

IMPLEMENTAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE SÃO PAULO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA¹

RESUMO: Pretendemos neste artigo apontar algumas questões que permearam a formação dos professores no período de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas estaduais de São Paulo, buscando evidenciar a necessidade de se avaliar este processo.

Palavras-chave: PCNs, Geografia, Ensino, Prática, Autonomia

ABSTRACT: This paper aims to make evident some questions which surround the implantation of Parâmetros Curriculares Nacionais/ The National Parameters at Brazilian schools taking into account some discussions concerning about its didactic adaptation and teacher's autonomy in relation to this process.

No contexto da capacitação que realizamos junto aos professores de escolas estaduais na cidade de São Paulo, mais especificamente em uma região desta cidade denominada de zona leste, foi onde iniciamos a reflexão acerca das questões que envolviam a formação de professores para o ensino fundamental e médio.

Desde este período, segundo semestre de 1997 e início do primeiro semestre de 1998, a elaboração deste texto passou por várias etapas, nas quais fomos aprofundando a compreensão que realizávamos a respeito das questões que estavam envolvidas com esta formação.

Naquele momento a justificativa para esta capacitação dava-se em razão da implementação das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, e das propostas curriculares sugeridas para as disciplinas que compõem o currículo escolar, em 1997, além das resoluções que normatizam a organização e funcionamento do sistema de ensino.

Assim, nossas primeiras reflexões sobre a formação dos professores eram referenciadas pela compreensão oferecida pelas propostas pedagógicas, ou ainda pelas reformas educacionais, ou ainda a partir de 1961, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961 e 1996.

A leitura de parte da produção educacional aprofundou a história de implementação das políticas educacionais, e pudemos observar que o modo de implementação se repetia tal como em outros momentos da organização do sistema de ensino nacional, mais especificamente a partir de 1961, quando passa a ocorrer nos momentos de implementação das propostas curriculares a capacitação dos professores, respostas à deficiência que começava a se abater sobre sua formação inicial, reflexo da política educacional implementada a partir de 1961, e que se agravou principalmente a partir de 1975.

Neste contexto de formação era possível verificar que as discussões sobre a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concepção político-pedagógico do sistema de ensino realizava-se ao mesmo tempo que a capacitação dos professores para implementação das propostas curriculares, esfera de concentração do conhecimento didático.

¹ Professora de Prática de Ensino - Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá.

A sobreposição das propostas pedagógicas e curriculares implementadas gerou, também, a sobreposição dos temas abordados na formação, via de regra polêmicos, por que ora colocavam questões pedagógicas, ora questões didáticas, envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como dúvidas para a atuação dos professores no ensino fundamental e médio.

Emergiam discussões acerca de questões pedagógicas e questões didáticas, expressos nos polêmicos questionamentos sobre os recursos que seriam destinados à educação, sua origem² e aplicabilidade; nos meios implementados para capacitar a maior quantidade possível de professores em nível do território nacional, como o ensino à distância; ou ainda as propostas de autonomia de sistemas de ensino, principalmente os municipais, que via de regra, funcionam com os impostos destinados pela administração do poder federal.

A proposição do sistema de avaliação do ensino nacional também foi amplamente debatido, porque se questionou quais seriam as condições oferecidas nas escolas, para assim cobrar os resultados buscados pela política de ensino e propostas implementadas.

Embora tenham sido as questões relacionadas à concepção de Educação e Ensino contidas nas Leis que suscitaram maiores polêmicas em sua fase de implementação, em razão mesmo de sua importância pedagógica, pretendemos neste artigo abordar alguns aspectos que se referem às preocupações didáticas, contidas nos PCNs, em especial a preocupação com sua adequação didática, que pensamos, devam ser consideradas no momento de implementação das propostas curriculares, mas principalmente por que está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos que a esfera pedagógica e didática são complementares para o sistema de ensino, mas delimitaremos nossa análise sobre a esfera didática, pois representa uma possibilidade de leitura sobre a organização do sistema de ensino brasileiro, e seus problemas.

Esta revisão bibliográfica sobre o conhecimento didático teve como base, inicialmente, repetindo, as análises que as políticas educacionais possibilitavam. Naquele momento, compreendíamos que as contestações que aconteciam por parte dos professores nos cursos de capacitação davam-se em razão da não compreensão do que se queria atingir com a implementação das propostas pedagógicas, mais especificamente com os limites da esfera pedagógica e didática.

Expressavam que as condições oferecidas para a implementação dessas propostas, principalmente no que referia à infra-estrutura, não condiziam com as necessidades que estas exigiam; que a escola e a realidade exigiam.

Esta incompreensão a respeito da aplicabilidade das propostas, levava a grande maioria dos professores a rechaçarem as sugestões do MEC, e das secretarias de educação, transformando a maioria esmagadora dos cursos de capacitação, que deveriam capacitar os professores para o conhecimento didático, em discussões que privilegiavam os temas pedagógicos.

Perceber este privilégio só foi possível ao compararmos as políticas educacionais implementadas antes e depois de 1961, com a sanção da primeira LDBs.

Embora entendamos como complementares, avaliamos que a partir de 1961, com o reajuste do período escolar, e com a ampliação das matrículas para o ensino primário e secundário ocorreu uma sobrecarga do sistema de ensino, que prejudicou a realização das propostas didáticas (WEREBE: 1967).

Esta mudança envolveu também a formação dos professores, resultando em uma prática deficiente no ensino fundamental e médio, e justificou a reciclagem, a capacitação

² A informação de que era o Banco Mundial quem financiava a capacitação gerou grande polêmica, não porque se questionasse a dependência que tal medida causava no sistema de ensino, mas porque havia diferença no valor recebido entre os professores, capacitadores, coordenadores para realizara a capacitação.

ou ainda a formação que buscava suprir esta deficiência nos períodos de implementação das propostas pedagógicas e curriculares do sistema de ensino.

Assim, o aprofundamento das reflexões acerca desta questão, despertou a curiosidade a respeito da implementação dessas propostas, à medida que percebíamos, que mesmo nesta proposta realizada através da segunda LDBs, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a esfera didática continuava apresentando limites em relação à esfera pedagógica.

Aqueles debates realizados nos cursos de capacitação pareciam expressar as mesmas conjunturas acontecidas nos momentos de implementação de outras propostas curriculares em momentos anteriores da organização do sistema de ensino, quando os professores não conseguiam entender como realizar a implementação das propostas curriculares.

A comparação entre essas duas conjunturas: 1930-1960, e 1961-2001, evidenciou um aspecto que se repetiu nos dois contextos, diferente do que afirmávamos anteriormente quanto à esfera pedagógica ter recebido maior privilégio a partir de 1961.

Tanto em uma conjuntura quanto em outra, as propostas curriculares sugeridas demonstravam forte influência das propostas em outros contextos históricos.

Os PCNs, ao menos os de Geografia, sofreram forte influência da reforma curricular implementada na Espanha, e absorveram ainda as propostas contidas nas reformas realizadas na rede pública estadual de São Paulo e município de São Paulo, entre 1982 e 1991, que haviam sofrido expressiva influência das políticas estabelecidas pelo Banco Mundial, a partir de 1972.

Portanto, nossas reflexões foram impulsionadas pela curiosidade em saber como os professores estavam realizando as atividades que caracterizariam a implementação das propostas curriculares, sugeridas através dos PCNs.

Pensamos que os processos de formação continuada dos professores deveriam ser avaliados, buscando saber o grau de aprofundamento de implementação das propostas.

Algumas questões, envolvendo a prática dos professores, referenciam as reflexões no sentido de perguntar se estes já conseguiram organizar uma rotina de trabalho junto aos seus alunos, tão necessária ao andamento das atividades desenvolvidas em sala de aula; se conseguiram desvendar como deverá ocorrer o funcionamento do ensino fundamental e médio, ou ao menos “acatar” seus indicativos, já que a cada mudança nas políticas educacionais estes indicativos também se alteram. Se tinham em mão, desde o início do ano letivo, os elementos básicos para elaborar seu planejamento escolar e seus planos de aula? Se as discussões que participaram quando da capacitação, dentro e fora da escola, os informaram e subsidiaram a respeito dos objetivos geral, específico, instrucional e educacional que deveriam alcançar neste processo de ensino-aprendizagem? Se as discussões teóricas que participaram na área específica, neste caso, Geografia, auxiliaram-nos a diferenciar os conceitos básicos que caracterizam o conhecimento histórico da área, das informações que devem considerar para realizar as atividades propostas em sala de aula? Se estão considerando, frente aos novos parâmetros, o desenvolvimento das habilidades, o desempenho dos alunos, seus ritmos e limites? (LIMA:1993).

As preocupações levantadas acima estavam também nas questões colocadas pelos professores nos momentos de capacitação, quanto ao trabalho que deveriam desenvolver: como trabalho com meu(s) aluno(s)? como entendo as leis e resoluções?

Perguntavam como deveriam implementar as propostas, e alegavam que o que vinha sendo proposto já desenvolviam em sala de aula, desde a reciclagem realizada pelo governo do estado de São Paulo, a partir de 1982.

Estas questões eram, via de regra, entendidas pelos professores-capacitadores (que possuíam a mesma formação inicial que os professores que estavam capacitando e que também não entendiam a "ciranda de Reformas Educacionais e LDBs" (LIMA:1999), como resistência por parte dos professores.

O fato de que parte dos professores reconhece em suas práticas de sala de aula os temas sugeridos pelas atuais propostas, remeteu-nos à pesquisa e leitura das propostas curriculares implementadas em reformas educacionais anteriores, onde pudemos constatar que um grande número de proposições atuais realmente, não é inédito.

Considerar no processo de ensino-aprendizagem o conhecimento trazido pelo aluno e/ou realizar adequações dos recursos didáticos, utilizados nas atividades de sala de aula ao seu desenvolvimento mental, não é exclusividade da proposta desenvolvida atualmente, podendo ser observada desde a reforma educacional Leôncio de Carvalho – 1879, quando Rui Barbosa elaborou seus pareceres – Projeto Rodolfo Dantas (1882), sobre o ensino secundário e superior desenvolvidos no Brasil, e dirigiu críticas aos métodos de ensino ultrapassados, mas que continuavam sendo utilizados para ensinar.

Em 1925, quando da reforma educacional Juvenil Rocha Vaz, o professor de Geografia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Delgado de Carvalho, elaborou e propôs um currículo influenciado pela prática de uma corrente que emergia na Geografia Norte-americana, a Nova Geografia, incluindo métodos de ensino considerados modernos para a época.

Esta proposição curricular foi muito significativa para aquela conjuntura, pois fazia parte de um movimento que agregava vários intelectuais brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que apregoavam a necessidade de um sistema de ensino mais democrático, que atingisse a população e colocasse o Brasil no caminho das potências que emergiam nos contextos Norte-americano e Europeu do começo do século.

Esse movimento, que reuniu vários intelectuais da vida acadêmica brasileira, lançou em 1932, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, um marco para o sistema de ensino brasileiro, à medida que reforçava a necessidade de sua organização.

Era possível então, realmente constatar com uma breve história dos indicativos contidos em outras propostas que muitas delas não eram inéditas.

No entanto, a principal característica das propostas pedagógicas e curriculares é o fato de terem sido gestadas em outra realidade, o que limita sua implementação didática, aspecto que só ficou visível quando pudemos perceber que a partir de 1961, a esfera didática foi sacrificada, à medida que não havia tempo suficiente para realizar as atividades que colocariam em prática a utilização dos instrumentais técnicos, referentes às disciplinas escolares, e acumuladas pelo conhecimento científico, específico da área, resultado da reestruturação que ocorreu a partir desta data. Era possível perceber que antes de 1961 havia uma preocupação por parte da pesquisa em decodificar para o ensino o conhecimento produzido na academia, o que com o reajuste do período escolar, a ampliação das vagas no ensino primário e secundário a partir de 1961, deixou de ser realizado, ou por faltar estrutura, ou mesmo pela concepção de pesquisa dos professores acadêmicos.

A repetição das propostas curriculares, mais especificamente das atividades indicadas para sua implementação, levou-nos a perguntar sobre a contribuição que poderia ser dada aos professores que atuam em sala-de-aula, auxiliando-os na construção de sua autonomia pedagógica e didática.

Neste contexto, era possível identificar outra autonomia. Aquela existente entre o pensamento pedagógico brasileiro e a realidade encontrada no sistema de ensino e na sociedade, que refletia a impossibilidade de implementação das propostas curriculares, e mais, da organização do sistema de ensino.

Os professores que não compreendiam porque estavam ali, se já desenvolviam em suas aulas temas sugeridos pela proposta, a questão ambiental era o grande exemplo,

expressavam suas reclamações; e reclamavam os professores-capacitadores que davam o curso, porque interpretavam as questões levantadas pelos professores como resistência às mudanças a que se pretendia, pois estes, os professores-capacitadores não reconheciam as sugestões, que muitas vezes levavam, como prática já desenvolvida nas escolas.

Este quadro evidenciava que, tanto os professores que atuavam no ensino fundamental e médio, quanto os professores-capacitadores, que em alguns casos também atuavam no ensino fundamental e médio, compartilhavam a mesma formação com diferenças que se restringia à estrutura onde trabalhavam, o que dificultava o diálogo.

Avaliemos que alguns problemas estão realmente na compreensão pedagógica das propostas, mas que a grande parte encontra-se na esfera didática, formação que foi retirada dos professores a partir de 1968, com a implementação da reforma universitária.

Tal "distorção" nas intenções que se têm para a melhoria do sistema de ensino, tem resultado em um cenário de perguntas e respostas que embora pretenda, não desencadeiam o diálogo; embora queiram, não conseguem desenvolver trabalhos na escola que completem a realidade social.

Esta autonomia entre o pensamento pedagógico e a realidade brasileira manifesta-se nas propostas gestadas externamente à realidade brasileira e implementadas no sistema de ensino, e admitimos é uma forma de organização do sistema de ensino.

Uma outra possibilidade é organizar o sistema de ensino, considerando a própria realidade, o que requer tempo e infra-estrutura maiores. Para alguns autores, as propostas curriculares configuram-se em experiências inéditas e inerentes a peculiaridades de cada lugar onde está organizada, além de fundamentais para a organização do sistema de ensino.

Para os profissionais que trabalham com a implementação de propostas curriculares, tanto professores, como capacitadores, quando coordenadores sentem falta de documentos que avaliem estes processos colocados em prática.

Constantemente são processos abandonados, sem diagnósticos, ou documentações sobre seu desenvolvimento; sem indicativos de suas falhas, ou acertos.

Estas avaliações poderiam evidenciar a "profundidade" que as propostas curriculares alcançaram em seu processo de implementação, revelando de fato as transformações que provocaram na escola, e mais especificamente nas atividades de sala de aula.

O registro deste processo evitaria também a repetição das propostas sugeridas para as atividades em sala-de-aula, quando reconhecemos que de fato algumas proposições não são inéditas. Evitaria o mesmo "ar novidadesco" presente em propostas anteriores, elaboradas para o ensino de Geografia e inseridas nas reformas educacionais, leis e propostas pedagógicas e curriculares, que não se viabilizaram na prática escolar, a não ser através de algumas experiências isoladas de um ou outro professor.

Essas experiências isoladas se diferenciavam de outras práticas escolares, porque privilegiavam o conhecimento didático nas atividades sugeridas para o processo de ensino-aprendizagem, buscando a utilização dos instrumentais técnicos acumulados pela área, e acumulavam ainda as preocupações pedagógicas, traduzidas na preocupação com a formação dos alunos.

O avanço destes professores para além das proposições pedagógicas, buscando a implementação das propostas curriculares, resultou da percepção quanto à formação que tiveram e que não subsidiou a prática de sala-de-aula, e os cursos que tratariam disso atualmente, também não responderam às suas questões quanto às atividades de sala-de-aula.

Assim, foi possível compreender as diversas polêmicas que se instalaram nos cursos de capacitação dos PCNs, em 1997, 1998. Embora complementares, pensamos que na

organização do sistema de ensino privilegiam-se as propostas pedagógicas, deixando em segundo plano as propostas curriculares.

Se em seu curso, o professor-capacitador privilegiar a abordagem pedagógica da proposta, ou a abordagem didática, ou a abordagem didático-pedagógica, e o grupo de professores concordar, com uma destas leituras sobre os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de capacitação pode até ocorrer com êxito.

Caso a leitura do professor-capacitador seja diferente daquela realizada pelo grupo de professores, poderão ocorrer os cenários polêmicos.

Embora ocorra, são poucos os momentos em que os professores-capacitadores conseguem entender quais são as questões levantadas pelos professores, ou os professores conseguem entender quais são os objetivos buscados pelos professores-capacitadores.

As preocupações didáticas que envolveriam o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio de Geografia e ainda muito ausentes da escola, deveriam evidenciar a necessidade de um trabalho que considerasse na formação do aluno, a observação, a reflexão, as críticas³, e a escolha, atingindo assim as definições das diretrizes pedagógicas.

Além das questões relacionadas à esfera pedagógica e didática, o professor de Geografia também deve trabalhar com aquelas relacionadas ao conteúdo específico da área, momento em que deverá fazer uso do conhecimento didático, para melhor adequar o conhecimento específico da área à estrutura cognitiva, aos objetivos pedagógicos buscados no interior do processo de ensino-aprendizagem e da escola.

Uma possibilidade de concretização das propostas curriculares para o ensino de Geografia, que privilegie tanto a esfera pedagógica quanto a didática, foi apresentada pelo professor Pierre Monbeig, em 1956, quando sugeriu abordagens de temas considerando como procedimento os fatos geográficos⁴, e os complexos geográficos⁵ no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina escolar, objetivando tornar seus conteúdos mais significativos.

Sua proposta considerou que o ensino de Geografia deve fundamentalmente auxiliar na expansão das funções intelectuais do aluno. Para isto, deve desenvolver a noção do conceito tempo, e da evolução da espécie humana, mediante estudos que envolvam aspectos físicos estudados pela Geografia, como, relevo, solos, dentre outros; a noção dos modos de ocupação do solo; de circulação do comércio; da formação das nações. Além do exercício de cidadania, estudando problemas relacionados à seca, ao esgotamento dos solos, a imigração, a colonização, e a dispersão ou agrupamentos de populações.

Para realizar este processo, o professor deve aprender a graduar as dificuldades dos alunos, e saber adaptar o ensino à idade mental e qualidades de cada um.

Compreendemos os questionamentos levantados pelos professores, em razão do privilégio recebido pela esfera pedagógica na implementação das propostas curriculares.

As atividades didáticas realizadas em sala-de-aula devem adequar as técnicas da área ao tema abordado, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de considerarem a complexidade das relações historicamente produzidas nesta sociedade.

A maior parte da produção didática no Brasil se resumiu a uma abordagem técnica dos recursos que devem ser utilizados em sala de aula. Compreensão que resultou na implementação das propostas curriculares externas. Enquanto que a proposta pedagógica

³ Crítico porque tem que escolher entre o essencial e o secundário.

⁴ Muito evidente nas questões que pedem uma precisão rigorosa e com valor intrínseco e resultam em uma idéia de irredutibilidade, como, por exemplo, enumerar as culturas de determinada região, enumerar os tipos de indústrias presentes em determinadas zonas industriais, ou mesmo, arrolar os países e suas capitais.

⁵ Quando os fatos são transformados em complexo geográfico, ou seja, quando as relações são estabelecidas para sua melhor compreensão, como por exemplo, a localização, as ações recíprocas mutáveis dos meios natural e humano.

objetiva definir as diretrizes gerais desse processo, não sendo necessariamente aplicada à maneira exigida pela esfera didática.

Compreendemos que os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem do ensino de Geografia, observados nas análises que se faz de sua história no Brasil, resultam da autonomia entre as propostas curriculares produzidas em outro contexto histórico e a realidade concreta.

As propostas curriculares configuram-se, via de regra, em experiências inéditas na organização do sistema de ensino. Isto não ocorre quando são produzidas em uma realidade e aplicadas em outra.

Embora intrínsecos, os problemas que resultam do não discernimento entre as propostas pedagógicas, como diretrizes mais gerais a serem alcançadas pelo sistema educacional, como papel da escola, das intenções das propostas didáticas, como atividades mais direcionadas para a sala de aula, ou seja, complementar à primeira, está no fato de que esta compreensão dissociada tem permeado os projetos que se dedicam à capacitação e/ou formação dos professores. e tem gerado, principalmente, a falta de autonomia na prática de sala de aula destes, que dirigem suas críticas aos cursos de capacitação, por não reconhecerem o que já vem sendo construído em sala de aula, independente da abordagem realizada e por sugerirem para o lugar, algumas experiências pontuais, muito similares ao que parte deles também já realiza.

Não estamos desconsiderando os problemas encontrados com o ensino dessa disciplina escolar, estamos apenas buscando evidenciar as questões que os professores que se preocupam com o desenvolvimento de um trabalho consubstanciado pelas ofertas pedagógico-didáticas trazem para os cursos de capacitação. Estamos expressando as questões colocadas pelos professores que estão preocupados com o ensino escolar de Geografia.

A defasagem na formação, resultante da política de ensino implementada com a reforma universitária a partir de 1968, reflete-se na falta de autonomia dos professores no processo ensino-aprendizagem. Como esta tendência da política de ensino não se alterou em sua essência desde 1968, é possível perceber que mesmo a formação oferecida aos professores durante a implementação de algumas propostas é insuficiente para fornecer os instrumentais pedagógicos, didáticos e da área específica, necessários para a prática docente.

É um fato que os professores têm dificuldades para reconhecer a importância dos cursos de formação, oferecidos principalmente nos períodos de implementação de propostas curriculares. Sua formação inicial não evidenciou a importância da formação contínua.

Não lhe possibilitou reconhecer que o conhecimento é infinito, e por isso a necessidade do permanente diálogo.

Essas preocupações levantadas acima, e que não são exclusivas, resultaram da prática realizada como professora e como professora-formadora, onde pudemos perceber a escola como um espaço não acabado, que precisa ser repensado, revisto, reconstruído, e em nossa concordância com outros autores (LIMA, NOGUEIRA, XAVIER) com intenções a modificar o papel e função do professor, devolvendo-lhe sua real dimensão e importância.

Em linhas gerais, as políticas de ensino, definidas nas últimas décadas para o sistema de ensino tem criado uma rotina de trabalho para o professor que o transformou apenas em tarefeiro. Ele não participa da elaboração das propostas por duas razões. Primeiro porque este tem sido um processo ainda centralizado, restringindo-se aos especialistas das propostas; em segundo, porque estas propostas sofrem pequenas adequações à realidade brasileira, pois originalmente foram gestadas em outras realidades, em outros contextos históricos.

Nossas preocupações voltam-se para os professores que ainda mantém um vínculo com a escola; que ainda realizam um trabalho, preocupados com o processo de ensino-aprendizagem escolar, e não estão encontrando meios para dialogar com o corpo teórico original da Geografia.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Lei nº 4.024/61, 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada na Câmara Federal em dezembro de 1961 e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1961, Brasília.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada na Câmara Federal em 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia.
- LIMA, Enezilda de. 1983. A Prática de Ensino e a Comunidade. In ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- LIMA, Rosely Maria de. 1999. O Curso de Geografia na Ciranda da Reforma da Educação. In Contribuições Científicas – Resumos, IV Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. Curitiba – PR.
- MINTO, César A.; MURANAKA, Maria Aparecida S. Lei Darcy Ribeiro 1997. – Um Olhar Crítico Social. São Paulo: APEOESP, (mimeo).
- NOGUEIRA, F. M. G. 1993. Políticas Educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. 1993. Dissertação (Mestrado) Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- SÃO PAULO. 1988. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1º Grau. Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- XAVIER, Maria Elisabete 1990. S.P. Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. (1931-1961). Campinas/SP: Papirus Editora.

FONTE DOCUMENTAL CONSULTADA

- MONBEIG, Pierre. 1956. Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa. Rio de Janeiro: IBGE – Conselho Nacional de Geografia.
- PROENÇA, A. F. Como se Ensina Geografia. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo. S/D.
- WEREBE, Maria José Garcia. 1960. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. 3º ed. São Paulo: Difel.