship. The text also envisions explaining the construction of the proposal in this context, emphasizing the importance of the triggered discussion process which, since then, was prohibited in the country. In addition, it analyses the effects of the propositions and repercussions of the proposal, zooming the reporting of the "ribeirinhos" (poor people who live in jungle river banks) who row their small canoes through "igarapés" (jungle small river passages) and the meanders.
Today the State of São Paulo is implementing an official curriculum provided by Res. SE 76/2008. This Resolution provides for both students and teachers receiving modules with pre-stablished contents and activities. Therefore, the enlightened territory brought about by the Cenp proposal had a great meaning to a healthy overture in the democratic field including theoretical clashes of that time. This territory inserts itself in the territory of shadows outlined by ideology which, duly shared, accomplished its role while an ideology.
Key-words: teaching Geography – curriculum - sociopolitical context - ideology.

RESUMÉ: Le text est sur la Proposition de l'enseigment de la Géographie de la Cenp, à São Paulo, dans les champs du curriculum, de la Géographie et des changements socio-politiques du Brésil depuis la dictature militaire établie en 1964. Il a l'intention d'expliquer la contruction de la proposition dans ce context, en mettant l'accent sur l'importance du processus de la discussion déclenchée – discussion qui était jusque-lá interdite dans le pays. Le text analise aussi les propositions e les répercussions de la proposition, en faissant une description proche d'un paysan qui accompagne les riviéres et ses chémins.
Aujourd'hui, l'état de São Paulo est en train de mettre en ouvre un curriculum officiel, établi pour la Res. SE 76/2008. De cette façon, étudiants et enseignants reçoivent des chapitres avec des contenues et des activités prédétérminées. Dans ce cadre, le territoire des lumiéres et ombres propicié par la proposition de la Cenp a signifié une ouverture positif dans le champ de la démocratie où on comprends les discussions théoriques de l'époque. Il se mélange avec le territoire des ombres établi pour l'idéologie qui, partagée, a joué son rôle comme idéologie.
Mot-clés: enseignement de la Géographie – curriculum – context sociopolitique -idéologie

LUZES E SOMBRAS

Este texto refere-se a uma proposta de ensino de Geografia para o Ensino Fundamental elaborada nos anos de 1980 pelo Estado de São Paulo, e que se tornou conhecida como a Proposta da Cenp. Nestes anos da primeira década do século XXI, identifica-se a necessidade de ela ser rediscutida e ser lembrada, uma vez que se nota, inclusive nos meios acadêmicos mais consistentes, posições que mostram informações precárias, por vezes vagas, aligeiradas e, até mesmo, um desconhecimento ou uma atitude de desconsideração do assunto. Este vagueia em alguns eventos ligados à Geografia como sombra da qual parecem querer desvencilhar-se, para ele ser jogado definitivamente nas trevas do esquecimento, levado por um decretado obsoletismo.

Convém referir-se a essas sombras não só porque parece haver uma erosão da centralidade da política como modo de pensar na Geografia. Certamente, a pluralidade epistemológica matizando o pensamento pós-moderno abriu caminhos para diversas abordagens que percorrem especialmente a consideração das subjetividades, tomadas em seus diversos significados e colocadas como ponta de lança nas análises que se fazem nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, freqüentemente, essa diversidade teórica leva à percepção de que a perspectiva histórica inerente a toda produção humana parece ficar comprometida. É o caso dos processos educacionais, quando algumas de suas questões agudas parecem ser desimportantes ou pouco importantes. O ensino de Geografia se coloca no interior desse quadro, acentuando a necessidade de estar-se lembrando e contando aspectos de uma trajetória que integram seu processo constituinte. Pode-se adiantar que essa trajetória foi um momento que criou uma luminosidade tal que o assunto ensino de Geografia foi parar nas primeiras páginas dos grandes jornais de São Paulo.

Bosi (1994, p. 82), em sua famosa tese de livre docência sobre memória e idosos, afirma estar analisando seu entrecruzamento, e não estar fazendo exatamente um estudo sobre memória e idoso. Para fins de nossas reflexões, considera-se essencial citá-la:

> Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento.

É nesses termos que se traz à tona a elaboração pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo voltado para as questões pedagógicas e curriculares) as propostas curriculares das várias disciplinas escolares para o então ensino do 1º grau, atual Ensino Fundamental. Dentre elas foi elaborada a de Geografia que, junto com a proposta de História, provocou na época uma grande polêmica.

O distanciamento no tempo pode embaçar os contornos dos processos acontecidos, que podem ser secundarizados, e isso pode ter reforçado o ambiente no qual prevalecem as sombras. No entanto, os significados desses processos podem ser realçados e compreendidos por esse mesmo distanciamento, uma vez que a retomada do seu substrato social alarga as fronteiras do presente. Assim, passado se faz presente, exigindo a recomposição dos espaços construídos. Deve-se indagar: que espaços são esses e quem os construiu. São questões que precisam ser analisadas pois trazê-las à tona pode provocar uma atenção desdobrada nos processos atuais.

Esse lembrete vem a propósito especialmente porque a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu um novo currículo oficial através da Res. SE 76/2008, elaborando e implementando pari passu os módulos de Geografia que, em última instância, colocam-se como "cartilhas" para os professores aplicarem nas suas aulas de Geografia a fim de que os alunos os acompanhem, à moda da antiga instrução programada. Pela grande imprensa chega-nos a informação de que graves erros estão contidos no texto. Porém, a questão não é essa pois eles podem ser corrigidos, e alguns podem objetar que os conteúdos desses módulos são consistentes. O problema não é esse mas a consideração de que, isoladamente, esse tipo de

"proposta" não leva a pensar a educação como processo dialógico e formativo, uma construção que resulte de um fazer/refazer e de um pensar/repensar constantes. Parece-nos que essa política pública de ensino guia-se por uma lógica de instrumentalização dos alunos para que estes tenham melhores resultados nos exames de avaliação oficiais, elevando, assim os índices de aprovação do Estado de São Paulo.

O oposto dessa racionalidade é uma das características da chamada proposta de ensino da Cenp, cuja má compreensão, inclusive entre muitos geógrafos da época em que foi elaborada, levou a uma receptividade polêmica. Não se estava propondo um procedimento instrumental do tipo in-put e out-put mas consistia em uma proposta de pensar e analisar o mundo em suas contradições, buscando a compreensão de sua teia de relações. Tratava-se de um projeto ambicioso ou era resultado de delírios ou de ingenuidades, como alguns o taxaram na época? Voltaremos a analisar esses aspectos, porém, queremos neste momento apresentá-la como parte do ofício de professor, o de lembrar e contar, contrapondo-a aos momentos atuais do ensino de Geografia no Estado de São Paulo que pede repetição, memorização e devolução.

Lembrar

O conjunto dessas questões iniciais suscitadas pelo jogo de luzes e sombras nos leva a evocar Ricoeur (2007, p. 423-55), para trazer à tona que memória é rememoração, é registro, mas seu aparente oposto, o esquecimento, contém rastros de uma memória impedida. Esta também é uma questão cuja análise nos remete aos territórios para os quais os tempos presentes tecem fronteiras fugidias, como se estivéssemos olhando por um caleidoscópio teórico-metodológico.

Os tempos presentes certamente apontam muitas questões não aventadas nos anos de 1980 e servem para nos lembrar que a construção do conhecimento é um processo incessante no decurso de um contexto, não em um determinismo histórico mas em um diálogo constante entre o tempo com suas circunstâncias e os atores da época com suas trajetórias percorridas, suas possibilidades em curso e seus projetos postos no horizonte. Lembrar é, pois, um exercício de memória a ser desimpedida, de reconhecimento do campo cujo terreno esquadrinhamos para, entendendo os atalhos da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, re/inventarmos o nosso chão e assim buscarmos o território das lutas democráticas, pois somente estas dão sentido aos embates.

No entanto, a disposição de analisar a proposta da Cenp não surge somente da necessidade de rememoração, nem do fato de termos participado intensamente de sua elaboração. O ofício de lembrar significa abraçar a Memória como Vivificação. Advém, concretamente, de uma perspectiva que permita verificar a importância ou não de certos fatos, problemas ou polêmicas, com base na convicção de que, para buscar-se o sentido e a relevância de determinadas situações, elas precisam ser analisadas no quadro das condições nas quais se alojam. Pode-se conjecturar que essas situações podem ter tido sentido e relevância no momento em que aconteceram, porém, como pretendemos analisar, certamente contribuem para a compreensão da historia do ensino de Geografia nas escolas básicas brasileiras e, porque não, da própria história da Geografia no Brasil.

Palma Filho (1989) em sua dissertação de mestrado e em sua tese de doutorado analisa as propostas da Cenp no campo das reformas curriculares. Por ter sido Coordenador da Cenp durante parte da época (período de 1984-1987) da elaboração dessas propostas, sua visão, colocada de maneira bastante detalhada e documentada, é bastante progressista mas trata-se de uma compreensão principalmente a partir dos gabinetes de gestão. Seu trabalho acadêmico feito no campo da Educação precisa ser consultado pelos geógrafos da atualidade. Como fui membro da equipe de Geografia de 1980 a 1988, circulava pelas salas das diversas equipes compostas por professores de todas as disciplinas na Cenp. Participei de vários eventos políticos relatados por Palma Filho, em alguns como observadora, em outros como protagonista. Além disso, tendo viajado desde 1980 por inúmeros municípios paulistas, pude conversar com muitos e variados professores. Por isso, meu relato é mais próximo daquele do ribeirinho que percorre os igarapés e os meandros.

O contexto anterior e seu papel na memória vivificada

A perspectiva que nos ilumina para tratar dessa proposta curricular caminha pelas trilhas da questão ideológica, que oferece elementos para a análise dos fundamentos e do papel exercido por essa proposta, bem como do contexto em que ela surgiu. Isso torna imperativo

retomar-se, mesmo que rapidamente, o período da ditadura militar implantada no Brasil em 1964 cujo governo estabeleceu as bases curriculares para todas as disciplina escolares, inclusive para a Geografia que, juntamente com História, passou a comparecer no currículo sob o rótulo de Estudos Sociais. Essas bases fazem parte da lei n° 5.692/71 re-estruturando os ensinos primário-ginasial que foram agregados como ensino do 1º grau e o ensino colegial que tornou-se ensino do 2º grau. Como se sabe, posteriormente, o 1º e o 2º graus passaram a chamar-se, pela Lei 9394/96, ensino fundamental e ensino médio.

Os Estudos Sociais foram colocados com o seguinte objetivo: "o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como 'conviver', sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento" (Res. CFE 8/71, grifo do texto). Cabe-nos adiantar que, ao destacarmos o objetivo de "ajustamento", não o fazemos no sentido de questionar o sentido piagetiano para o processo de ajustamento no desenvolvimento cognitivo. Contudo, esse objetivo estava voltado "não apenas para viver como 'conviver' ", acenando no horizonte educacional com a criação do convívio harmônico, um objetivo que ganha sentido se o relacionarmos ao momento de ditadura militar em que foi formulado, ou seja, era necessário, acima de tudo, não criar condições para a contestação.

Os sistemas de ensino estaduais e municipais empenharam-se em traduzir os vários ordenamentos legais sobre o currículo escolar e, ao apontá-los permite-nos identificar o esmero oficial: lei 5.692/71, Parecer CFE 853/71, Res. CFE 8/71, Indicação 1/72, Parecer CFE 339/71, Res. CEE 10/72, DL 869/69 e Decreto 69.450/71. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/Cerhupe (1874) elaborou os Guias Curriculares do ensino de 1º grau que acabaram servindo de modelo e/ou adaptados em outras unidades federativas. Eram Guias, e não Propostas. Nesses Guias, os objetivos dos Estudos Sociais foram definidos como

> integração espácio-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência através dos tempos (Parecer 853/71-CFE).

É importante destacar o foco da Geografia nos "fenômenos naturais" e o da História no fato de que existe um desdobramento "através dos tempos".

É curioso que, apesar dessa afirmação doutrinária sobre a análise geográfica, os chamados aspectos naturais ou o quadro natural aparecem apenas como um dos diversos itens contidos nos temas dos conteúdos apresentados nesses Guias Curriculares (Tema I – A criança e a sociedade em que vive: a criança e a sua comunidade; a criança e o Estado em que vive. Tema II – Fundamentos da cultura brasileira: o processo de ocupação do espaço brasileiro; Unidade Nacional: os elos de sua integração. Tema III – A sociedade atual - análise e processo de formação: configuração do mundo agrário; configuração de um mundo industrial. O equilíbrio mundial). Os chamados aspectos físicos não são nem colocados como um item introdutório desses temas.

Quando os Guias Curriculares foram elaborados em São Paulo, vários professores foram afastados das salas de aula para serem "reciclados" (era exatamente este o termo utilizado na época) ou "treinados" durante um mês. Para tanto, fui convocada em 1973. É instigante notar que a ênfase dada nesses cursos eram as técnicas de ensino, e os conteúdos passavam ao largo. Estávamos em plena ditadura militar. Em 1974, pela primeira vez todos os professores das escolas estaduais foram convocados durante uma semana no início do ano letivo, a fim de tomarem conhecimento e receberem instruções para aplicarem os Guias Curriculares em sala de aula.

Entretanto, ao longo dos anos seguintes, foram os livros didáticos que estabeleceram a hegemonia desses Guias, traduzindo seus temas e instruções e trazendo em sua capa uma tarja com o aviso: "de acordo com os Guias Curriculares". Foi nessa época que o mercado editorial começou a inundar as escolas com livros didáticos contendo textos aligeirados, exercícios do tipo verdadeiro/falso, preenchimento de lacunas e, mesmo, livros sob a forma de historia em quadrinhos. A ênfase nas técnicas de ensino buscando tornar o ensino mais "accessível" ao aluno era fruto da distorção da tendência pedagógica que trouxe para a discus-

são, a partir dos anos de 1930, a aprendizagem como atividade. No entanto, essa ênfase servia para evitar qualquer debate que pudesse desdobrar-se a partir dos conteúdos trazidos pelos Guias. Nas poucas ocasiões que reuniam professores, cuidava-se de repassar-lhes novas técnicas de ensino mas os conteúdos não eram discutidos. Nas escolas, era obrigatória a comemoração de datas e eventos cívicos, tendo à frente especialmente as disciplinas Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política Brasileira - OSPB, agregadas aos Estudos Sociais em algumas séries do ensino. Assim, também, tornou-se obrigatória nos cursos superiores a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros - EPB, contendo a mesma linha doutrinária dos Estudos Sociais.

É indispensável relembrar a existência de repressão a qualquer linha de trabalho ou atividade que estivesse fora das instruções dos Guias Curriculares. Em uma escola pública estadual da periferia do município de São Paulo onde lecionei, convidamos um grupo teatral que abordava a História do Brasil em que os personagens históricos eram encenados sob a forma de caricaturas ridicularizantes. No dia seguinte, fomos intimados a comparecer na sede do II Exército para prestar esclarecimentos. Foram muitas as ocasiões, também, em que, no retorno da escola para casa à noite, deparava-me com uma blitz para os soldados vistoriarem os bagageiros dos carros.

Esses relatos não têm a intenção de serem piegas ou provocar comoção, embora possam até ser vistos dessa maneira. Eles visam a registrar e reavivar uma época e suas implicações para as escolas e os professores, destacando as repercussões de uma ditadura militar na formação das consciências, ou seja, na constituição das subjetividades.

Os livros didáticos, ao fazerem a transposição dos Guias, abriam os itens temáticos apresentando os tradicionais aspectos físicos, em geral na seguinte ordem: localização do território, relevo, clima, vegetação, hidrografia. Não se trata de considerar esses tópicos dispensáveis ou desprezíveis do ponto de vista do conhecimento geográfico e da aprendizagem escolar. O problema está em eles serem desenvolvidos de maneira isolada e descritiva, sem serem articulados uns aos outros para poderem mostrar a obra da natureza como um processo integrado. Quanto aos processos sócio-naturais aos quais os aspectos físicos deveriam ser relacionados, eles eram uma questão completamente ignorada. Seria ela uma questão dos Guias Curriculares, da própria Geografia de então ou dos autores que se propuseram a escrever esses livros?

Durante a ditadura militar eram feitas análises que podem parecer estranhas à luz do pensamento geográfico atual, como se pode verificar através da leitura de diversos exemplares da Revista Brasileira de Geografia, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE. A construção de grandes obras como a Transmazônica, a rodovia Belém-Brasília, era defendida como parte da construção do Brasil Grande. Assim, pode-se identificar, a respeito da construção da Belém-Brasília e da paisagem resultante da ocupação e o conseqüente recuo da mata, a euforia sobre "(...) a paisagem humanizada, enfim!..." (VALVERDE, 1975, p. 9). Parece-nos estranho que uma área seja considerada humanizada dessa maneira, permanecendo a pergunta: os habitantes originais da área, as comunidades indígenas, não humanizam a região?

Não é nossa intenção tomar uma atitude de "denuncismo", porém, buscamos lembrar que, muitas vezes, as concepções expressam especialmente um determinado contexto como a brasilidade contida no sentimento nacional traduzido de diversas maneiras, fazendo parte do imaginário da época. Muito sintomaticamente, hoje, vemos análises até próximas daquelas feitas durante a ditadura militar. Contudo, elas aparecem dentro de um campo teórico contendo questões como construção das identidades e sentimento de pertencimento que, também, merecem ser discutidas com mais atenção.

Evidentemente, existem nos pressupostos das análises atuais as bases fincadas no reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, sexuais, de gênero etc. e na construção de uma democracia cultural. Entretanto, o tratamento dado por muitos livros didáticos atuais nos leva à lembrança do período ditatorial. Podemos nos inquietar com essas aproximações que, entretanto, sabemos, guardam distâncias daquelas quando tratadas como integrantes de uma realidade contraditória e desigual. Por isso, o empenho por uma Memória Vivificada leva necessariamente a remetermo-nos a Lefebvre (1977, p. 252), para quem

> Não pode haver re-produção das relações sociais nem por simples inércia, nem por recondução tácita. Esta re-produção não se dá sem modificações que excluem tanto o processo automaticamente reprodutivo no interior do modo de produção constituído (sistema) como a eficácia de um "núcleo gerador". As contradições também se re-produzem, não sem modificações. Antigas relações há que degeneram ou se dissolvem (por exemplo: a cidade, o natural e a natureza, a nação, a miséria quotidiana, a família, a "cultura", a mercadoria e o "mundo dos signos"). Outras há que se constituem de maneira que há **produção** de relações sociais no seio da re-produção(...). (grifo do autor)

O NOVO CONTEXTO E A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE ENSINO

O final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 prenunciavam o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, com os movimentos sociais saindo às ruas, as Diretas Já, o então novo sindicalismo e as greves dos trabalhadores.

Quanto ao ensino nas escolas públicas, vislumbrava-se, dentre várias medidas, uma mudança curricular que iria questionar a hegemonia dos Guias Curriculares. Vários sistemas de ensino estaduais e municipais tomaram a iniciativa de elaborar suas propostas curriculares, buscando sair da camisa de força dos Guias. Em São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria Estadual da Educação sem realizar uma reunião especifica sobre o assunto e sem declarar oficialmente às equipes técnicas de professores, sinalizava para a elaboração de propostas de ensino. Em seguida, foram publicados documentos como o denominado "As uvas não estão mais verdes", querendo apontar para as mudanças curriculares.

Como antes foi relatado, fui convocada em 1980 para compor o grupo de monitores destinados à implementação da proposta de Geografia da América entre os professores de Geografia do ensino do 2º. Grau. Esse projeto não teve continuidade mas passei a integrar a equipe técnica de Geografia da Cenp para a elaboração da Coletânea de Textos de Geografia da América. Por isso, deslocava-me para vários municípios de São Paulo atendendo a pedidos de encontros com professores de Geografia, tendo como objetivo a discussão de Geografia da América e as possíveis reformas curriculares que adviriam.

Verifiquei já nessas oportunidades que, via de regra, a prática docente era a de reproduzir os livros didáticos, desenvolvendo os tópicos da Geografia Física e depois os da Geografia Humana e Econômica, nessa ordem. No entanto, havia uma clara percepção dos professores sobre a necessidade de a escola voltar-se para o estudo da realidade local e essa questão aparecia reiteradamente. Para tanto, sugeriam a abordagem da localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia etc. da própria localidade. É importante destacar que essas discussões servem para identificar que os processos de construção de uma determinada concepção não aparecem prontos. Eles podem germinar como idéias baseadas em algumas necessidades e constituir alguns princípios, cujo desdobramento está por se fazer.

A questão da transição de um regime ditatorial para uma redemocratização está por merecer vários estudos pois, ainda que a democracia para a qual se retornava era a democracia formal burguesa, em absoluto era o mesmo contexto do anterior.

Nesse percurso, em 1982, percebia-se no contexto mudancista do governo estadual de Franco Montoro a possibilidade da elaboração de uma proposta de ensino em um quadro instigante, pois os setores hierarquicamente superiores exerciam pouco controle e nem baixavam orientações e instruções, deixando as equipes técnicas de professores das diversas disciplinas tomarem a iniciativa de desenvolver suas propostas curriculares. Palestras e encontros com educadores consagrados da época como Dermeval Saviani e Miriam Jorge Warde foram realizados especialmente para a equipe de professores das diversas disciplinas da Cenp. Foram organizados grupos de estudo transversais, como o de estudos de Currículo (do qual passei a fazer parte), de estudos para Preparação para o Trabalho, de Estudos sobre a Formação do Professor, etc. Havia um entra-e-sái de uma sala para outra, conversas de uma equipe com outra, e um enorme empenho e entusiasmo tomava conta dos professores para elaborarem as propostas de ensino. Convém, também, esclarecer que, por essa época, era expressivo o movimento sindical dos professores das escolas públicas estaduais, quando várias greves eclodiam, de início tímidas e restritas, depois fortes e representativas, constituindo um verdadeiro apren-

dizado político. Os professores das equipes técnicas da Cenp participavam dessas greves, superando o receio de serem desconvocados.

As professoras Adaudite Baptista, Lucia de Araújo Marques, Maria Helena Peixoto Camargo, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Bega dos Santos, Sálua Assad Abirad, Seleida de Oliveira Batista e Shoko Kimura integravam a equipe técnica de Geografia que, em 1983, iniciou a discussão de uma proposta curricular para o ensino de Geografia. Porém, não havia, então, na equipe, nem clareza e muito menos consenso sobre qual linha de análise poderia ser desenvolvida e nem como se faria essa elaboração.

A profª Marísia Buitoni, com maior trânsito entre vários professores da USP, agendou um encontro com os profºs Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Manoel Fernando Gonçalves Seabra, e nós quatro fizemos uma reunião não oficial nas dependências do Departamento de Geografia. Relatei os vários encontros e reuniões com os professores das diversas regiões do estado desde 1980, os quais enfatizavam a necessidade de serem estudadas as condições da realidade local, como antes foi relatado.

As questões do próximo e do distante, da fragmentação do conhecimento geográfico e do objetivo do ensino de Geografia passaram por um tempo de gestação desde que passei a realizar os encontros e oficinas com os professores de Geografia. É curioso e trágico como os professores de Geografia desenvolvem seus processos de ensinar-aprender e a formação continuada por sua conta e risco, constituído na concretização de uma expressão sempre utilizada, "professores, uni-vos e virai-vos!". Ou seja, o professor de Geografia praticamente "preso" à sala de aula e a uma imensa jornada de trabalho fica no abandono teórico, e isso, posso afirmar convictamente por experiência pessoal. Trabalhar fora da sala de aula, entrar em contato com as universidades, realizar estudos e leituras da produção geográfica mais recente e discutir com os professores das escolas públicas é que possibilitaram refletir e amadurecer sobre a nossa prática como professor de Geografia. Dela resultou uma linha de análise que apresentei em forma de um esboço de proposta bastante preliminar e embrionário, sugerindo, em linhas gerais, um eixo vertebrador para a discussão de um ensino de Geografia que buscasse explicar a organização e transformação do espaço brasileiro com o advento e expansão do capitalismo, do trabalho assalariado e do processo de industrialização.

Imediatamente os profºs Ariovaldo e Manoel aceitaram assessorar a elaboração dessa proposta, sem vislumbrar, então, qualquer perspectiva institucional dessa assessoria. Os receios iniciais dos professores membros da equipe de Geografia da Cenp estavam centrados na viabilidade de uma análise nessa linha, na exeqüibilidade de ela ser transformada em uma proposta para o ensino do 1º grau. Após as primeiras reuniões com os profºs Ariovaldo e Manoel, que fizeram esclarecimentos de ordem teórica-metodológica, os integrantes da equipe da Cenp tornaram-se grandes defensores de uma proposta nessa linha de explicação. Depois de alguns meses, o profº Ariovaldo foi oficializado como assessor da proposta pela Cenp.

A PROPOSTA CURRICULAR: O PROCESSO DE SUA ELABORAÇÃO E A OBRA RESULTANTE

Periodicamente, os professores que representavam as quase 100 Delegacias de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (atuais Diretorias de Ensino) eram chamados para os encontros na Cenp, pois a Secretaria de Educação buscava institucionalizar a figura do monitor dos diversos componentes curriculares nas Delegacias de Ensino. No primeiro encontro acontecido após os primeiros trabalhos para elaboração da proposta curricular de Geografia, foi apresentada uma primeira versão preliminar, ainda em forma de apostila, e iniciou-se um ciclo de palestras e debates, tendo à frente os professores Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manoel Fernando Gonçalves Seabra e Gil Sodero de Toledo, da USP. Estabeleceu-se o começo de uma dinâmica de discussão com os professores, que perdurou durante os anos seguintes.

A linha de análise proposta causou as reações as mais diversas e as repercussões posteriores levaram a que a equipe da Cenp fosse chamada nos inúmeros encontros promovidos pelas antigas Delegacias de Ensino.

É indispensável lembrar os muitos anos de ditadura militar que levou à ausência de discussão, o isolamento e controle a que os professores estavam submetidos, sem possibilidades de se atualizarem. Em uma pesquisa que realizei por ocasião do aparecimento do projeto Paulo Nathanael em 1980 (que propunha o fim das licenciaturas em Geografia e História nos cursos superiores permanecendo apenas os de licenciaturas curtas de Estudos Sociais), identifiquei que 90% dos professores eram formados nesses cursos de licenciatura curta de duração de 3 ou 4 semestres, além de cursos realizados nos períodos de férias ou nos fins de semana, enfim, uma gama de cursos que formavam professores de maneira aligeirada nas diversas disciplinas escolares.

É nesse quadro que se deve compreender a elaboração da proposta da Cenp e as várias manifestações de muitos professores de Geografia, que sentiam fugir-lhes o "chão geográfico". Alguns enviaram recados do tipo *"o quê fizeram com a minha Geografia?"*, outros protestaram, denunciando o *"desrespeito aos princípios de extensão, causalidade, localização, contigüidade etc, base da Geografia"*. Bastante curiosa foi a constatação de que esses professores eram justamente os formados nas tradicionais licenciaturas em Geografia e com uma carreira sedimentada há vários anos no magistério. Os professores com licenciatura em Estudos Sociais pouco se manifestavam publicamente e se sentiam inseguros e pouco à vontade para integrarem as discussões.

Muitos professores confessaram suas reações. Alguns sentiram medo, tendo esse sentimento sido cultivado anos a fio pela repressão. Outros afirmaram nem terem percebido até então a questão ideológica subjacente na produção das idéias. Vários disseram que foi como se, naquele momento, tivessem despertado para uma outra maneira de compreender o mundo, sentindo necessidade de retornar aos estudos. Nos encontros em que não tomava assento junto à mesa, sentava-me no auditório no meio dos professores, buscando identificar suas reações. Assim, pude perceber, quando o profº Ariovaldo desenvolvia uma análise sobre a produção do espaço sob o capitalismo, que vários professores manifestavam-se em voz baixa sobre seu sentimento de vergonha, em razão de seu desconhecimento e, conseqüentemente, da alienação com que desenvolviam suas aulas de Geografia. Considero fundamental trazer à tona tais fatos pois é praxe referir-se de modo velado mas delicado às lacunas na formação de professores, sem levar em conta todo o contexto no qual precisamos situá-los. São relatos de situações concretas que costumam estar no interior de análises teóricas que se referem aos sujeitos calados, às vozes ausentes e às falas dos interstícios e sussurros, integrando o que historicamente foi constituída como a cultura do silêncio.

Ao mesmo tempo, foram muitos os professores das diversas localidades que se fizeram aparecer e, mais do que isso, passaram a defender com entusiasmo a proposta apresentada e a participar intensamente do seu processo de elaboração. É indescritível o sentimento da descoberta de vários companheiros que estavam por aí, anônimos e solitários em suas escolas, após tantos anos de silêncio imposto pela ditadura. Trata-se de concluir que sempre vale a pena resistir às adversidades e criar espaços para novas possibilidades.

Por essa época, a Cenp firmou um convênio com as universidades públicas no sentido de serem realizados cursos com os professores das mais diferentes regiões paulistas. O profº Gil Sodero de Toledo, da USP, coordenava os convênios pelas universidades públicas (Usp, Unesp e Unicamp) e a profª Marísia Buitoni pela Cenp. O empenho desses dois professores deu-se com base na concepção de que esses cursos seriam essenciais para estabelecer-se interlocução com os professores das escolas públicas. Assim, criou-se um mecanismo que possibilitou a criação de oportunidades para a realização de discussões sobre a proposta curricular de Geografia, bem como para o desenvolvimento dos temas veiculados nas universidades. Esses cursos, além dos encontros solicitados pelas diversas delegacias de ensino, eram os espaços de esclarecimento da proposta curricular de Geografia. Vários professores chamados de representantes de Geografia ou monitores locais que eram convocados para os encontros promovidos pela Cenp, por sua vez, passaram a realizar em suas regiões, encontros e discussões sobre a proposta. Ou seja, no interior da proposta curricular estava a concepção de que a elaboração é um processo que não se restringe a um documento escrito, seu papel é o de gerar o debate a partir do qual se pode criar conhecimento.

Até esse momento, nunca os professores das escolas públicas estaduais tinham tido a

oportunidade de tomar contato e discutir novas formas e abordar a Geografia. Poderiam nem ser discussões sobre a linha de trabalho encaminhada pela proposta curricular que se sugeria. Vale acrescentar que vários dos docentes universitários que participaram dos cursos de convênio e deslocaram-se para as mais diversas regiões do Estado tinham posições teóricas diferenciadas. Entretanto, o desenvolvimento de novas temáticas e abordagens aos professores das escolas públicas estaduais permitiram-lhes abrir-se para novas maneiras de analisar a realidade, além daquela encaminhada tradicionalmente pelos livros didáticos e os guias curriculares.

Portanto, vários espaços serviram para o debate da proposta curricular de Geografia, porém, ainda assim, eles eram insuficientes, dado o gigantismo da rede estadual pública de São Paulo. Além disso, outros estados da federação solicitaram a presença da equipe da Cenp para discutir a proposta, como Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul. Entidades como o sindicato dos professores-APEOESP e a Associação dos Geógrafos Brasileiros-AGB, como algumas universidades e faculdades particulares realizaram encontros para a discussão da proposta.

Ao longo dos anos de 1980 foram lançadas várias versões da proposta, buscando incorporar sugestões e fazer reformulações. É preciso esclarecer que tinha sido criada uma situação no mínimo estranha, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação não assumia claramente a proposta como sua proposta. A esse respeito, em sua dissertação de mestrado, Palma Filho (Idem, p. 234-7) esclarece a questão política polêmica trazida pela proposta de Geografia (além da de História). O que podemos deduzir do texto de Palma Filho e, devo dizer, de um comentário seu com a equipe de Geografia, ainda no cargo de coordenador da CENP do qual foi afastado tempos depois, que a melhor estratégia para não implementar uma determinada idéia era publicá-la para não caracterizar uma atitude de censura. Esta poderia inclusive colocar mais ainda em evidência o fato indesejável, além do que, a censura era uma característica da ditadura, quando, politicamente, ela estava superada pelo novo contexto da redemocratização. Mas, ao mesmo tempo, era possível não se implementar a proposta, ao não criar condições para os professores discutirem-na. Como se costuma dizer, papel aceita tudo. No entanto, é necessário que ele seja lido e discutido para ser aceito ou não, para serem praticadas ou não as propostas nele contidas.

Presume-se que, dentro da própria Secretaria Estadual de Educação, havia diversas posições, havendo mesmo vários dirigentes de órgãos da Secretaria favoráveis às propostas curriculares de Geografia e História. Porém, percebia-se a tentativa de mudá-las e, realmente, a proposta curricular de História foi totalmente refeita, com a mudança dos integrantes da equipe. Palma Filho considerou que essas propostas não iriam ser aprovadas.

A proposta de Geografia sobreviveu, apesar das pressões. É ilustrativo relatar como estas acontecem no contexto da democracia formal. A equipe de Geografia foi convocada para uma reunião da qual participou todo o quadro diretivo da Secretaria da Educação, na qual o cerimonial e a própria disposição espacial das cadeiras eram os de uma inquisição medieval. Fazia-se com que os integrantes das equipes esperassem na ante-sala durante várias horas para, quando adentrassem, depararem com cadeiras no canto da sala de reuniões formando um triângulo, estando colocadas sobre degraus ascendentes como se procede com os corais de canto lírico. Na direção do triângulo, estavam voltadas as cadeiras colocadas para os dirigentes da Secretaria, tomando um formato de funil. Algumas perguntas continham o tom de inquisição e questionamento hostil. Havia alguns dirigentes que conheci quando eram professores e quando participávamos do movimento das Diretas Já, visivelmente constrangidos de estarem participando daquela "reunião". Minha compreensão do sentido desse tipo de evento era a de que se tratava de uma estratégia de constrangimento /ou intimidação, para a qual a melhor resposta seriam monossílabos ou frases evasivas. Constranger ou intimidar para quê? Para que fossem cumpridas as ordens de alterar a proposta? Para que os integrantes da equipe de Geografia se desligassem da Cenp, como de fato alguns fizeram?

É interessante comparar as informações fornecidas por Palma Filho (1989) de que a Secretaria da Educação havia realmente engavetado as propostas. Apenas foram liberadas as propostas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As de Geografia e História foram retidas. Ele também informa sobre o grau de aceitação (mais de 60%) e de rejeição da proposta de Geografia.

Após o período agudo das polêmicas, os encontros solicitados pelas Delegacias de Ensino e por entidades passaram a ser atendidos pelos assessores especialmente indicados pela coordenação geral e pelo gabinete central da Cenp, impedindo-se, dessa forma, que a equipe de Geografia realizasse as discussões com os professores das escolas públicas estaduais. As correspondências e comunicações com professores e entidades não eram repassadas à equipe de Geografia, como se houvesse a intenção de isolamento. Recebi com freqüência convite por telefone para reunião em delegacias de ensino, entidades ou faculdades, porém, era informada de que um elemento do gabinete da coordenadoria estava encarregado de ir a esse encontro. A equipe técnica de Geografia passou a desenvolver apenas trabalhos burocráticos rotineiros no final de 1987 e início de 1988.

Assim, desliguei-me da Cenp e retornei à escola em fevereiro de 1988. A composição da equipe de Geografia da CENP também foi alterando-se até 1992, quando foi publicada a última das sete versões da proposta. Estas sempre continham reformulações que buscavam incorporar algumas solicitações, esclarecimentos e mudanças em relação à análise da proposta original, porém, desenvolvendo-se em torno da linha de abordagem original. Por exemplo, não havia mais sentido manterem-se as questões sugeridas nas primeiras versões para o ensino nas 7ªs e 8ªs séries, uma vez que a queda do socialismo real no leste europeu exigia a análise da nova organização do espaço como fruto das novas relações das sociedades. Permanecia o método de tratamento dos temas que se abria para as transformações da realidade.

Os cursos de convênio com as universidades foram cancelados, levando à retirada dos trabalhos por parte do profº Gil Sodero de Toledo, coordenador dos cursos e um dos baluartes da proposta. Seu empenho em estabelecer e sustentar o processo de disseminação das discussões precisa ser destacado.

Posteriormente, a assessoria do profº Ariovaldo Umbelino de Oliveira também cessou em nível institucional. É importante registrar que, durante todo o tempo, seu envolvimento militante foi uma base de sustentação para a construção da proposta curricular.

A publicação de sete versões da proposta de Geografia buscou sempre constituir canais de interlocução com os professores de Geografia das escolas estaduais que representavam suas regiões, os chamados professores-representantes, alguns deles transformados em monitores nas suas Delegacias de Ensino. Ao longo de vários anos sua composição foi mudando, ampliando assim o universo daqueles que participaram da implementação da proposta, discutindo-a e expandindo-a junto aos professores de suas regiões. Seus nomes estão citados nas primeiras páginas de todas as sete versões, tendo sido fundamental o seu papel enquanto verdadeiros mediadores do processo e, dado o elo que estabeleciam entre a proposta apresentada e as sugestões e opiniões trazidas, que eram a fonte para as reformulações subseqüentes, eles foram os reais elaboradores da proposta.

O SIGNIFICADO DA PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA CENP

Seja na forma de abordagem geográfica sugerida, seja no encaminhamento didático-pedagógico, pode-se considerar um equívoco o contido na proposta da Cenp? Por sua vez, o seu antecessor, os Guias Curriculares analisados anteriormente, teriam sido equivocados em relação às instruções geográficas baixadas e em relação aos encaminhamentos didático-pedagógicos?

Qualquer que seja a posição, precisa ser destacado o papel da proposta da Cenp na história das propostas de ensino. Elas estão também relacionadas à própria história da Geografia no Brasil. Pode-se avaliar o seu significado à luz do contexto anterior de hegemonia dos Guias Curriculares e de ditadura militar, durante o qual o documento simplesmente surgiu, baixado por uma resolução oficial. Pode-se também avaliar o seu significado à luz do contexto atual, quando a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo encaminha para as escolas os livros do professor e os livros dos alunos para eles serem simplesmente aplicados.

No meu entendimento, o coração da proposta da década de 1980/90 está na seguinte concepção:

> é preciso que tomemos nas mãos a tarefa de construir o ensino de uma Geografia viva, participante do processo de transformação da realidade. Essa reflexão tem permitido que se

> faça a reconstrução da história do pensamento geográfico e, também, o debate das tendências de renovação da Geografia. É necessário que este debate se faça na rede de ensino oficial do Estado. (SÃO PAULO, ESTADO, 1988, p.16).

Do ponto de vista da abordagem geográfica, tornava-se difícil continuar sustentando a tradicional descrição da localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia etc, cujo questionamento era um dos objetivos da proposta. Esta afirma que

> a análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização/produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando suas contradições. Trata-se, assim, de um processo crítico que produz e reproduz uma ciência viva, pois ciência que não se renova é ciência morta, é dogma. (Idem, p. 17)

Através do método dialético os professores foram convidados a discutir a abordagem de diversos temas. Para tanto, era necessário apresentar um texto teórico de fundamentação e a sugestão de temas, discutidos pela equipe de Geografia como um todo e assessorada pelo profº Ariovaldo: Tema I – O lugar de vivência do aluno; Tema II – A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro; Tema III – Cidade e campo: o elo através do trabalho; Tema IV – O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro; Tema V – O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo; Tema VI – O mundo capitalista: suas transformações e sua estruturação geral;Tema VII – O mundo contemporâneo: suas transformações e suas particularidades.

Os temas acima foram transcritos da sétima e última versão de 1992, que manteve a estrutura apresentada desde a versão preliminar, porém, ela

> incorpora a dinâmica da realidade nacional e mundial, procurando fazer os ajustes que permitam acompanhar essas transformações tendo como pano de fundo a abordagem teórico-metodológica que norteia todo esse trabalho. Nesse sentido a 7ª e 8ª séries foram reformuladas, principalmente em função do novo contexto internacional, marcado pelas transformações ocorridas no Leste Europeu, sobretudo na U.R.S.S.(Idem, 1992, p.13)

Ou seja, na perspectiva dialética, novos fatos em presença foram sendo incorporados na análise de uma realidade contraditória e em permanente transformação.

Pela primeira vez, uma proposta de ensino era apresentada por uma metodologia de trabalho raramente presente em um discurso oficial, que tem uma organização textual própria. Em geral, as propostas apresentam em sua parte inicial as explicações e proposições teóricas e, em seguida, listam os tópicos dos temas colocados como conteúdos. Deve-se destacar que, dentre as propostas da Cenp da década de 80/90 a de Geografia foi a primeira se colocar publicamente, ainda que em forma de apostila, buscando ingenuamente criar a estratégia do fato consumado. Foi a primeira a apresentar de forma discursiva também os conteúdos dos temas, buscando explicitar com a maior clareza possível o método de análise que se propunha. Ou seja, buscou-se que os professores de Geografia das escolas estaduais encontrassem condições para uma maior compreensão da linha teórica, através da exposição das análises empíricas. Ouso pensar que a possibilidade de os professores compreenderem a linha de análise encaminhada estava por trás do incômodo manifestado por uma parte das pessoas e setores que questionaram ou se opuseram a essa proposta. Outra parte das pessoas opunha-se teoricamente, no todo ou em determinados aspectos da proposta da CENP.

Os pontos polêmicos da proposta

Segundo Mészáros (2004, p. 245-6), a ciência que contribuiu para o desenvolvimento do Iluminismo na emancipação contra o controle ideológico obscurantista estava, também, estreitamente ligada ao desenvolvimento das forças produtivas:

> talvez a mais eficaz das maneiras pela qual os compromissos de valor são apresentados com a pretensão de neutralidade e incontestável objetividade seja o apelo à autoridade da ciência, em cujo nome a adoção de certas medidas e cursos de ação é recomendada.

O autor prossegue afirmando que "a ciência pode assumir funções muito diferentes nas confrontações ideológicas, segundo os contextos sociais em mudança".

Nesse sentido, vale a pena deixar registrado que a proposta da Cenp teve receptividade bastante variada não só entre os geógrafos mas também na opinião pública em geral, tendo sido objeto de grandes polêmicas. Uma análise sob uma perspectiva histórica pode criar um assoalho para se verificar: o quê significaram na época? O quê significam hoje?

Uma das polêmicas estava no grande alarido que se fez a respeito de que a proposta estabelecia o fim da Geografia Física. Trata-se de uma interpretação apressada por parte daqueles que encaminharam esse questionamento pois a proposta afirma a importância de estudar-se a natureza em si, com seus processos intrínsecos:

> A produção do espaço envolve igualmente a compreensão da realidade física em si. O entendimento do processo de formação e transformação da natureza é importante para a fundamentação científica, permitindo um posicionamento crítico em frente aos processos de apropriação que têm levado à sua degradação. (SÃO PAULO, ESTADO, 1988, p.19)

Sugere-se que essas análises compareçam no ensino de Geografia em consonância com a organização dos conteúdos presentes no planejamento do curso do professor, tomando por base a concepção proposta para a compreensão da realidade:

> Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade na qual vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que esta sociedade faz da natureza. (Idem, p. 19).

Por sua vez, surgiram várias reações nos mais diversos setores da sociedade, demonstrando a repercussão das propostas curriculares, destacando-se as de Língua Portuguesa, História e Geografia, especialmente as duas últimas. Nas universidades públicas, na grande imprensa e na classe política estabeleceu-se uma grande polêmica.

Na grande imprensa a proposta de Geografia foi acusada de que "A Geografia valoriza apenas o socialismo", de acordo com o título de artigo do jornal o Estado de São Paulo, 13/09/87, p. 15. "Proposta limita Geografia à política; desaparece estudo dos aspectos físicos", conforme título de outro artigo publicado no jornal Folha de São Paulo de 29/07/87, p. 32. Alguns artigos chegaram à ironia, como no caso de "Ensino à Sancho Pança", da Folha de São Paulo de 02/08/87, p. 24: "os projetos de reformulação curricular apresentados para o Português, as Ciências, a História e a Geografia padecem de uma inconcebível repulsa pelo saber positivo, privilegiando a tão decantada **visão crítica**" (grifo do artigo). O artigo publicado na Folha de São Paulo de 06/10/87 com o título "A dialética de Chopin", referindo-se ao secretário estadual de educação de São Paulo da época, Chopin Tavares de Lima, utilizava termos até desrespeitosos:

> A conseqüência prática do projeto, além de promover o desconhecimento, é desviar estudantes dos meios que poderiam equipá-los para um futuro ingresso no mundo real do mercado de trabalho – em favor da trilha que conduz a uma elementar visão **crítica** deste mundo. O preço de tal romantismo imbecilizante é alto (...) (grifo do artigo).

Mesmo no campo acadêmico surgiram várias críticas. Por exemplo, havia a posição daqueles que se colocavam contra qualquer proposta de ensino no sentido de que qualquer uma delas é uma camisa de força, de tal maneira que, com a Proposta da Cenp, estava-se em uma prisão com novos muros. Por outro lado, o profº Carlos Walter Porto-Gonçalves, da Universidade Federal Fluminense, participando do processo de elaboração da proposta curricular, fez, na época, uma palestra em um dos encontros para os professores-representantes e monitores de Geografia. Sua transcrição tornou-se um texto que já é em um clássico na literatura geográfica, comparecendo em várias publicações: "Geografia e Educação: notas de um debate".

É preciso apontar algumas questões teórico-metodológicas para restabelecer-se o diálogo a respeito de propostas de ensino de Geografia. De um lado, a proposta curricular da Cenp

buscava questionar a hegemonia da análise dos aspectos físicos feita há várias décadas de maneira tradicional, com a descrição infindável da localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia etc, de maneira fragmentada e desarticulada, não conseguindo explicar a organização e produção do espaço na atualidade. Por outro lado, a proposta trouxe a natureza para o centro da abordagem dentro da relação entre sociedade e natureza, o que implica necessariamente vê-la em uma determinada organização social, que a utiliza segundo seus interesses e fins. Hoje, dada a evidência do aquecimento global e do derretimento das calotas polares, não é necessário acrescentar esclarecimentos sobre a necessidade desse tipo de abordagem.

Outro aspecto bastante polemizado era o questionamento de que essa proposta era um incitamento à luta de classes. É interessante verificar que, em nenhum momento, o texto da proposta se refere à necessidade de uma luta armada, de rebeliões ou levantes. Ou, mesmo, de sugerir ou apontar às pessoas (quais?) para organizarem-se tendo em vista lutar contra outras (quais?). O que incomodava era propor a análise do capitalismo e o modo como ele opera as transformações espaciais. Convém perguntar se esse tipo de análise compreende necessariamente a luta de classes.

Merece ser comentado também o fato de as pedagogas da Cenp, sempre que se reuniam com a equipe de Geografia, objetarem e usarem um tom de recriminação, de que a proposta curricular era centrada nos conteúdos e não levava em consideração o aluno. É importante apontar que, por ocasião da época em que a proposta curricular de Geografia foi pensada e começou a ser elaborada, desenrolava-se no cenário educacional do país uma grande polêmica centrada, não por acaso, na valorização dos conteúdos e no questionamento do tecnicismo e da psicologização do ensino. Dermeval Saviani (1982), em sua famosa metáfora sobre a "teoria da curvatura da vara", colocava ser necessário fazer-se um movimento até o ponto oposto, para que os conteúdos recebessem a devida importância. O empenho em resgatá-los recusava o ensino de qualquer conteúdo e propunha, fundamentalmente, desenvolver conteúdos socialmente relevantes.

A proposta curricular de ensino da Geografia expressava esse foco ao trazer à baila a análise geográfica mais polêmica da época, no âmbito das universidades e dos espaços de debate geográfico. Essa abordagem ganhou visibilidade maior a partir do encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB de 1978 em Fortaleza, Ceará. Os geógrafos mais atuantes buscavam então novos caminhos, lançando e expandindo a idéia: "A Geografia está em crise. Viva a Geografia!". Tratava-se de embates teóricos dos quais emergiram abordagens da chamada Geografia Crítica.

Se, na vigência dos Guias Curriculares durante a ditadura militar objetivava-se, como foi citado anteriormente, o ajustamento do aluno a um meio onde ele devia viver e conviver, em que o Brasil devia ser visto na perspectiva do seu desenvolvimento, agora, a proposta curricular da Cenp afirma*:*

> A Geografia, como as demais ciências integrantes do currículo do 1º e 2º graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. (SÃO PAULO, ESTADO, 1988, p. 19).

Entendo que essa afirmação deva ter incomodado vastos setores sociais, inclusive no âmbito da Educação e da Geografia.

No mercado editorial vários novos autores de livros didáticos surgiram ao longo dos anos de 1990, buscando trabalhar na mesma direção da proposta curricular de Geografia da Cenp, sem desenvolverem seus temas em torno do seu eixo vertebrador e apesar de não se referirem a ela. Essas obras seriam um desdobramento da Proposta da Cenp, do momento da história da Geografia ou do próprio processo sóciopolítico do país, pós ditadura militar?

Contudo, em 1998 o Ministério da Educação - MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, apresentando uma abordagem geográfica bastante diferente da proposta curricular da CENP, inclusive criticando-a e propondo novas abordagens geográficas. Seu conteúdo não é objeto da presente análise mas é preciso destacar que os livros didáticos, em sua maioria, passaram a seguir as novas abordagens dos PCN's, inclusive colocando na capa, em destaque, a informação: "De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais".

NOVOS TERRITÓRIOS E SEU JOGO DE LUZES

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo reformulou-se internamente nos anos de 1990, e seu organograma já não comportava a permanência das equipes técnicas dos componentes curriculares nos moldes anteriores. A proposta curricular de Geografia passou a ser tratada de maneira secundária e, quando era discutida, o era de modo insípido, por ocasião do trabalho descentralizado e regional com os professores, como verifiquei, quando do retorno à escola. Mesmo o setor da Secretaria de Educação do Estado que ficou responsável pela realização de cursos e encontros com os professores, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, tinha uma linha de discussão voltada para temáticas que não incluíam necessariamente a proposta curricular de Geografia.

Seu lugar mal colocado e mal compreendido precisa ser analisado juntamente com a trajetória da própria Geografia. Retornamos a Ricoeur (2007), quando nos referimos à "memória impedida" pois, embora não tenha sido implementada como aconteceu com os Guias Curriculares durante a ditadura militar e como também tem acontecido com os PCN´s na atualidade, a proposta curricular da CENP não se esvaiu, apenas saiu do foco de discussão, entrando para o território das sombras e continuando, como afirmei no início deste trabalho, a constituir-se em uma questão ideológica.

Como Bosi (1994: 81) afirmou, "não há evocação sem um inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais". O que pretendemos apontar, preliminarmente, é que a discussão da Proposta da Cenp não é uma simples rememoração de baús esquecidos, ela nos indica a necessidade de se realizar uma re-discussão da Geografia Crítica, melhor dizendo, do materialismo histórico como forma de analisar a realidade e suas possibilidades no âmbito do ensino básico.

BIBLIOGRAFIA

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade – lembrança de velhos. 14ª Ed, São Paulo: Cia. das Letras, 1994, 484p.

LEFEBVRE, Henri. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (orgs). Sociologia e Sociedade. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1977, 265p.

MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2004, 566p.

PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987). Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989, 247p.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Ed Unicamp, 2007, 535p.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1982, 73p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação - CEHRUPE. Guias curriculares para o ensino do 1º grau. 1ª Ed. São Paulo: SE, 1974, 234p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. CENP/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para ensino de Geografia no primeiro grau. Edições de 1985 a 1992. Base para este texto: edição de 1988. São Paulo: SE/CENP, 144p.

VALVERDE, Orlando. A rodovia Belém-Brasília. In: IBGE, Rio de Janeiro. Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica. 10ª Ed. Tipos e Aspectos do Brasil. Rio de Janeiro, 1975, 506p.

Artigo recebido em maio de 2009.