

AS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS SEUS IMPACTOS NO CURRÍCULO BÁSICO DE GEOGRAFIA¹

Manoel Fernandes de Sousa Neto²

RESUMO

Este artigo discute as mudanças ocorridas no ensino de geografia a partir do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais no âmbito de políticas neoliberais

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Parâmetros. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This report discusses the changes happened in the teaching of geography since the advent of National Parameters of Curricula, within the neoliberal politics.

Key-words: Geography. Teaching. Parameters. Newliberalism.

A cartografia política do mundo nunca fora, como hoje é, tão móvel e tão imóvel ao mesmo tempo.

Móvel porque os territórios e as fronteiras que os delineiam parecem querer brincar com os espectadores desavisados e mostrar-lhes, a todo o momento, que são imediatamente diferentes do que eram, como se mal a tinta começasse a secar sobre o papel e já fosse preciso desenhar uma configuração nova dessas linhas imaginárias sobre as quais se constroem muros reais.

Imóvel porque há sete países ao Norte que decidem sobre a paz e a guerra, sobre as regras do mercado mundial e sobre aqueles que viverão a asfixia dos embargos, sobre as leis de poluentes que afetam o clima planetário e sobre os ajustes fiscais calculados para quebrar a organização e fazer ainda mais miserável a qualidade de vida de bilhões de trabalhadores.

As políticas educacionais atuais não podem ser postas fora dessa cartografia sob a pena de acharmos que é possível brincar de contos de fadas em meio ao anúncio da tragédia. A tragédia, embora isso possa nos parecer apenas coisa distante, se põe à porta de nossas casas, mas é claro que sempre há aqueles que preferem os contos de fadas, as belas histórias, o pequeno mundo, a micro escala.

Esperamos, desde logo e por todo sempre, que os adoradores dos *Irmãos Grimm* me perdoem sem irritação, mas é preciso desconfiar da boa intenção dos sete anões e olhar com menos languidez colonizada a ética dos patrícios de *La Fontaine*. A cartografia educacional do mundo hoje é menos maravilhosa do que se tem vendido por aí, *globinho* afora, posto que não se trata de um conjunto puro e simples de políticas educacionais nacionais, mas de uma política para educação do mundo inteiro.

¹ Palestra de abertura do II Seminário do CAP/UERJ – Propósitos e Conceitos da Geografia do Ensino Fundamental e Médio, no dia 20 de outubro de 2003. Boa parte das questões levantadas aqui têm uma enorme dívida intelectual para com a pesquisa doutoral do professor Genyilton Rocha (2001) e revelam as concordâncias que temos para com as conclusões ali apresentadas.

² Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC

Em outras palavras se poderia dizer que o projeto modernizador de civilizar todas as gentes, herança das luzes, parece agora conhecer as fontes materiais e imateriais de sua mais plena e acabada realização, em sua luta secular contra a barbárie e a selvageria dos incivilizados. Embora é claro, para algumas pessoas, o conto de fadas pós-moderno reconheça no moderno apenas um passado decrépito e nauseante, uma tragédia ultrapassada e velha, feita de cimento, aço e metanarrativas (ROUANET, 1987).

Por isso, queria anunciar desde logo que somos, como já dissera brincando certa feita Luís Fernando Veríssimo, uma espécie de dinossauro, desses que sobreviveu marxista às muitas metamorfoses ocorridas mais ao leste do planeta e ainda crê, na sua ingenuidade jurássica, que o Estado moderno não acabou, que o projeto de modernidade sequer foi realizado (LATOURE, 2000) e que é preciso fazer sínteses e pensar totalidades. E, por fim, com modos fora de moda, seres que não acreditam na idéia de que a história acabou, nem muito menos que seja possível *reencantar* o mundo e naturalizar as opções políticas hoje implementadas como se elas fossem inevitáveis.

As nossas palavras então, vão pronunciar uma forte oposição à tríade ideológica sobre as quais as políticas educacionais brasileiras estão sendo implementadas. Assim falaremos das três ideologias irmãs desses tempos de barbárie: *a ideologia econômica neoliberal, a ideologia cultural da pós-modernidade e a ideologia geopolítica da globalização*. É evidente que estas ideologias não podem ser assim separadas na realidade, porque elas se interpenetram, se complementam, se justificam umas às outras.

E para tentar sermos, digamos, melhor compreendidos, vamos falar inicialmente das políticas educacionais que estão sendo implementadas mundo afora, depois de como essas políticas estão sendo inseridas no Brasil e, finalmente, de como a Geografia escolar brasileira tem participado desse processo absorvendo e difundindo, no âmbito da teoria do conhecimento e das práticas pedagógicas, o discurso *fetichizado* do cotidiano.

1. POLÍTICAS MUNDIAIS PARA A EDUCAÇÃO

Em princípio, nos dias de hoje, é muito difícil que falemos em coisas ocorrendo de modo isolado em alguma ilha perdida no imaginário dos mais crédulos seguidores do cotidiano *reificado* dos lugares. As políticas, sejam elas previdenciárias ou hídricas, são pensadas em conjunto para o planeta e relacionadas aos países, e às menores comunidades locais, mediante a incorporação dos detalhes culturais que conformam o conjunto desse imenso mapa de diferentes cores.

Checar esta afirmação não é a mais difícil das coisas. Para tanto basta apenas listarmos o conjunto de políticas que foram pensadas pelo Consenso de Washington, lermos os relatórios das conferências e seminários realizados por organismos internacionais do porte do Banco Mundial e fazermos algumas comparações entre os fenômenos que se verificam em alguns países de diferentes hemisférios. É evidente, e isso ninguém negará, que as mesmas políticas são distintamente implementadas, resultado de adequações que são concernentes aos lugares.

Assim é preciso que quebrems já aqui um mito amplamente divulgado – o de que estas políticas respeitam a diversidade cultural dos povos. Em verdade essas políticas buscam uniformizar todas as culturas para transformá-las em uma única cultura de mercado, falando em pluralidade quando buscam em verdade uma ampla homogeneização e são decididas a partir de fóruns dos quais só participam seus fiéis funcionários que estão espalhados pelo planeta para dar um lustro democrático às suas imposições.

E isso nos leva ao deslindamento de um outro mito – o de que é possível pensar políticas nacionais isoladas do mundo ou apenas a partir de um contexto estritamente local. E isso tem a ver diretamente com a lógica da pós-modernidade, que busca demonstrar, a todo custo, que há uma desrazão universal que embota qualquer possibilidade de síntese e propõe que foquemos nosso olhar no pequeno mundo microescalar, nos desejos individuais e de grupos, na falácia de que somos todos igualmente esquizofrênicos (JAMESON, 1995). Lógica que leva, inapelavelmente, a acharmos que devemos abandonar o mundo da política e mergulharmos o mais intensamente no espetáculo, onde se realiza até uma espécie de hedonismo envergonhado para lembrarmos das palavras de Slavoj Žižek (2003, p.03)

No mercado de hoje, encontramos toda uma série de produtos desprovidos de suas propriedades nocivas: café sem cafeína, creme sem gordura, cerveja sem álcool ... E a lista continua: o que dizer do sexo virtual como sendo sexo sem sexo, a doutrina de Colin Powell de conflito armado sem vítimas (do lado dos americanos, é claro) como sendo uma guerra sem guerra, a redefinição contemporânea de política como a arte da administração especializada como sendo política sem política, até o multiculturalismo de hoje como sendo uma experiência do outro privado de sua diversidade (o outro idealizado que executa danças fascinantes e aborda a realidade de uma forma holística ecologicamente saudável, enquanto imagens como o espancamento da mulher ficam longe da vista...?)

Ainda, e por enquanto apenas, é preciso quebrarmos pois um terceiro mito – o de que somos reféns de inevitabilidades naturais e de que a história da humanidade repousa sepultada em algum jazigo esquecido do cemitério do Caju. E por isso, reza a cartilha que somos tanto melhores quanto melhor adaptáveis e que deveríamos abrir mão de qualquer contestação maior aos consensos que, impostos de fora, querem apagar até as nossas mais inofensivas experiências. É preciso, entretanto, como já nos ensinou tão bem Walter Benjamin (1993), não permitirmos um empobrecimento ainda maior da experiência.

Assim sendo, poderíamos aqui lembrar dois eventos que ocorreram em perfeita sintonia e exemplificam bem, a partir de seus conteúdos programáticos e as fórmulas que propõe, o receituário do que acabamos de dizer.

O primeiro deles, ocorrido em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos e reunindo funcionários do FMI, Banco Mundial e BID, ficou conhecido como o Consenso de Washington e estabeleceu um conjunto de dez pontos com vistas à aplicação do modelo neoliberal. Estes pontos são:

1. Disciplina fiscal;
 2. Priorização dos gastos públicos;
 3. Reforma tributária;
 4. Liberalização financeira;
 5. Regime cambial;
 6. Liberalização comercial;
 7. Investimento direto estrangeiro;
 8. Privatização;
 9. Desregulação e
 10. Propriedade intelectual.
- (BATISTA, 1994, p. 26)

A partir daí, mas não somente em função disso, ganhou força impressionante a idéia de que os problemas sociais deveriam ser subsumidos à esfera da economia e passou-se a defender a soberania do mercado, como sendo um líquido que penetra todos os poros da vida social. A medida de todas as coisas deveria passar a ser mercantil.

É assim que no âmbito da educação, como nos propõe Genylton Rocha (2001, p. 46)

Para atender a essa nova demanda [a de formar para a lógica única do mercado], mais uma vez a educação é atrelada aos objetivos de preparar para o trabalho, desta feita qualificando melhor os (as) que a ela acorrem para a competitividade do mercado nacional e internacional. Paralelo a essa finalidade, compete também às instituições educacionais transformar o processo educacional em veículo de transmissão das idéias que defendem e entronizam o livre mercado e a livre concorrência. Essas são as finalidades que perpassam as políticas educacionais provenientes do Banco Mundial transformadas em agenda prioritária desde a realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos.

Pois bem, o segundo evento que desenha claramente um receituário mundial, só que focado na educação, é justamente a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada na cidade Jostiem na Tailândia no ano de 1990 e com a presença de “representantes” de 155 países. A partir desse evento se constitui uma agenda em que a educação se torna essencial aos negócios de um banco, o Banco Mundial, voltado para realizar reformas educacionais nos países *em desenvolvimento*. Ao todo são nove os pontos que se definem na Conferência:

1. A educação básica como prioridade; (...) 2. A qualidade e a eficiência como eixo das reformas educacionais; (...) 3. Prioridade às mudanças nos aspectos financeiros e administrativos; (...) 4. Estabelecer políticas de descentralização e de autonomia; (...) 5. Exigir maior participação dos pais e da comunidade no que tange aos assuntos escolares; (...) 6. Estimular o setor privado e as ONGs a tornarem-se agentes mais ativos tanto no que diz respeito às decisões sobre as questões escolares, quanto à própria implementação das decisões tomadas; (...) 7. Indicar a mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação no ensino fundamental; (...) 8. Adotar enfoques mais setoriais nas políticas educacionais; (...) e 9. Basear as políticas e prioridades educacionais na análise econômica. (TORRES *apud* ROCHA, 2001, p. 49-53)

Muito bem, o Chile foi e continua a ser o país em que mais rapidamente se buscou implementar este receituário, seguido de perto pela Argentina e por outros Estados Nacionais dessa mesma América Austral, para não pensarmos que o mesmo receituário é aplicado apenas no Brasil.

Por isso nos propõe Genylton Rocha (2001, p. 57):

Seguindo as orientações estabelecidas pelo Banco Mundial em nível mundial, os projetos educacionais financiados pela Instituição no Brasil estão voltados para três frentes de trabalho, consideradas fundamentais para que se reverta os péssimos resultados apontados para a educação primária brasileira: melhoria do contexto de aprendizagem; melhoria da preparação e motivação dos (as) professores (as); fortalecimento da administração do sistema educativo.

2. O CASO DO BRASIL

Ora, para o caso brasileiro, não é preciso ir muito longe para buscarmos demonstrar, ainda que de maneira apenas panorâmica, como o governo Fernando Henrique Cardoso, transformou em sua afinada subserviência neoliberal, o que era política de governo em política de Estado. Basta para tanto que analisemos as políticas referentes a cinco campos: 1. Políticas Curriculares; 2. Políticas de Formação de Professores; 3. Políticas de Avaliação; 4. Políticas para Material Didático e 5. Políticas de financiamento da escola pública.

As Políticas Curriculares para a escola básica no Brasil, seguiram a *episteme* pedagógica das competências, esquadrihadas de maneira mais do que clara na idéia dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, cuja preocupação visa a formar, como já nos falou Nestor Garcia Canclini (2001), cidadãos consumidores, indivíduos completamente afeitos a uma ética do mercado. Pessoas adaptadas à lógica da polivalência e flexibilidade no mundo do trabalho e, como resultado disso, *capazes de aprender a aprender*, como bem propõe Carlos Alberto Torres (2001, p. 120-121)

A nova economia global é mais fluida e flexível, com redes de poder múltiplo e mecanismos de tomada de decisões que se assemelham mais a uma teia de aranha que a uma pirâmide de poder estática que caracterizava a organização do sistema capitalista tradicional. Enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientado para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mais criativa.

Isto aparece impresso de maneira indelével no que foi a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Vieram de cima para baixo, impostos e impondo uma política curricular. Fizeram *tábula rasa* de todo debate curricular que vinha se realizando nos mais diferentes lugares e áreas do conhecimento no Brasil. Antecipando-se às diretrizes curriculares para a educação básica, enfronharam-se não como parâmetros abertos mas como propostas curriculares fechadas, que passaram a fazer parte dos programas das escolas, dos processos de

avaliação e das páginas dos livros didáticos. Disseminaram, pelas mais diferentes áreas do conhecimento, uma leitura fenomênica e culturalista do mundo, centrando nos indivíduos a formação para competência (PERRENOUD, 1999) e para a competição.

No que tange à política de formação de professores basta lembrarmos a farra financeira do FUNDEF e o seu custo econômico para a sociedade inteira, dizendo de outro modo, dinheiro caríssimo a juros exorbitantes para estimular um processo de formação aligeirada e em serviço, com uma ainda maior precarização do trabalho docente e um esvaziamento, cada vez maior, da escola pública.

Para que isso seja percebido não precisamos ir muito longe. No Rio de Janeiro há uma *faculdade-bodega* em cada esquina, com preços ao gosto do freguês, formando professores de fim de semana - muitos dos quais forjaram declarações afirmando estarem na escola -, tornando a escola pública fluminense um caos tão completo quanto exemplar. Isso para não falarmos da tentativa de separar ensino e pesquisa no interior das instituições que formam professores, como no caso da criação dos Institutos Normais Superiores.

Já a política de avaliação, nos mais diferentes níveis, constituiu-se em um sistema de controle de base mercantil e preocupada com a formação de capital humano. Assim SAEB, ENEM, PROVÃO, apareceram ao mesmo tempo como fontes fundamentais da administração empresarial capitalista e disseminadores ideológicos do fracasso da escola pública frente à eficiência da educação privada (SOUSA NETO, 2003). Constituindo-se elementos essenciais ao planejamento e implementação das políticas do Banco Mundial na educação. O sistema de avaliação vem servindo ainda para disseminar um controle de qualidade que é propício à lógica do mercado em seu espetáculo redivivo ou como diria Guy Debord (1997, p. 30): “o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupa totalmente a vida social.”.

Não por acaso, depois da LDB, vimos um crescimento do mercado educacional no Brasil que é uma coisa absolutamente espantosa, como se pode verificar no jornal O Globo (de 18 de outubro de 2003), em que a relação privado público em nível superior passou a ser de 82% versus 18%. A qualidade das instituições foi mais de uma vez vendida, mediante a excelência de certas instituições em atingir boas notas no Exame Nacional de Cursos.

A avaliação entretanto, mais do que qualquer coisa, impõe um currículo nacional e é aí que está a conexão direta com a lógica das competências expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais e disseminada largamente nos livros didáticos, que agora recebem, também mediante uma avaliação, um selo de legitimidade nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A política para o livro didático no Brasil, também vem seguindo à risca os desígnios do Banco Mundial. Não foi por *bom samaritanismo* que as escolas passaram a receber pacotes didáticos, livros que consigo levavam o que estava nos PCNs e seria cobrado nos exames nacionais.

Por fim, o financiamento à escola pública passou a acontecer de forma cada vez mais descentralizada e buscando entregar às comunidades escolares a geração dos recursos financeiros complementares, sem, no entanto, repassar-lhes o direito à definição das políticas educacionais. Em outras palavras, concede-se uma vez mais as dívidas, mas nunca a gestão efetiva do processo de educação.

Por intermédio desse simulacro se desenvolveu toda uma série de programas como o *Alfabetização Solidária*, o *Amigos da Escola* e outras ladainhas dessa religião de mercado que visa a comprometer ainda mais a sociedade civil com o financiamento da educação, na tentativa de justificar que o Estado deveria minimizar seus investimentos nessa área.

3. A GEOGRAFIA ESCOLAR QUE O BANCO MUNDIAL QUER VER ENSINADA

A geografia escolar pós-PCNs, buscou se centrar em pelo menos três eixos, como bem aponta Lana Cavalcanti (*apud* ROCHA, 2001, p. 257):

1. O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar;
2. A ‘geografia do aluno’ como dimensão do conhecimento geográfico construído a partir da

sala de aula e 3. Seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino.

Em outras palavras, o universo da aprendizagem é o do cotidiano em uma perspectiva fenomenológica, porque centrada no indivíduo e em suas percepções mais imediatas, que visam por intermédio dessa leitura de mundo apreender os conceitos da geografia como se os mesmos fossem passíveis de ser formulados fora do âmbito da sociedade de classes e enredados em uma abstração de dar dó.

Por isso, uma vez mais nos propõe Genylton Rocha (2001, p. 291) que

a nova geografia dos (as) professores (as) que se quer presente nas escolas, por ser fenomenológica e construtivista, contribui para a formação de cidadãos (ãs) que, segundo Oliveira (1999), só devem se enxergar enquanto indivíduos, nunca como classe. A geografia presente nos PCNs adota uma visão de sociedade que resulta da união de indivíduos, banindo da sala de aula a idéia de sociedade enquanto união de classe sociais em luta.

Essa nova Geografia dos Professores é imposta por intermédio de toda essa política curricular que visa a construir o consenso e a legitimidade do mercado, estando nos livros didáticos, nas questões que se formulam para avaliar os estudantes, nos currículos manifestos dos PCNs e das diretrizes curriculares.

No fundo, mergulhamos em um escafandro no qual a intenção é vender a idéia de que os Estados Nacionais acabaram em função de vivermos um mundo de soberanias pós-nacionais, para lembrar Appadurai (1997); que em função de identidades múltiplas e do hibridismo cultural, não há mais como ler o mundo por intermédio da idéia de que há classes sociais em luta; que como decorrência da crise do socialismo real, o capitalismo reinará absoluto por todo sempre e a história teve o fim que bem merecia, posto que agora devem se soterrar todas as utopias.

A geografia escolar brasileira que se *culturaliza* na academia e dorme nos livros didáticos como a última pérola do ocidente, parece se esquecer de que há uma guerra ocorrendo no Iraque, de que os índios bolivianos acabaram de depor um presidente, de que há uma guerra aberta por terra no campo no Brasil, de que sessenta por cento da população brasileira está desempregada ou no emprego informal. Enfim, de que o planeta terra, mesmo comprimido ou densificado espaço-temporalmente ainda é azul e não cor-de-rosa como alguns colonizados da moda teimam em querer pintar.

BIBLIOGRAFIA

APPADURAI, Arjun. Globalização, Identidade e Diferença. In: **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: Cebrap, 1997. N° 49, nov., p. 33-46.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: **Caderno Dívida Externa**. São Paulo: 1994. N° 06, set., 56 p.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (p.114-119) (Coleção Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política).

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos culturais da globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAMESON, Frederic. **Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: editora 34, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos (as) Professores (as) para as Escolas Brasileiras: o ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ROUANET, Sergio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes. É Nem o Show do Milhão: trocadilhos e inversões na política educacional brasileira. In: **Revista Ciência Geográfica**. Bauru: AGB, 2003. Ano IX, N° 01, jan./abr., p 93-95.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (p. 109-136)
- ZIZEK, Slavoj. O Hedonismo Envergonhado. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. Caderno Mais, 19 de outubro, p. 03.