



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

ADALIZA MELONI

**CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO
DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Marília

2013

Meloni, Adaliza.

M528c Currículo e ensino de geografia : análise da implementação do programa São Paulo faz escola / Adaliza Meloni. – Marília, 2013.

122 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 109-114.

Orientador: Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Currículo. 3. Ensino médio. 4. Programa São Paulo faz escola. I. Título.

CDD 371.109

ADALIZA MELONI

**CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

Marília
2013

ADALIZA MELONI

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Prof. Dr. Júlio Cesar Torres

Prof^ª. Dr^ª. Raimunda Abou Gebran

Marília, 22 de fevereiro de 2013.

Aos meus adorados pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus a graça de ter conseguido chegar até aqui, e de ter conseguido realizar esta pesquisa. Sem Ele, não seria possível vencer os obstáculos encontrados no caminho percorrido.

Em especial, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP que me possibilitou dedicação em tempo integral para a realização desta pesquisa, através da concessão da bolsa de estudos e da reserva técnica, auxílios estes, necessários, com os quais pude desenvolver o ofício de pesquisadora e frequentar eventos científicos que me enriqueceram intelectualmente. Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão inicial de auxílios que também me ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Muitas pessoas fizeram parte deste trabalho e a cada uma dedico um agradecimento especial: entre elas, a Professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, orientadora desta dissertação. Agradeço-a pela oportunidade de ter realizado esta pesquisa, que sempre foi um grande sonho para mim e que agora está sendo concretizado e, pelo seu incentivo no decorrer do processo de construção desta dissertação. Por meio das suas orientações, conversas nas idas e vindas da UNESP de Marília eu aprendi muito. Neste período em que estive próxima a ela pude dividir todos meus anseios e dúvidas e, principalmente, conhecer o meu próprio ritmo de caminhada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Também agradeço aos professores da banca de qualificação que me ajudaram na condução deste trabalho, pelas contribuições que me auxiliaram na reflexão sobre o meu objeto de estudo. Agradeço à Professora Raimunda Abou Gebran que ao fazer suas considerações, me fez repensar sobre algumas questões teóricas e de investigação desta pesquisa, e particularmente, ao Professor Júlio Cesar Torres, que desde o início tem me auxiliado no desenvolvimento deste trabalho por meio de suas contribuições no decorrer de sua disciplina, fazendo-me posicionar de forma mais crítica.

Agradeço, também, a todos os professores que tive no decorrer da minha escolarização, desde os meus professores de educação básica até os de formação acadêmica. Em especial, agradeço à Professora Noemia Ramos Vieira, minha professora de graduação, que com muito carinho me incentivou a fazer o projeto de pesquisa e enviá-lo ao Programa de Pós- Graduação da UNESP de Marília para participar do processo seletivo, suas contribuições são imensuráveis na minha vida. Agradeço, ainda, aos colegas professores por toda a

experiência adquirida no dia a dia das escolas, aprendi não somente a lecionar com eles, como também a lidar com os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Meus agradecimentos também aos professores da rede estadual de ensino que participaram desta pesquisa, pois somente com o consentimento destes profissionais e com a atenção dada por eles foi possível chegar até a realização da mesma. Estes professores me deixaram entrar em suas realidades, e sempre se propuseram a contribuir para a realização deste trabalho.

Com imenso carinho, agradeço a meus pais, Mario Meloni e Maria Evanilde Mansano Soares Meloni, que sempre me incentivaram durante a minha vida, desde criança, quando me ensinaram a dar meus primeiros passos e até hoje quando já consigo me guiar sozinha. A eles devo tudo o que sou hoje, por isso esta é mais uma vitória nossa! A conquista desse sonho do Mestrado só foi possível com eles ao meu lado. Hoje podemos comemorar mais uma realização em minha vida. Obrigada por todo o amor que vocês sempre me deram. Sem vocês eu nunca teria chegado até aqui!

Agradeço aos meus irmãos, Adriano e Adauto, por todo carinho que sempre me dedicaram. A eles, devo momentos de grande felicidade de minha vida, e também de companheirismo em muitas situações difíceis, pois sem o apoio deles tudo teria se tornado mais complicado. Agradeço, também, às minhas cunhadas pelo incentivo de sempre, e a outros familiares que sempre me incentivaram na continuação dos estudos, para que hoje eu chegasse até aqui, em especial agradeço à minha prima Dora Alice Belavenutti Martins da Silva.

Devo agradecer também os amigos e colegas que conheci ao longo do tempo, por todo o apoio necessário, em especial, as amigas Roberta Aline Ferreira e Vania de Souza por toda atenção e carinho dirigidos a mim. Agradeço também aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, por compartilhar momentos de intenso amadurecimento intelectual e construção do conhecimento; assim como, aos integrantes do Grupo de Estudos CEPAE pelas discussões realizadas que tanto contribuíram para o meu crescimento intelectual. Agradeço a todos que diretamente ou indiretamente passaram pela minha vida, pois tenho certeza de que todos contribuíram para a realização desta pesquisa.

Em especial, agradeço ao meu namorado José Marcos Zanfrili Filho, que soube ser amigo no decorrer deste tempo de Mestrado; agradeço todo o amor, toda a atenção, compreensão e companhia nos momentos em que precisei conversar sobre algum problema que me angustiava.

A todas estas pessoas meu muito obrigada por tudo!

O ato de conhecer transforma o indivíduo e sua condição no mundo, o que o transporta para novos modos de ver o mundo. Desse modo, a sala de aula pode ser o *locus* privilegiado do exercício da crítica (inerente ao ato de conhecer), da possibilidade de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento, de alimentação da paixão pela descoberta, do estímulo e da reflexão.

(Ana Fani Alessandri Carlos, 2010)

RESUMO

A problemática do presente trabalho compreende a análise da implementação do Currículo paulista e da concepção de Ciência Geográfica definida no Currículo para a disciplina de Geografia do Ensino Médio, na escola que atingiu o maior índice no Idesp 2011, no município de Cândido Mota, interior do Estado de São Paulo. O Currículo desta disciplina escolar e das demais foram elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e implementados em todas as escolas estaduais públicas em 2008, esta Política Curricular faz parte do Programa São Paulo faz Escola. A pesquisa investigou se os materiais curriculares, *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*, contemplam por meio do conteúdo, a abordagem crítica da Geografia. Analisou, ainda, como os Professores de Geografia estão sendo subsidiados para o desenvolvimento do Currículo desta disciplina em relação a apoio pedagógico e recursos materiais, bem como as orientações vêm sendo desenvolvidas pelos professores na escola selecionada. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa utilizando como técnicas de coleta de dados: entrevistas, observações e análise de documentos. A análise dos materiais curriculares revelou o desenvolvimento de uma Geografia frágil do ponto de vista epistemológico, em que os conceitos estruturadores do ensino de Geografia como, paisagem, lugar, território e região, não são discutidos, principalmente no *Caderno do Aluno*, sendo apenas mencionados em muitas atividades. As observações realizadas na escola, aliada aos dados coletados indicaram que apesar de ser um currículo único, ocorre uma releitura das orientações curriculares e práticas docentes diferenciadas, em cada uma das salas de aula da 3ª série do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo; Ensino de Geografia; Ensino Médio; Programa São Paulo faz Escola.

ABSTRACT

The question of this work includes the analysis of the implementation of Curriculum São Paulo and design of Geographical Science Curriculum defined in the discipline of Geography High School, the school that reached the highest Idesp 2011, in the city of Cândido Mota, interlands State of Sao Paulo. The Curriculum of this course and the other school were drawn up by the Department of Education of the State of São Paulo and implemented in all state public schools in 2008, the Curriculum Policy is part of the Program São Paulo makes School. The research investigated whether curriculum materials, *Notebook Teacher* and *Notebook Student*, come through the content, critical approach to geography. Also analyzed how the Geography Teachers are being subsidized to the development of the Curriculum of this course in relation to resources and teaching support materials and guidelines have been developed by teachers in selected school. The methodology was qualitative research using techniques such as data collection: interviews, observations and document analysis. The analysis of curriculum materials revealed the development of a Geography fragile epistemological point of view, in which the concepts structuring the teaching of Geography and landscape, place, territory and region, are not discussed, mainly in the *Notebook Student*, and only mentioned in many activities. The observations made in school, coupled with the data collected indicated that despite being a single curriculum, is a retelling of the curriculum guidelines and differentiated teaching practices in each of the classrooms in the 3rd grade of high school.

KEY-WORDS

Curriculum; Teaching of Geography; High School; Program São Paulo makes School.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1: Rendimento Escolar da 3ª série do Ensino Médio em Geografia das escolas estaduais do município de Cândido Mota – 2011.

Tabela 2: Níveis de Proficiência do SARESP para a disciplina de Geografia.

Tabela 3: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP.

Tabela 4: Médias do SARESP 2011.

Tabela 5: Rendimento Escolar da 3ª série do Ensino Médio em Geografia nas dez escolas com melhor desempenho na Diretoria de Ensino de Assis.

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1: *Caderno do Professor: Geografia, Ensino Médio – 1ª série, volume 3. SEE, 2009.*

Figura 2: *Caderno do Aluno: Geografia, Ensino Médio – 2ª série, volume 1. SEE, 2009.*

Figura 3: Exemplar Currículo das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Figura 4: Situação de Aprendizagem 1 “Os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas e os interesse”, do *Caderno do Aluno*, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Desenvolvimento da disciplina de Geografia em sala de aula de acordo com os aspectos da Concepção Renovada e da Concepção Tradicional.

Quadro 2: Conteúdo proposto de Geografia para a 1ª série do Ensino Médio

Quadro 3: Conteúdo proposto de Geografia para a 2ª série do Ensino Médio

Quadro 4: Conteúdo proposto de Geografia para a 3ª série do Ensino Médio

RELAÇÃO DE SIGLAS

CENP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PC - Professor Coordenador

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DO ESTUDO	19
1.1 Procedimentos Metodológicos	19
1.2 A escola selecionada.....	23
1.3 Apresentação da escola na nossa visão, do PCNP de Geografia e dos profissionais que nela atuam, o Professor de Geografia e o Professor Coordenador do Ensino Médio.....	26
1.4 Os professores entrevistados	28
CAPÍTULO 2: ANÁLISE DOS ASPECTOS PRESENTES NO DISCURSO DO CURRÍCULO PAULISTA E DA IMPLEMENTAÇÃO NA SALA DE AULA	31
2.1 Concepção de currículo	31
2.2 Política educacional do governo Serra	35
2.3 O SARESP	47
2.4 O Ensino Médio no contexto do Documento Curricular paulista	51
CAPÍTULO 3: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA DE GEOGRAFIA	55
3.1 A Geografia Escolar e o espaço geográfico.....	55
3.2 A renovação do ensino de Geografia	57
3.3 Currículo paulista de Geografia.....	67
3.4 A limitação do movimento de renovação da Geografia e o Ensino Médio.....	75
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA SELECIONADA	79
4.1 A estruturação dos conteúdos propostos no Documento Curricular de Geografia	79
4.2 Os conceitos estruturadores do ensino de Geografia	82
4.3 Análise das observações	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
Anexos	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inicia com um breve retrospecto pessoal sobre os motivos da escolha do tema analisado nesta pesquisa de Mestrado: “Currículo e Ensino de Geografia: Análise da implementação do Programa São Paulo faz Escola”.

Ao ingressar no curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Ourinhos, no ano de 2005, com término em 2010, tive contato com professores preocupados com o ensino e, que sempre fomentavam discussões entre os alunos de graduação, futuros professores de Geografia, sobre a realidade do ensino público do país, principalmente no Estado de São Paulo.

Posteriormente, com a minha participação no Núcleo de Ensino da UNESP- Ourinhos iniciaram-se meus primeiros projetos e trabalhos no campo educacional, fazendo com que eu entrasse em contato direto com as unidades escolares, vivenciando a realidade das mesmas. A partir deste momento, me dispus a realizar pesquisas no meio escolar, sendo que além daquelas realizadas no Núcleo de Ensino também fiz meu trabalho de conclusão de curso intitulado: “O “Projeto São Paulo faz Escola” na rede de ensino público do Estado de São Paulo e a realidade experimentada pelas escolas estaduais da cidade de Cândido Mota”.

Outro motivo decisivo para minha escolha foi ter lecionado Geografia durante o ano letivo inteiro de 2010, em uma escola pública paulista, o que me fez pensar e refletir sobre a realidade complexa vivenciada no meio escolar e, principalmente, sobre a prática do ensino de Geografia que vem sendo desenvolvido nas salas de aula.

Assim, após o término da minha graduação em Geografia em 2010, elaborei o projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação na UNESP-Marília. Em 2011, fui aprovada no processo seletivo, pela linha de pesquisa “Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares”, sob a orientação da Prof. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro, quando iniciou-se meu novo desafio: analisar a implementação do Currículo paulista de Geografia para o Ensino Médio.

O Currículo de Geografia foi implementado juntamente com o Currículo das demais disciplinas escolares em todas as unidades de ensino da rede estadual pública de São Paulo, intitulado “Programa São Paulo faz Escola”, no governo de José Serra (2007-2010), permanecendo em vigor no governo de Geraldo Alckmin. Elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), abrange desde os alunos da 5ª série/6ºano do

Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, sendo composto por diretrizes gerais e específicas das disciplinas escolares.

O objetivo da elaboração e implementação de um Currículo para todas as disciplinas escolares foi o de realizar melhoria na rede de ensino público do Estado de São Paulo e possibilitar que todos os alunos tivessem acesso aos mesmos conhecimentos. (SÃO PAULO, 2010)

De acordo com Sacristán (2000), o estabelecimento de um currículo mínimo prescrito para todo sistema educativo estabelece os conteúdos considerados a que os alunos precisam ter acesso. O autor (2000, p.112) afirma que: “[...] a existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos”. No caso do Currículo paulista, o desenvolvimento de competências é tido como prioridade para que os alunos possam enfrentar os desafios contemporâneos e saber agir nas diversas situações cotidianas.

Assim, ao produzir o material didático que traz as orientações curriculares, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, tem-se o intuito de oferecer os mesmos conhecimentos a todos os alunos da rede pública estadual paulista uma vez que o Currículo destina-se ao Estado todo.

O fato de haver um currículo prescrito para todo o sistema escolar indica que foi necessária uma delimitação do que deveria ser ensinado a todos os alunos. De acordo com Forquín (1993) esta seleção faz parte de qualquer ensino oferecido nas unidades escolares. O autor (1993, p. 15) afirma que, “reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que se constitui a experiência coletiva”.

Sácristan (2000, p.112) também faz a seguinte afirmação sobre a delimitação de um currículo prescrito para as unidades escolares,

[...] na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural.

No caso do Currículo paulista, a SEE-SP afirma que o objetivo de desenvolver um currículo único para todo o sistema escolar está ligado à necessidade de a escola se colocar à altura dos desafios contemporâneos vivenciados.

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2010, p.08)

Podemos perceber, portanto, que a preocupação do governo em estabelecer o Currículo está ligada à necessidade de possibilitar a todos os alunos um ensino capaz de promover a inserção dos mesmos no ambiente de transformação vivenciado no século XXI, marcado pelos avanços tecnológicos, ao menos no plano do discurso.

O enfoque da Ciência Geográfica trabalhado no Currículo nesta perspectiva é o de priorizar as discussões sobre as transformações vivenciadas no meio técnico - científico-informacional, tendo como objetivo desenvolver no aluno uma visão de mundo complexa e não estática. (SÃO PAULO, 2010)

Assim, a concepção de Ciência Geográfica assinalada pela SEE-SP no Currículo de Geografia propõe que seja trabalhada nas salas de aula uma concepção crítica da Geografia, com a finalidade de desenvolver nos alunos uma visão totalizadora do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia e não apenas uma memorização e pontuação dos fenômenos geográficos que o constituem.

O movimento vivenciado no interior da Ciência Geográfica nas últimas décadas é também produto das diversas mudanças que ocorreram no âmbito social e em escala internacional. Assim, a partir da década de 1970 esta ciência vivencia uma renovação de seus pressupostos teórico-metodológicos. (SILVA, 2010; PONTUSCHKA, 2007) Este movimento de renovação é considerado um importante marco do trajeto da Ciência Geográfica. Com a modificação dos pressupostos teórico-metodológicos que a norteavam, foi possível verificar uma diversificação das questões de seu interesse de estudo, tanto como ciência acadêmica quanto da disciplina Geografia trabalhada nas salas de aula.

Desta forma, verificar como está sendo realizada a implementação do Currículo de Geografia tornou-se o objetivo principal desta pesquisa, devido à necessidade de analisar se o discurso presente no Currículo têm possibilitado a construção de uma abordagem crítica da Geografia para o Ensino Médio, nível de ensino selecionado para realizar a pesquisa. Assim, foi averiguado, como a concepção de Ciência Geográfica, presente no Currículo de Geografia, está sendo trabalhada no interior da sala de aula na escola elencada para a realização desta

pesquisa e também, foi verificado como Professores de Geografia e gestores foram subsidiados para o desenvolvimento do Currículo de Geografia, em termos de apoio pedagógico e recursos materiais.

É importante, também, destacar que a relevância deste trabalho reside justamente em analisar como está ocorrendo o desenvolvimento do ensino de Geografia para o Ensino Médio com a implementação do Currículo de Geografia, pois, tanto o ensino desta disciplina quanto este nível de ensino não são objetos de estudos frequentes de pesquisas científicas.

Dessa forma, no primeiro capítulo, *Trajetória do estudo*, apresentamos os caminhos percorridos na realização desta pesquisa e delineamos as escolhas e os procedimentos metodológicos utilizados.

No segundo capítulo, *Análise dos aspectos presentes no discurso da Política Curricular paulista e da implementação na sala de aula*, apresentamos a análise dos aspectos do discurso elaborado pela SEE-SP na Política Curricular paulista e da forma como ocorreu a implementação nas escolas estaduais paulistas. Analisamos também o discurso da SEE-SP em relação ao Ensino Médio apresentado na Política Curricular e a relação da Política Curricular com a avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No terceiro capítulo, *O ensino de Geografia e a implementação do Currículo paulista de Geografia*, apresentamos especificidades da Geografia Escolar e a contribuição desta disciplina na formação dos alunos de acordo com teóricos da área. Posteriormente, abordamos aspectos do processo de renovação da Ciência Geográfica e a inserção do Currículo de Geografia neste contexto e, também, a limitação da renovação da Geografia desenvolvida no Ensino Médio. A análise do Currículo de Geografia presente neste capítulo refere-se à investigação de como é proposta a concepção de Ciência Geográfica pela SEE-SP no material curricular para ser desenvolvida em sala de aula por meio da implementação do Currículo de Geografia. Nesta análise, consideramos as entrevistas realizadas com o Professor de Geografia da escola selecionada e com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da disciplina de Geografia.

No quarto capítulo, *Análise dos conceitos estruturadores do ensino de Geografia presentes no Currículo de Geografia e aspectos da implementação para o Ensino Médio na escola selecionada*, apresentamos a análise sobre como os conceitos estruturadores do ensino de Geografia são desenvolvidos no material curricular e como a educação cartográfica está sendo proposta. Neste capítulo, também analisamos as observações na unidade escolar selecionada do município de Cândido Mota/SP, apresentamos os resultados das observações

realizadas nas duas turmas da 3ª série do Ensino Médio sobre os aspectos da implementação do Currículo de Geografia e da concepção de Ciência Geográfica desenvolvida para o Ensino Médio.

De modo geral, este trabalho mostra que ocorre uma releitura pela escola selecionada das orientações curriculares elaboradas pela SEE-SP presentes no Currículo de Geografia. E, assim, acreditamos que em cada escola do Estado de São Paulo a forma como o Currículo de Geografia é desenvolvido não é única. Portanto, apesar do estabelecimento de um mesmo currículo para toda a rede de ensino público estadual paulista, verificou-se que até mesmo dentro da própria escola, o Currículo de Geografia não é trabalhado da mesma maneira nas diferentes salas de aula da 3ª série do Ensino Médio devido às diferenças de perfil de interesse pelas aulas de Geografia existentes entre as duas salas observadas.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a abordagem qualitativa, utilizando como técnicas de coleta de dados: entrevistas, observações e análises documentais. Com a sua utilização foi possível vivenciar o cotidiano da escola selecionada e realizar análises sobre a implementação do Currículo de Geografia e também, verificar como o Professor de Geografia desenvolve a disciplina de Geografia na sala de aula.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DO ESTUDO

Este capítulo objetiva demonstrar o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, onde serão especificados os procedimentos metodológicos e as escolhas que nortearam nossos passos para problematizar e levantar questionamentos acerca da implementação do Currículo paulista de Geografia.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Para melhor entendimento do leitor acerca das escolhas para a realização desta pesquisa vamos apresentar a justificativa dos procedimentos metodológicos que delinearão os caminhos percorridos para atingir os nossos objetivos.

A opção metodológica da presente pesquisa consiste na utilização da abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem, a subjetividade é considerada como meio de captar as informações necessárias para prosseguir com a pesquisa. Segundo Fini (1997, p.26), “a subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo”. No contexto escolar, considerar a subjetividade das relações ali presentes é uma importante etapa para conseguir realizar a pesquisa.

Com a utilização desta metodologia, o pesquisador ao adentrar o ambiente de estudo poderá compreender todo o dinamismo da situação e, ao considerar os fatores sociais envolvidos, chegará ao todo da problemática que envolve o objeto em estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

Portanto, esta opção metodológica deve-se à forma como a abordagem qualitativa permite aproximar-se e analisar o objeto de estudo, ao pressupor que o pesquisador seja a principal fonte de coleta de dados, o contato com o objeto de estudo será direto, fato que possibilita um envolvimento intenso com a situação investigada. (MAIA, 2007)

De acordo com Chizzotti (1998, p.80), em uma pesquisa que utiliza esta abordagem, o pesquisador “[...] é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se

ocultam nas estruturas sociais”. Assim, com o mergulho no contexto do objeto em estudo foi possível a obtenção de informações que possibilitaram o seu entendimento.

Chizzotti (1998, p.78) também faz a seguinte afirmação sobre esta opção metodológica,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito- observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo- lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Assim, por meio da compreensão das relações que permeiam a realidade da escola elencada foi possível analisar a implementação da Política Curricular paulista. Esta metodologia, portanto, pressupõe que exista um contexto a ser conhecido, sendo necessário apreender a concepção, os valores e os significados que constituem o objeto de estudo para realizar conclusões a seu respeito. De acordo com Bogdan e Biklen (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13) a pesquisa qualitativa “[...] se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nesta ótica, como o presente trabalho adota a abordagem qualitativa para proceder à atividade investigativa, as questões levantadas como objeto de estudo foram analisadas de acordo com dados extraídos da realidade.

Assim, para atingir os objetivos da pesquisa foram utilizados tais recursos para a realização da coleta de dados: observação, entrevistas e análise de documentos. Através dos instrumentos citados foi possível colher os dados para responder aos questionamentos acerca do objeto de estudo.

Segundo Chizzotti (1998, p.84) os dados que são coletados,

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Na escolha da escola analisada considerou-se o resultado atingido no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)¹ 2011 na disciplina de Geografia, índice que possui a avaliação do SARESP como um dos parâmetros. A escola, que obteve o melhor índice no município de Cândido Mota- SP, foi selecionada para a análise da implementação do Currículo de Geografia, pois na medida em que atingiu o melhor resultado pode-se supor que igualmente se aproximou mais dos princípios presentes na Política Curricular.

Vale ressaltar que a escolha da escola selecionada foi por meio da análise do boletim de rendimento da escola disponibilizado pela SEE-SP, que além de fornecer informações sobre o rendimento da escola no aspecto a ser analisado, traz ainda comparações de cada unidade institucional em relação à cidade, à Diretoria de Ensino e ao Estado de maneira geral.

A observação foi realizada no interior das salas de aula do Ensino Médio da escola selecionada, com a finalidade de compreender como a concepção de Ciência Geográfica estava sendo desenvolvida. Optou-se neste caso, por observar apenas as aulas do Professor efetivo de Geografia. De acordo com Ludke e André a observação permite (1986, p.26) “[...] que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’”. No total, observamos quatorze aulas de Geografia no período de junho a agosto de 2012, contabilizando a permanência de quase doze horas na sala de aula. Em anexo, está o roteiro utilizado durante as observações em sala de aula para verificar o desenvolvimento da disciplina de Geografia para o Ensino Médio.

É importante ressaltar, que em decorrência de nossa permanência na escola para realizar as observações, o Professor efetivo de Geografia nos forneceu falas consideradas importantes para analisar os objetivos propostos nesta pesquisa, as quais foram expostas como dados no desenrolar das discussões levantadas.

As entrevistas foram realizadas com o Professor efetivo da disciplina de Geografia, com o Professor Coordenador (PC) do Ensino Médio da escola e com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da disciplina de Geografia. Para Ludke e André (1986) a forma como os participantes fornecem suas impressões faz com que o pesquisador tenha outros focos ao olhar para o objeto estudado.

¹ O IDESP conjuga os resultados das avaliações do SARESP com o indicador de fluxo (o fluxo mede em quanto tempo os alunos aprenderam).

Para Chizzotti (1998, p.83) os sujeitos participantes do contexto a ser analisado ou os pesquisados na pesquisa qualitativa “[...] são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Em relação às entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, optou-se pela elaboração de um roteiro semiestruturado. De acordo com Ludke e André (1986, p.34), a entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, possibilitando a reformulação das questões.

As informações colhidas nas entrevistas com os três professores entrevistados estão apresentadas nos capítulos desta pesquisa, conforme as discussões são levantadas, havendo uma apropriação de trechos para realizar a análise sobre a implementação da Política Curricular. Realizamos apenas uma entrevista com cada sujeito participante. Em anexo estão os roteiros das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, os quais foram construídos com o objetivo de fazer com que os professores falassem sobre como foi o processo de implementação da Política Curricular e como é desenvolvida a concepção de Ciência Geográfica veiculada no material.

Por fim, a análise documental foi processada por meio da investigação dos materiais que compõem a Política Curricular paulista, dos documentos do SARESP e dos documentos produzidos pela escola. Em um primeiro momento, tínhamos como objetivo desta pesquisa a análise das questões de Geografia do SARESP para verificar se a concepção presente na Política Curricular, o seu desenvolvimento na sala de aula e a avaliação do SARESP estavam alinhados à mesma concepção de Ciência Geográfica, no entanto, como não tivemos acesso a todas as questões de Geografia desta avaliação este objetivo tornou-se inviável.

Para Maia (2007), a análise de documentos possibilita a contextualização e complementação de informações sobre o objeto de estudo do pesquisador, e de acordo com Ludke e André (1986, 38),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Assim, devido a esta opção metodológica podemos concordar com Chizzotti (1998, p.84) que afirma: “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são importantes e preciosos”.

Assim, tudo que integra o cotidiano escolar é relevante para uma pesquisa cujo objetivo é compreender as relações tão complexas ali existentes.

1.2 A escola selecionada

A escola selecionada para a realização da pesquisa foi a que atingiu o maior índice no IDESP 2011. O município de Cândido Mota possui, além desta, outras duas escolas que oferecem o Ensino Médio na área urbana e, uma escola localizada em um distrito do município que também atende este nível de ensino. No total, portanto, são quatro escolas públicas estaduais pertencentes ao município que oferecem o Ensino Médio.

Abaixo segue a tabela com o desempenho obtido por cada unidade escolar do município de Cândido Mota- SP no IDESP 2011:

Tabela 1: Rendimento Escolar da 3ª série do Ensino Médio em Geografia das escolas estaduais do município de Cândido Mota - 2011	
Escolas	Média
Escola A	289,2
Escola B	287,0
Escola C	278,5
Escola D	260,2

Fonte: Boletim da Escola, 2012.

Dados extraídos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A escola selecionada para a pesquisa atingiu a média de 289,2 de rendimento na disciplina de Geografia. Por meio da tabela 2 sobre os Níveis de Proficiência do SARESP gerada pela SEE-SP podemos perceber que a escola está localizada no nível de desempenho adequado, pois o índice atingido 289,2 está localizado entre o desempenho 275 e 375, desempenho considerado pertencente ao nível adequado.

Abaixo segue a tabela indicando os Níveis de Proficiência:

Níveis de Proficiência	3ª M
Abaixo do Básico	< 225
Básico	225 < 275
Adequado	275 < 375
Avançado	≥ 375

Fonte: SARESP 2011 – Resultados Gerais da Rede Estadual.

Dados extraídos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Sobre os Níveis de Proficiência, a SEE-SP elaborou uma tabela que descreve a situação de cada um dos níveis em que as escolas podem se encontrar. Abaixo segue a tabela 3 com a descrição dos Níveis de Proficiência:

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SARESP 2011 – Resultados Gerais da Rede Estadual.

Dados extraídos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com a tabela 3, os alunos que fizeram a avaliação do SARESP no ano de 2011 da 3ª série do Ensino Médio da escola selecionada possuem o domínio pleno dos conteúdos, condição de desempenho satisfatório. E, em relação as médias do SARESP 2011 (Rede Estadual, COGSP, CEI, Diretoria de Ensino e Município- Escolas Estaduais) esta escola atingiu um desempenho mais elevado.

Abaixo segue a tabela com as médias do SARESP 2011:

Tabela 4: Médias do SARESP 2011

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA				GEOGRAFIA			HISTÓRIA		
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM
REDE ESTADUAL	195,0	208,1	229,6	265,7	209,0	216,6	245,2	269,7	227,1	248,6	275,5	230,5	249,4	274,4
COGSP	191,9	204,6	225,6	262,4	204,5	211,8	239,9	265,3	223,2	243,7	270,6	226,8	245,3	270,8
CEI	202,1	211,6	233,6	268,9	219,5	221,4	250,4	273,8	231,1	253,5	280,0	234,1	253,5	277,7
DIRETORIA DE ENSINO	197,5	213,8	235,4	269,2	220,8	223,2	252,2	271,2	233,8	257,6	281,9	235,8	257,8	276,9
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	196,1	212,7	234,8	265,2	216,2	222,4	254,6	270,6	233,7	259,1	282,4	237,9	258,7	274,0
ESCOLA	-	224,1	241,6	272,2	-	231,9	253,9	273,3	248,8	264,7	289,2	247,7	266,4	278,8

Fonte: Boletim da Escola, 2012.

Dados extraídos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Podemos perceber através da tabela 4, que mesmo a escola selecionada não tendo atingido o desempenho avançado em Geografia, sua média é superior à da maioria das escolas do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino de Assis. Através de um levantamento realizado dos dados dos SARESP, verificamos que esta escola atingiu o 10º melhor desempenho na disciplina de Geografia, no total de 37 escolas que oferecem o Ensino Médio da Diretoria de Ensino de Assis.

A seguir, apresentamos a tabela das escolas que obtiveram o melhor desempenho na disciplina de Geografia na 3ª série do Ensino Médio na Diretoria de Ensino de Assis:

Tabela 5: Rendimento Escolar da 3ª série do Ensino Médio em Geografia nas dez escolas com melhor desempenho na Diretoria de Ensino de Assis	
Escolas	Médias
Escola 1	309,2
Escola 2	307,6
Escola 3	306,6
Escola 4	305,7
Escola 5	303,1
Escola 6	296,7
Escola 7	293,0
Escola 8	292,3
Escola 9	291,9
Escola 10	289,2

Fonte: Boletim da Escola, 2012.

Dados extraídos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em comparação com a escola 1 podemos perceber que não há uma diferença significativa da escola selecionada em relação ao nível de desempenho obtido na avaliação de Geografia do SARESP 2011, enquanto a escola com o maior índice atingiu o desempenho 309,2 a escola selecionada nesta pesquisa atingiu o desempenho 289,2.

No entanto, temos que considerar que os níveis de desempenho que a SEE-SP estabelece para analisar os resultados das escolas em uma avaliação de larga escala, pode não condizer realmente se os alunos estão sendo bem preparados ou não para a vida adulta. O fato de o SARESP não considerar aspectos referentes à cultura escolar e sim, trazer apenas resultados mensurados, pode não condizer com a realidade vivenciada em cada unidade escolar.

1.3 Apresentação da escola na nossa visão, do PCNP de Geografia e dos profissionais que nela atuam, o Professor de Geografia e o Professor Coordenador do Ensino Médio

Nossa visão: Durante o período de observação realizado na escola pudemos perceber uma interação harmoniosa entre o quadro de professores que atuam na escola e entre os

mesmos com o diretor e vice-diretor e com os professores coordenadores. A relação dos profissionais desta escola com os alunos também pode ser considerada estável, pois no período observado não houve conflitos entre eles, e nas salas observadas, 3ª série A e 3ª série B do Ensino Médio, os alunos são disciplinados e possuem uma boa relação com o Professor de Geografia.

A escola em termos de disposição física é ampla, as salas de aula possuem aproximadamente o mesmo tamanho, o pátio da escola é espaçoso para os alunos, a sala de multimídia pode ser considerada aconchegante e a biblioteca é bem frequentada pelos alunos, pelo menos no período em que estivemos presente na escola.

Professor de Geografia: A escola (...) é uma escola muito boa para trabalhar, desde que eu estou aqui, há 12 anos como efetivo, eu acho que a gente não pensa em falar assim eu vou pedir remoção, vou sair da escola, eu vou tentar uma escola melhor. A clientela nossa é muito boa, não que a gente não tenha problemas, temos sim, mas de forma geral a clientela é participativa, os pais participam das reuniões e uma equipe pedagógica muito unida, sempre pronta pra estar ajudando, então é uma escola muito boa e eu falo que considero aqui como minha segunda casa.

PC do Ensino Médio: É o (...) é um velho conhecido porque eu estudei aqui a minha vida toda, então assim o (...) que é o diretor, ele foi o meu professor, vários professores que trabalham aqui comigo foram meus professores, e eu acho assim que a relação aqui eu vejo de uma forma muito tranquila, essa questão de nós coordenadoras com os professores e com a direção da escola. Eu sinto apoio na questão da gestão também, o (...), o (...), o (...) que são os diretores e os professores também a gente sente que há um trabalho em equipe porque aqui a maioria dos professores são efetivos, já estão há vários anos na casa. Então, isso faz com que acabe tendo um relacionamento mais estável, todo mundo se conhece melhor, então eu acho que isso ajuda bastante no relacionamento e no trabalho, todo mundo conhece muito bem a escola. E, com os alunos, eu percebo assim que a gente tem uma realidade é, digamos assim também privilegiada, eu já vi, já trabalhei em realidades mais complicadas, então a gente tem uns alunos assim que eles são bons alunos, lógico que tem problemas também, tem assim casos que a gente tenta resolver e não consegue, temos problemas, mas eu acho que a gente tem ainda uma realidade privilegiada nessa questão dos alunos.

PCNP de Geografia: [...] a escola ela tem um resultado satisfatório sim, é uma escola muito boa, é uma escola de qualidade.

1.4 Os professores entrevistados

As entrevistas realizadas para verificar aspectos da implementação da Política Curricular, principalmente, relacionados ao Currículo de Geografia, foram com o Professor efetivo de Geografia e com o PC do Ensino Médio da escola e com o PCNP da disciplina de Geografia. Os três professores possuem experiência de atuação na rede estadual paulista de ensino público. Vamos apresentar o perfil de cada um dos entrevistados de acordo com a entrevista concedida e com as impressões que tivemos:

PCNP da disciplina de Geografia- Em relação à sua formação acadêmica, o PCNP de Geografia concluiu a licenciatura plena em Geografia no ano de 1993, nas Faculdades Integradas de Ourinhos, fez uma especialização em Metodologia de Ensino no ano de 1997, no Instituto Educacional de Assis, em 2006 fez uma especialização em Ciências Humanas e suas tecnologias- Cidadania e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas, em 2007 concluiu a licenciatura em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar pela Faculdade de Pinhais, em 2008 participou do curso de formação “A rede aprende com a rede” da Escola de Formação da SEE-SP, e no ano de 2011 fez uma especialização em Geografia pela Redefor-UNESP.

Sobre o seu percurso profissional temos as seguintes informações: no ano de 1994 ingressou na rede como professor substituto, durante o ano de 1997 lecionou em uma escola particular paralelo ao seu exercício no Estado, e somente no ano de 2000 se efetivou na profissão. A partir de sua efetivação dedicou-se exclusivamente às aulas do Estado. No ano de 2008, houve o processo seletivo para o cargo de PCNP de Geografia e ao ser aprovado assumiu a função no mesmo ano.

Podemos colocar que, durante as entrevistas, foi visto como positivo o acompanhamento deste profissional no acompanhamento da implementação do Currículo de Geografia na escola selecionada, este profissional se mostrou preocupado com a situação do ensino de Geografia desenvolvido nesta escola. No momento em que perguntamos se há um acompanhamento das escolas obtivemos a seguinte resposta:

Sim, principalmente quando nós somos solicitados, que às vezes o professor depois dessas orientações a gente deixa muito disponível que os professores podem estar chamando a gente pra estar acompanhando e contribuindo, é um trabalho de parceria, é uma equipe mesmo preocupada com o mesmo objetivo que é a melhoria da qualidade do ensino e, que as aulas fiquem melhores, mais prazerosas e que tenha uma qualidade melhor nos resultados da escola.

A constatação desta preocupação do PCNP de Geografia pode ser verificada durante a nossa coleta de dados na escola. Em uma de nossas observações, este profissional foi fazer uma visita à escola para observar o andamento das aulas de Geografia que estavam sendo ministradas por um professor eventual.

Professor de Geografia: Concluiu a licenciatura plena em Geografia no ano de 1992 nas Faculdades Integradas de Ourinhos, e fez somente o Curso de Formação Específica de Professores do Concurso Público para PEB II 2011 oferecido pela SEE-SP. Começou a trabalhar na rede no ano de 1993, na antiga Escola Padrão e como professor efetivo de Geografia já faz doze anos que permanece na escola. Durante as observações em sala de aula o Professor sempre utilizou livros didáticos para complementar o conteúdo trabalhado pelos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. No decorrer do ano letivo o Professor seguiu o conteúdo previsto pelo material curricular, fato constatado na observação do Diário de Classe. O Professor afirmou em uma de nossas conversas, durante o caminho percorrido entre a sala dos professores até a sala de aula de uma das turmas observadas, que o seu plano de aula é seguir o proposto no Currículo de Geografia, fazendo apenas adaptações em algumas atividades propostas.

PC do Ensino Médio: A graduação deste profissional é em História pela UNESP/Assis no ano de 2002; sobre o seu percurso profissional o PC falou que é professor há dez anos e que começou a dar aula antes mesmo de se formar, como professor eventual na escola selecionada no ano de 2002. Após se formar, já no ano posterior efetivou-se no Estado. Quando se efetivou, trabalhou no primeiro ano em uma escola na Grande São Paulo, posteriormente veio para Campos Novos, interior do Estado, e em 2008 se afastou do cargo para assumir a coordenação na escola selecionada. Além de sua formação em História, o PC fez uma pós-graduação em Gestão Educacional no Instituto Educacional de Assis, alguns cursos na área de História e, atualmente, está fazendo o curso de Pedagogia também pela UNESP. Durante as observações realizadas, o PC sempre estava presente, tanto nos períodos de nossa entrada como na saída da escola.

Vale colocar, ainda neste tópico, que os profissionais da escola selecionada desde o nosso primeiro contato demonstraram-se dispostos a participar da pesquisa, assim que entramos em contato com o Diretor, com o PC do Ensino Médio e com o Professor de Geografia não houve nenhuma objeção em realizar a pesquisa na escola. Em relação à nossa presença na sala de aula, os alunos, no início, demonstraram certa curiosidade, mas logo se acostumaram com a nossa presença constante.

Em relação aos Diários de Classe observados foi possível somente observarmos os conteúdos que o Professor de Geografia desenvolvia na sala de aula, havia apenas o registro das datas dos conteúdos desenvolvidos. Assim, a informação mais consistente retirada desse material foi de que o conteúdo proposto pela SEE-SP nos materiais curriculares era desenvolvido durante as aulas.

É importante também dizermos aqui que os comentários, análises e apontamentos sobre a observação em sala de aula são baseados em um período que estivemos em contato com a escola, não sendo somente produtos de uma situação isolada.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS ASPECTOS PRESENTES NO DISCURSO DA POLÍTICA CURRÍCULAR PAULISTA E DA IMPLEMENTAÇÃO NA SALA DE AULA

Neste capítulo discutimos a implementação da Política Curricular paulista no cotidiano das unidades escolares da rede estadual de ensino. Esta política educacional tem impactado a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem das escolas fazendo-se necessário o estudo das suas alterações.

Como o nível de ensino considerado como objeto de estudo neste trabalho é o Ensino Médio a análise aqui realizada refere-se aos aspectos de como a SEE-SP desenvolve suas orientações curriculares para este nível de ensino. No presente capítulo, a análise realizada é sobre a apresentação geral do Currículo, que em sua introdução, a educação básica é considerada como um todo, sendo suas orientações dirigidas desde a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Para a análise, foram consideradas as entrevistas com os profissionais que atuam na rede de ensino público paulista na escola selecionada e do PCNP da disciplina de Geografia.

2.1 Concepção de currículo

As contribuições de estudos sobre a teoria do currículo serão fundamentais para analisarmos aspectos da implementação do Currículo na escola selecionada. De acordo com Cação e Mendonça (2011, p.219), “entender o contexto da produção do currículo implica desvendar as políticas, as estratégias, os embates do seu entorno, o que não é dito, explicitado em suas justificativas mais diretas”. E, devido à função do currículo no processo de ensino e aprendizagem, atualmente os currículos escolares vêm ganhando importância em escala internacional. Para Cação e Mendonça (2011, p.219) “[...] o currículo converteu-se em objeto de debate e de disputa entre diferentes concepções”. As autoras ainda acrescentam (2011, p.228) que “[...] em nenhum período da história da educação atribuiu-se tamanha importância às políticas e às propostas curriculares ou se debateu tanto sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX”.

A elaboração de um currículo único pressupõe tomada de posição frente aos conteúdos, metodologia e objetivos propostos. Para Sacristán (2000, p.17) “[...] o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” e, “[...] currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Partindo desta concepção de que a elaboração de currículos pressupõe determinadas escolhas sobre o que vai ser ensinado aos alunos, Apple (2000, p.59) aponta que o “[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula” e “[...] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. (APPLE, 2000, p.59)

Nesta perspectiva Sácristan (2000, p. 17) afirma que: “a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite”. Desta forma, no currículo é transmitida uma parte da cultura acumulada pela sociedade ao longo do tempo, sendo necessário, ao delimitar um currículo selecionar os conteúdos pertinentes a serem desenvolvidos em sala de aula, os quais propiciarão o desenvolvimento e formação dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para Forquin (1993) a importância do currículo no cotidiano escolar tem ligação com o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. O autor (1993, p.24) afirma que “[...] o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre” e destaca ainda que a necessidade institucional da criação de um currículo reside no fato de que (1993, p.24) “[...] sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores”. Temos, a partir destas considerações, a ideia da importância do currículo no processo de ensino e aprendizagem, sendo que a partir de sua delimitação é expresso o que se deseja ensinar aos alunos durante o percurso vivenciado na sala de aula, priorizando aquele ou este conteúdo no processo de construção do conhecimento. Assim, o currículo é produzido por uma série de escolhas que delimitam o conhecimento que será transmitido e veiculado. Segundo Sácristan (2000, p.173):

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha papel decisivo.

Desta forma, ao se considerar a criação de um currículo único para todo o sistema educativo é necessário compreender, por exemplo, que diferentes escolas podem fazer leituras diferenciadas das proposições trazidas pelos documentos oficiais da reforma curricular. Para Forquin (1993, p.24) “[...] uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da “caixa preta” das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída”. Para Sacristán (2000, p.175), “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas”.

Logo, a cultura escolar possibilita leituras diferenciadas pelas unidades escolares acerca das orientações dos documentos oficiais. Para Viñao Frago (apud Faria Filho et al, 2004, p.10) a cultura escolar está ligada a “[...] un conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituales, hábitos e prácticas – formas de hacer e pensar, mentalidades y comportamientos [...]” que cada unidade escolar possui em seu interior. Para Forquin (1993, p.167),

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Sobre o fato de haver uma releitura por parte das escolas no momento da implementação dos currículos escolares, Martins (2000, p.84) considera que, “[...] a realidade da rede escolar e seu cotidiano repleto de urgências promove a lucidez necessária nos profissionais da educação acostumados a dar novos significados às orientações legais e/ou oficiais”, devido ao fato destes profissionais geralmente conhecerem com maior aprofundamento a realidade em que estão desenvolvendo seu trabalho no cotidiano escolar. E, no contexto da implementação de um currículo, todos que participam se tornam sujeitos e não objetos, sendo, portanto, elementos ativos no desenvolvimento do currículo na sala de aula. (Sacristán, 2000)

Arroyo (1999, p.134) afirma que:

Essa perspectiva, tão disseminada nos formuladores de políticas sociais e nas equipes dos órgãos oficiais, envolve a crença de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se renovará. Quando nos aproximamos da escola, percebemos que tal crença não faz parte da cultura dos profissionais da educação básica. Ainda bem. Ao contrário, eles duvidam dessas reformas oficiais, por terem aprendido, durante anos, que, apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora.

Temos que considerar, portanto, que o currículo que acontece nas escolas, o realmente praticado nas salas de aula, não é aquele que está explícito em documentos curriculares e sim o construído no cotidiano escolar. Para Arroyo (1999, p.155) “[...] a educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida”.

Assim, Viñao Frago (apud Faria Filho et al, 2004, p.10) coloca que o fracasso das reformas educacionais reside nas diferenças entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, fazendo com que ocorra uma resistência por parte da cultura escolar em implementar as reformas. Na maioria das vezes, essa resistência também é reforçada em virtude da não participação dos professores na elaboração dos currículos escolares oficiais. Geralmente, estes currículos são elaborados somente por profissionais que não atuam diretamente nas unidades escolares.

Para Arroyo (1999, p.141) “os órgãos decisórios desobrigam-se de seu papel de criar condições materiais e rodeiam-se de equipes ‘pedagógicas’, que se qualificam para assumir o papel que é dos profissionais da escola: pensar e fazer educação”.

No caso dos elaboradores da Política Curricular paulista de Geografia: Ângela Corrêa da Silva², Jaime Tadeu Oliva³, Raul Borges Guimarães⁴, Regina Araújo⁵ e Sérgio Adas⁶,

² Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005). Atualmente é consultora na área de geografia - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professora - Colégio COC - Campinas, coordenação de avaliação sistema ético - Editora Saraiva, professora e coordenadora pedagógica da Escola Comunitária de Campinas e diretora geral - Faculdades Fleming. Informações retiradas da Plataforma Lattes, CNPQ em agosto de 2012.

³ Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1986) e graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (1986). Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professor e pesquisador do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB - USP. Informações retiradas da Plataforma Lattes, CNPQ em agosto de 2012.

⁴ Possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985), mestrado em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (1994), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela mesma faculdade em 2000 e livre docência pela Faculdade de Saúde Pública da USP em 2008. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente. Informações retiradas da Plataforma Lattes, CNPQ em agosto de 2012.

todos são pesquisadores com experiência na área de Geografia, no entanto, não há entre eles nenhum profissional atuando diretamente nas salas de aula das escolas da rede estadual de ensino público paulista. Ao acessar o currículo lattes destes profissionais podemos verificar que somente Ângela Corrêa da Silva e Jaime Tadeu Oliva apontam sua experiência no ensino básico em outros sistemas de ensino. Os demais profissionais citam apenas sua experiência profissional na graduação.

2.2 Política educacional do governo Serra

Neste tópico, serão feitas algumas colocações sobre a política educacional do governo Serra (2007-2010), com enfoque sobre a elaboração e implementação da atual Política Curricular pela SEE-SP, por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e continuando em vigor no atual mandato de Geraldo Alkmin, iniciado em 2011.

Durante o mandato de José Serra, a SEE-SP foi coordenada seis meses por Maria Lúcia Vasconcelos. Posteriormente, Maria Helena Guimarães de Castro assumiu o cargo no decorrer de julho de 2007 a abril de 2009 e, em seguida, o último Secretário da Educação deste governo Paulo Renato de Souza encarregou-se do cargo em abril de 2009. Ao iniciar o posto de governador em 2011, Geraldo Alkmin, indicou Herman Voorwald para assumir a SEE-SP.

No período em que a SEE-SP esteve sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro, de acordo com Russo e Carvalho (2009, p.3) “[...] se inicia uma nova fase da política para a educação pública estadual paulista [...]”. Sobre esta gestão Cação (2011, p.07) afirma: “com ela anuncia-se nova etapa da política educacional de São Paulo, agora enfrentando problemas consequentes da própria política Tucana para a educação pública”. Cação (2011, p.07) ainda acrescenta que nesta gestão há o reconhecimento de que: “[...] a progressão continuada passa a ser socialmente responsabilizada pelos baixos níveis de desempenho

⁵ Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professor - Promoção do Ensino de Qualidade S/A. Informações retiradas da Plataforma Lattes, CNPQ em agosto de 2012.

⁶ Professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, FFCLRP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto) - DEDIC (Departamento de Educação, Informação e Comunicação). É bacharel e licenciado em Filosofia (FFLCH-USP e FE-USP), Doutor em Geografia Humana (FFLCH-USP) e Pós-doutorado em Educação (FE-USP). Informações retiradas da Plataforma Lattes, CNPQ em agosto de 2012.

escolar da escola estadual, gerando situação de grande desconforto a exigir uma interferência mais direta do governo na área educacional”.

Para melhoria da educação pública paulista a SEE-SP lançou em 2007 o plano de metas e ações *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*. Até 2010 a SEE-SP tinha como pretensão a realização das seguintes metas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. (SÃO PAULO, 2007)

Para cumprir tais metas a SEE-SP elaborou dez ações:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever; 2. Reorganização da progressão continuada; 3. Currículo e expectativas de aprendizagem; 4. Recuperação da Aprendizagem; 5. Diversificação curricular do Ensino Médio; 6. Educação de Jovens e Adultos; 7. Ensino Fundamental de 9 anos; 8. Sistemas de Avaliação; 9. Gestão dos resultados e políticas de incentivos; 10. Plano de obras e investimentos. (SÃO PAULO, 2007)

Especificamente em relação à 3ª ação sobre “Currículo e expectativas de aprendizagens”, a SEE-SP colocou:

1. Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em Setembro de 2007; 2. Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber; 3. Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. (SÃO PAULO, 2007)

A finalidade da SEE-SP ao elaborar uma Política Curricular para todo o Estado, diz respeito ao seu dever em garantir um ensino de igual qualidade para todos. Na apresentação do Currículo, parte comum a todas as disciplinas, o trecho a seguir ilustra tal objetivo (SÃO PAULO, 2010, p.04): “[...] a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também

preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade”.

A elaboração e implementação de um Currículo para todas as disciplinas na rede de ensino estadual de São Paulo faz parte do “Programa São Paulo faz Escola” e contempla todo o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O Currículo paulista apresenta em sua estrutura a divisão das ciências trabalhadas no contexto escolar: Ciências Humanas e suas Tecnologias⁷, Ciências da Natureza e suas Tecnologias⁸, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁹ e Matemática e suas Tecnologias¹⁰. Para a implementação, a SEE-SP produziu material didático contendo orientações teórico-metodológicas para nortear os professores e os alunos. Esse material didático é composto pelo *Caderno do Professor* e pelo *Caderno do Aluno* e é distribuído bimestralmente em todas as escolas estaduais.

Em relação à distribuição do material, o Professor de Geografia da escola selecionada informou durante a entrevista que no início da implementação dos materiais curriculares houve um atraso na sua chegada, e somente depois do primeiro ano a situação melhorou:

Não foi fácil, assim como em todas as disciplinas, em todas as escolas, no Estado todo de modo geral, eu creio nisso, é foi difícil em função principalmente do material que não era disponível para o aluno no primeiro ano, então nós trabalhávamos com o material de Geografia que era rico em imagens, em mapas às vezes coloridos e o aluno não tinha acesso, até no xerox as vezes não ficava legal, então foi difícil por esse motivo principalmente, é os gráficos, por exemplo, também tinha que estar dando conta de passar isso para o aluno sem ele ter o material em mãos, mas no segundo ano isso já melhorou um pouquinho, começou a chegar o material mas com um certo atraso, então também dificultou, as vezes a gente estava lá no segundo, na terceira situação de aprendizagem do segundo bimestre e estava chegando o material ainda, você tinha que estar aguardando a chegada desse material às vezes com muito atraso, além dos erros também que nós tivemos, no segundo ano que tiveram que ser refeitas algumas coisas, é com mapas, por exemplo, então foi difícil, mas hoje já melhorou, o material já chega com uma certa frequência aí no prazo correto, todos têm esse material, então ficou mais fácil.

⁷ As disciplinas que compõem as Ciências Humanas e suas Tecnologias são: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

⁸ As disciplinas que compõem as Ciências da Natureza e suas Tecnologias são: Ciências, Biologia, Física e Química.

⁹ As disciplinas que compõem Linguagens, Códigos e Tecnologias são: Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Língua Portuguesa.

¹⁰ A única disciplina que compõem Matemática e suas Tecnologias é a Matemática.

Outro material que também subsidia a implementação do Currículo paulista nas escolas estaduais é o *Caderno do Gestor*, material destinado aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e supervisores, para os mesmos orientarem a implementação do Currículo em cada unidade escolar. Em relação ao papel do gestor, encontramos no *Caderno do Gestor* (2008, p.03)¹¹ a seguinte colocação da SEE-SP: “este ano será um “divisor de águas” para a educação paulista. Começamos o ano com uma proposta curricular organizada e integrada, em que os gestores, terão um papel muito importante”, acrescentando que “caberá a vocês a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular”. (SÃO PAULO, 2008, p.03)

Na fala do PC do Ensino Médio da escola selecionada podemos perceber que o *Caderno do Gestor* elaborado pela SEE-SP orienta diversas ações destes profissionais em sua atuação na escola:

[...] temos o Caderno do Gestor que traz bastante sobre recuperação, sobre legislação que o diretor precisa estar informado disso para poder trabalhar com os professores, pra organizar mesmo a vida da escola, então ele também apóia bastante, a gente usa em HTPCs, em reuniões de planejamento.

Esta importância dada ao gestor no atual período também pode ser considerada uma tendência das reformas educacionais. De acordo com Ball (2001, p.104), para o atual contexto “a figura central é o gestor para a implementação das reformas e obtenção da maximização dos resultados”, colocando para este ator do processo educacional esta importante responsabilidade. Ball (2001, p.108) ainda acrescenta que nesta perspectiva “o gestor é o herói cultural do novo paradigma”.

Em um primeiro momento, o material didático elaborado pela SEE-SP e implementado no início do ano letivo de 2008 foi o *Jornal do Aluno*. Tal recurso visava recuperar conteúdos e sanar defasagens. Após este período introdutório de fevereiro a março de 2008, os docentes da rede passaram a receber bimestralmente o *Caderno do Professor*. Nesta fase o Currículo ainda era designado como Proposta Curricular, a mudança na designação ocorreu somente no ano de 2010. Para Rossi (2011, p.124) no *Jornal do Aluno*, “[...] havia uma intenção clara de adaptação dos alunos e professores a essa nova realidade curricular: um sistema de ensino apostilado”.

¹¹ Este discurso foi encontrado no *Caderno do Gestor*, volume 1, no ano de lançamento do Programa São Paulo faz Escola em 2008.

As discussões sobre a elaboração do Currículo foi iniciada em 2007. O discurso pronunciado pela SEE-SP nesta ocasião apontava que as decisões curriculares seriam tomadas em conjunto, à medida que iria “[...] iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo”. (SÃO PAULO, 2008, p.8)

No entanto, de acordo com Pereira (2009), o discurso não correspondeu ao que de fato foi vivenciado na prática: a maior parte dos docentes da rede estadual de ensino foi somente informada sobre o estabelecimento e a necessidade de seguir os materiais da Política Curricular e, apenas um pequeno percentual dos professores teve a oportunidade de opinar sobre um documento que, na verdade, já estava pronto para ser implementado. Também não houve nem ao menos um esforço de divulgação nas unidades escolares sobre a possibilidade de opinar sobre esta pré-proposta por meio da internet em um formulário disponível no site da SEE-SP. Assim, a maior parte dos professores apenas teve um primeiro contato com a Proposta Curricular no momento em que esta já iria ser desenvolvida nas unidades escolares.

Sobre o processo de elaboração e implementação do Currículo nas unidades escolares, Cação afirma (2011, p. 10-11),

[...] as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados.

Assim, a produção do Currículo foi realizada conforme aponta Pereira (2009, p.72) “[...] por um grupo de especialistas que, em sua maioria, trabalham em ensino superior e/ou são autores de livro didático, ou seja, não estão ministrando aulas no ensino fundamental público [...]”. De acordo com Arroyo (1999, p.133) “em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo da educação básica”.

Neste contexto Pereira (2009, p.72), afirma que devido à forma como foi concebido o Currículo: “[...] pode dificultar a realização de uma proposta que possa realmente se concretizar em sala de aula”. Esta afirmação da autora surge, portanto, em decorrência da falta de diálogo entre os diversos atores da educação na implementação da atual reforma curricular nas unidades escolares do Estado de São Paulo.

No Currículo a SEE-SP orienta desde os conteúdos que serão explorados em cada série, a ordem da disposição que os mesmos serão trabalhados no cotidiano escolar, a sugestão de duração das aulas, de propostas de avaliação, de atividades de recuperação e também de materiais complementares. A citação a seguir ilustra esta afirmação sobre as orientações presentes no *Caderno do Professor* e do *Aluno*:

Neles são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p.08)

O material, portanto, traz um delineamento geral de como as aulas poderão ser desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano letivo e, também, aponta as habilidades e competências esperadas que os alunos adquiram por meio dos conteúdos previstos nas Situações de Aprendizagem contidas nos *Cadernos do Professor* e *Aluno*, em todas as unidades escolares do Estado.

Os *Cadernos do Professor*, podemos colocar de acordo com Rossi (2011) que são manuais de trabalho dirigidos aos docentes, para estes desenvolverem as aulas tanto no Ensino Fundamental – Ciclo II como no Ensino Médio. Tais materiais curriculares apresentam uma sequência a ser desenvolvida no decorrer das aulas e estão estruturados da seguinte forma:

- Carta direcionada aos professores;
- Sumário;
- Apresentação do *Caderno* intitulada: São Paulo faz Escola – Uma Proposta Curricular para o Estado;
- Ficha do *Caderno*;
- Orientações sobre os conteúdos do bimestre (conhecimentos priorizados, competências e habilidades; metodologias e estratégias; e avaliação);
- Situações de Aprendizagens (indicando o tempo previsto, os conteúdos que serão trabalhados, as competências e habilidades que serão desenvolvidas, as estratégias, os recursos metodológicos e a forma de avaliação);
- Propostas de questões para aplicação em avaliação;
- Propostas de situações de recuperação;

- Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (sugestão de filmes, sugestão de livro para os alunos, sugestão de livros para o professor e sugestão de sites) e;
- Considerações finais.

Podemos colocar que estes materiais à medida que são enviados para todas as escolas, não consideram a autonomia do docente em desenvolver uma proposta de ensino de acordo com a realidade vivenciada na unidade escolar. Para Rossi (2011, p.126),

Os professores são obrigados a trabalharem em sala de aula a linha metodológica enviada pelos gestores e ideólogos da secretaria do estado de São Paulo, onde parece ser destaque importante a atitude de assimilar os conteúdos apresentados e a seguir adquirir condições de resolver os exercícios ao final de cada capítulo.

Os *Cadernos do Aluno* também possuem uma apresentação inicial, logo em seguida são apresentadas as situações de aprendizagens que serão trabalhadas na sala de aula no decorrer do bimestre e nas últimas páginas há a indicação de filmes, livros e sites, sendo intitulada: Para saber mais. No caso destes materiais apresenta-se uma superficialidade, ao trazer apenas os exercícios que serão realizados pelos alunos.

Figura 1: *Caderno do Professor: Geografia, Ensino Médio – 1ª série, volume 3. SEE, 2009.*

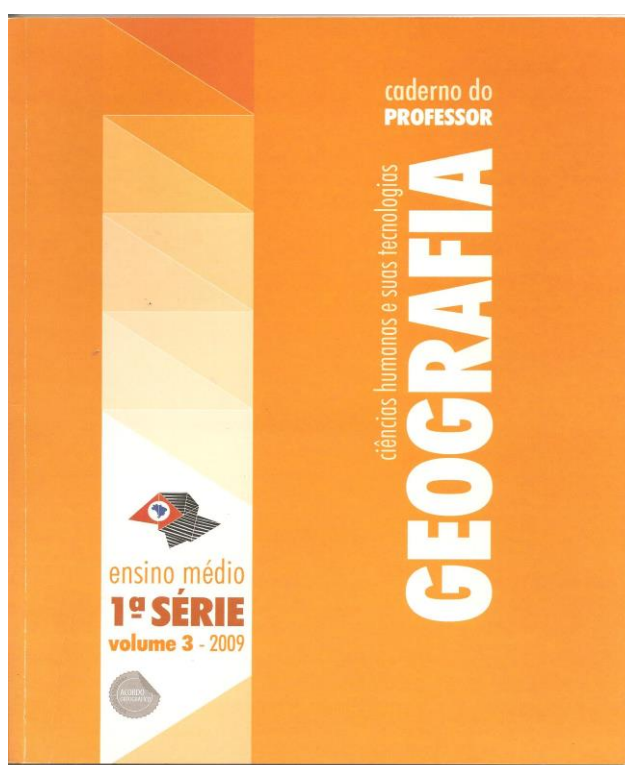
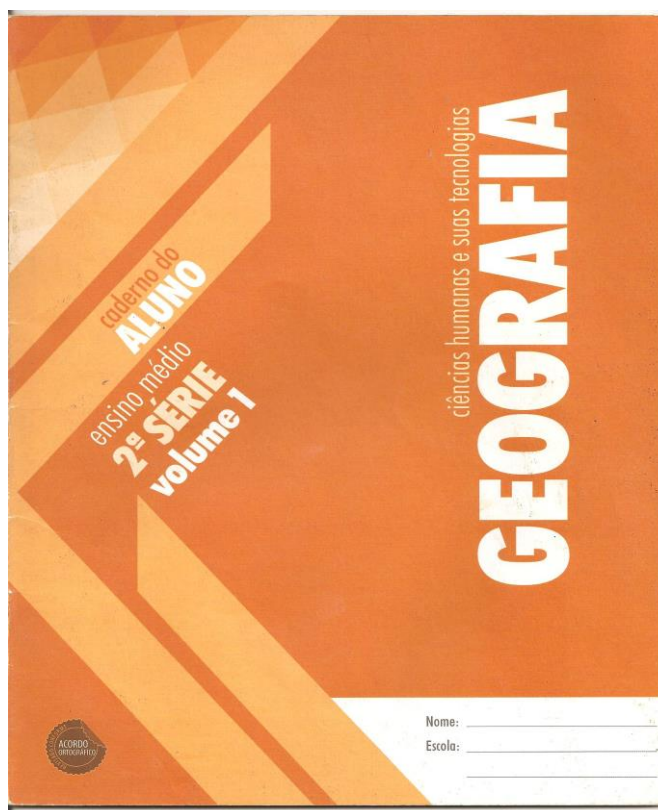


Figura 2: *Caderno do Aluno: Geografia, Ensino Médio – 2ª série, volume 1. SEE, 2009.*



Podemos colocar, com base nos autores estudados, que a implementação de um currículo único no sistema escolar, que não leva em conta as diferenças entre as diversas escolas, não considerando a cultura escolar de cada uma, tem ocorrido de acordo com Pereira (2009, p.72-73) devido ao “[...] estabelecimento do neoliberalismo e da globalização, prevalece o discurso do pensamento único e da homogeneização, a qual é voltada também para o campo educacional [...]”.

No caso do novo Currículo do Estado de São Paulo o intuito de repassar para todas as unidades escolares um conhecimento selecionado, prevalecendo o discurso do pensamento único e da homogeneização, pode ser percebido na medida em que a SEE-SP pressupõe no documento que todos os alunos consigam adquirir o mesmo nível de habilidades e competências previstas.

No entanto, a realidade experimentada por cada ambiente escolar resultará em diferentes leituras acerca de um currículo padronizado fazendo com que resultados advindos de avaliações exteriores nem sempre atinjam o previsto para cada unidade, pois “todo programa de governo expressa um mundo normatizador que sofre uma releitura por parte das escolas e dos profissionais da educação”. (MARTINS, 2000, p.84)

Para Arroyo (apud Fiamengui, 2009, p.89) é necessária uma mudança nesta postura ao implementar uma política educacional; para a elaboração de um currículo torna-se requisito “[...] um diálogo indispensável entre os diversos atores, os que decidem, pensam e fazem a educação básica [...]”. Somente assim, um currículo único poderia ter validade no contexto escolar diferenciado de cada unidade de ensino.

Em suas discussões acerca da implementação das políticas curriculares Arroyo (1999, p.134) também afirma que:

Essa cultura política, que pensa a educação básica do alto, que decide de fora para os seus professores, vem se mantendo com os mesmos traços por décadas. Apenas podemos notar que tenta se democratizar conforme o estilo de formulação das políticas de intervenção. Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de *sua* escola e de *sua* turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça. Não se muda por intervenção, nem se quer construindo “participativamente” intervenções ou modelos para que os professores os adaptem a sua realidade. A questão é repensar esse estilo de inovação escolar via modelos e via consenso e adesão na aplicação de modelos.

Fiamengui (2009, p.73) aponta, em virtude da ausência da participação dos professores na elaboração do Currículo, que este pode ser encarado “[...] como um pacote educacional. Afirmação esta que se baseia no fato de não terem ocorrido discussões prévias com os docentes da rede”, o que dificultou a real implementação do Currículo paulista em âmbito escolar.

Rossi (2011, p.124) afirma em relação a implementação do Currículo que,

As cartilhas levam os professores a assumir o que lhes propõem, em vez de avaliar e formular uma proposta didática mais apropriada ao desenvolvimento de um projeto pedagógico de sua escola e/ou a um enfoque teórico-metodológico que eles próprios possam escolher. Isso fere a autonomia docente. Isso fere a escola e prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos.

Em relação a esta falta de articulação com os professores na implementação do Currículo de Geografia, o PCNP da referida disciplina falou durante a entrevista que até mesmo as orientações recebidas por eles para implementar o Currículo não eram repassadas diretamente para os professores:

[...] no início da implementação, da implantação em 2008/2009 nós tivemos sim várias orientações, estudo do material, análises das Situações de Aprendizagens, então no início nós tivemos mesmo bastantes capacitações sim. Daí em 2010 nós tivemos pouca e enfraqueceu ainda mais em 2011. Só que no momento que nós recebemos as capacitações em São Paulo mesmo no período que era a CEI, hoje que

nós temos a Escola de Formação, nós não poderíamos fazer orientações diretamente para o professor, nós poderíamos fazer as orientações para os Professores Coordenadores. Então a implementação ficou um pouco a desejar porque não chegava até os professores com a qualidade que nós gostaríamos. A partir do ano passado, nós podemos chamar os professores, então eu percebo que agora sim a implementação do Currículo está sendo de forma mais concreta, mais sólida, mais próxima e, agora tá possibilitando que isso chegue até o aluno que é o nosso foco principal.

Na fala do PCNP da disciplina de Geografia podemos perceber um descontentamento no início da implementação da Política Curricular e, somente depois de transcorridos três anos, a situação melhorou de acordo com suas considerações pelo fato de que os professores agora são chamados com mais frequência para capacitações sobre o material, o que ainda é considerado pouco, apenas quatro encontros com o PCNP de Geografia ao longo do ano.

De acordo com os autores estudados, podemos afirmar que não basta somente a formulação de um currículo para a melhoria das condições de ensino; uma série de medidas estão atreladas para atingir a qualidade desejada e permanente do sistema escolar. Para Smith, O' Day & Cohen (apud APPLE, 2000, p.65), a implementação de um currículo “[...] só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado educativo”. Ainda acrescentam os autores (apud APPLE, 2000, p.65) que um currículo “[...] seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua posterior “disseminação” ou “implementação””.

Assim, há que se considerar também que a implementação de um currículo único, dependendo das medidas que estão atreladas a sua execução, pode até obter êxito no cotidiano escolar. Pereira (2009, p. 77) faz a seguinte afirmação: “[...] a elaboração de propostas curriculares pode sim contribuir para a melhoria da educação [...]”.

Entretanto, para que as propostas curriculares consigam atingir resultados positivos em sua implementação, Pereira (2009, p.77) sugere algumas medidas: “[...] desde que elas sejam elaboradas considerando o cotidiano escolar e, para que isto aconteça, é indispensável a participação do professor nessa elaboração, pois a aplicação desta e seu sucesso dependerá em grande medida deste sujeito”.

Os autores Smith, O' Day & Cohen (apud APPLE, 2000, p.65) na discussão sobre o sucesso na implementação de um currículo, afirmam que um currículo “[...] para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo”. Como os autores (apud APPLE, 2000, p.65) colocam “[...] o conteúdo e a

pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas”.

Também é importante deixar claro que o sucesso de uma reforma educacional depende de uma série de medidas em sua implementação. Vasconcellos (2010, p.212) elenca algumas, tais como:

[...] mais escolas, mais vagas, mais tempo na escola; mais verbas para a educação; controle de gastos e melhor aplicação dos recursos; democratização nas decisões sobre políticas e projetos com financiamento externo; parcerias com organizações não-governamentais (ONGs); legislação que dê suporte a uma prática democrática na educação; apoio financeiro aos alunos (tipo bolsa-escola) a fim de que permaneçam na escola e não se evadam para trabalhar por necessidade de complementar a renda familiar. [...]

Vasconcellos (2010, p.212), ainda acrescenta outros pontos para que uma política educacional comprometida obtenha avanços, os quais são:

[...] a garantia da conquista progressiva de condições mínimas de trabalho: efetividade de quadros funcionais completos na escola (desde professores, até supervisão, passando por direção, serviço de merenda, secretaria, orientação educacional, professores auxiliares ou de projetos especiais, etc.); concurso público, superando os famigerados e desarticuladores contratos temporários; salários dignos para os profissionais da educação; plano de carreira; número adequado de alunos em sala de aula; espaço de trabalho coletivo constante na escola; formação permanente dos profissionais que atuam na escola; instalações adequadas (bibliotecas, laboratórios, centros esportivos), material didático apropriado; equipamentos; melhor manutenção; diminuição do controle burocrático; maior autonomia pedagógica e administrativa para as escolas, de maneira que os professores e diretores se sintam responsáveis pelo desempenho dos alunos.

Para Apple (2000, p.81) somente a implementação de um currículo “[...] é sem dúvida uma reforma barata. Quando faltam recursos humanos e materiais um sistema de currículos e avaliações nacionais só pode ratificar e exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social”. Em relação à disponibilização dos materiais didáticos (livros, filmes, atlas geográfico) disponíveis na escola que a SEE-SP sugere através do Currículo de Geografia que sejam trabalhados durante as aulas desta disciplina, o Professor de Geografia afirma que a situação melhorou. Na fala deste professor temos a seguinte realidade na escola sobre a disponibilidade dos recursos metodológicos:

No início não, mas hoje depois já de um certo tempo de uso desse material é, nós temos quase todos os recursos disponíveis e, quando a gente precisa de alguma coisa que a escola não tem a própria Diretoria de Ensino disponibiliza, e nos envia, então eu acho que hoje essa resposta é sim.

O PCNP de Geografia também afirma que atualmente os professores têm disponíveis na escola os recursos metodológicos que a SEE-SP sugere através do Currículo de Geografia que sejam trabalhados:

A Diretoria ela tem um acervo e a escola, todas as escolas recebem sim todo o material que é disponibilizado no acervo da Diretoria as escolas recebem primeiramente até. Então eu acredito que nessa política atual os professores receberam muitos materiais, livros, salas de leitura, material de vídeos, tem o acervo do “Cultura é Currículo” que nos dois primeiros anos receberam duas caixas de vídeos, com 20 vídeos cada caixa, então são 40 documentários e vídeos que podem assessorar as atividades em sala de aula, além dos atlas, mapas, então eu acredito que sim [...]

O PC do Ensino Médio também faz a seguinte consideração sobre o recebimento dos materiais didáticos pela escola:

Então, nós temos recebido os Cadernos do Professor, eles trazem assim sugestões de filmes, de atividades assim, por exemplo, o Caderno de Ciências eles usam muito balança, é microscópio, é Química também recebemos um laboratório porque pede muita experiência no Caderno de Química, é de Geografia a gente recebeu bastante coisa assim de imagens e tem muitos vídeos e coisas assim pra trabalhar Geografia, atlas nós recebemos também. Então eles têm mandado esse tipo de material, pra Artes também tem muita coisa de música, tem uma nova perspectiva no Currículo então eles estão apoiando com esse tipo de material.

Durante as observações realizadas das aulas de Geografia pudemos nos deparar com uma situação de falta de recursos metodológicos para o Professor dar prosseguimento à aula. No entanto, é preciso afirmar que a escola possui materiais didáticos em seu acervo e, também, estava recebendo materiais para complementar os conteúdos trabalhados no Currículo de Geografia. Durante um dos seus relatos, o Professor de Geografia chegou a mostrar livros novos que haviam chegado. Portanto, de acordo com as falas dos entrevistados e com a realidade observada, pode-se colocar que em relação aos recursos metodológicos, a escola possui materiais de apoio disponíveis, contudo, acreditamos que não são todos os materiais indicados nos *Cadernos do Professor e Aluno* que a escola possui.

Por fim, vale salientar que o sucesso de um currículo está muito mais atrelado a uma série de medidas que precisam ser tomadas antes, durante e depois de sua implementação e execução no cotidiano escolar do que, simplesmente, a elaboração de um currículo que prescreve receitas para o professor desenvolver nas salas de aula, não levando em conta as suas experiências no processo de ensino e aprendizagem. O currículo não é algo dado e sim construído no cotidiano escolar pelos sujeitos que estão vivenciando aquela determinada realidade.

2.3 O SARESP

No Estado de São Paulo, o índice da qualidade do ensino é gerado a partir do SARESP, sendo que tal avaliação é um dos itens considerados para a mensuração do IDESP. Tal sistema é realizado anualmente em todas as escolas da rede estadual pública paulista, avaliando no Ensino Fundamental, as 2^a/3^o, 4^a/5^o, 6^a/7^o e 8^a/9^o séries/anos, e a 3^a série do Ensino Médio. Na apresentação do SARESP 2011, a SEE-SP afirma:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. (SÃO PAULO, 2011, p.01)

A partir de 2008, o SARESP além de analisar os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática, passou a avaliar também outras disciplinas. A citação da SEE-SP a seguir presente no Relatório Pedagógico, exemplifica esta afirmação:

A partir de 2007, com a introdução de mudanças teóricas e metodológicas no SARESP, foi que ele se tornou objeto de avaliação anual contínua para as 2^a/3^o, 4^a/5^o, 6^a/7^o e 8^a/9^o séries/anos do Ensino Fundamental e a 3^a série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática; a partir de 2008, outras disciplinas foram incluídas com a avaliação bianual. Ou seja, em 2008, foi avaliado o desempenho em Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia, Física e Química (Ensino Médio) para as 6^a/7^o e 8^a/9^o séries/anos do Ensino Fundamental e a 3^a série do Ensino Médio. Em 2009, foi avaliado o desempenho em História e Geografia para as 6^a/7^o e 8^a/9^o séries/anos do Ensino Fundamental e a 3^a série do Ensino Médio. Em 2010, será avaliado o desempenho em Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia, Física e Química (Ensino Médio) para as 6^a/7^o e 8^a/9^o séries/anos do Ensino Fundamental e a 3^a série do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2010, p.10)

Além da rede estadual, a avaliação do SARESP pode ser aplicada, caso tenha o interesse, nas redes municipais, escolas particulares e nas Escolas Técnicas Estaduais. De acordo com dados do SARESP disponíveis no site da SEE-SP houve participações expressivas de escolas pertencentes às redes citadas.

Assim, temos o IDESP como resultado da avaliação de larga escala no Estado de São Paulo e, no âmbito nacional, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, sendo o indicador da qualidade educacional. As avaliações que produzem estes índices são tidas pelo governo como contribuintes para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, para Souza; Arcas (2010) a realização das avaliações de larga escala têm ligação com outros objetivos do governo perante a sociedade. De acordo com os autores (2010, p.183),

O Ministério da Educação anuncia que as avaliações em larga escala, destinadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público. Além disso, espera-se que induzam ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino.

Estas avaliações de larga escala passaram a ser realizadas em nosso país a partir da década de 1990, como iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Análises sobre esta política educacional de avaliação de larga escala também afirmam a noção de responsabilização da escola e dos professores pelos resultados atingidos pelos alunos nas avaliações realizadas. Assim, se os alunos não atingirem resultados satisfatórios nestas avaliações a culpa recai sobre os profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar. Devido a esta culpabilização, diversas escolas estão treinando os seus alunos para tais exames padronizados, o que talvez não contribua muito para uma real melhoria de qualidade do ensino. (Souza; Arcas, 2010)

Assim, esta “cultura avaliativa” vem influenciando o cotidiano vivenciado nas unidades escolares. No caso do Estado de São Paulo propriamente, o bônus que os professores da rede recebem anualmente têm como um dos parâmetros a ser considerado a nota obtida no SARESP. Sobre este papel do SARESP na educação paulista, Ferreira (2007, p.32) faz a seguinte afirmação:

Este discurso da “cultura avaliativa” e os próprios propósitos do SARESP vêm a confirmar, uma vez mais, os apontamentos de Afonso (2000) sobre a existência de um “Estado-Avaliador”, que utiliza a avaliação como dispositivo de gestão, para conhecer e gerir a educação, controlando os resultados educacionais, determinando objetivos e currículos escolares, acabando por consolidar uma “cultura do resultado”.

Temos, portanto, no sistema educacional paulista, além do SARESP outra medida que possui estreita relação com a “cultura avaliativa” e a “cultura do resultado”: a formulação e implementação da Política Curricular, estando estas duas medidas presentes entre as dez ações planejadas para atingir as dez metas que foram previstas para a melhoria da educação paulista no governo de José Serra (PSDB).

Desta forma, podemos colocar também que, como já existe uma avaliação de larga escala aplicada em nível federal, a Política Curricular do Estado de São Paulo foi

implementada para reafirmar a avaliação do SARESP e, estabelecer a “cultura avaliativa” e a “cultura do resultado” na rede estadual de ensino.

A SEE-SP afirma através das Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP o vínculo entre avaliação e currículo: “vale ainda destacar que o SARESP passa a contar, a partir de 2008, com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 07-08). Mais adiante temos outra citação que exemplifica e reafirma a existência desta vinculação entre a Política Curricular e as Matrizes: “a Matriz representa um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas”. (SÃO PAULO, 2010, p.16)

Sobre esta relação entre o SARESP e a Política Curricular, Souza; Arcas (2010, p.187) afirmam: “ao analisarmos o currículo oficial e as matrizes do Saresp podemos perceber claramente a aproximação entre o currículo oficial, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados [...]”.

No Relatório Pedagógico 2009¹² (2010, p.53) do SARESP também encontramos a seguinte afirmação da SEE-SP sobre o vínculo direto entre as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP e a Política Curricular,

As Matrizes de Referência para a Avaliação para as disciplinas e séries/anos avaliados foram construídas com base no Currículo proposto. Por seus objetivos específicos, assim como pela natureza de suas habilidades, as matrizes representam apenas um recorte, ainda significativo, das aprendizagens esperadas em cada etapa de ensino-aprendizagem, tais como podem ser aferidas em uma situação de prova escrita.

Sobre o vínculo entre a avaliação do SARESP e a Política Curricular paulista, perguntamos para os três professores entrevistados se eles acreditavam que as avaliações do SARESP estavam de acordo com o que é proposto na Política Curricular. Obtivemos as seguintes respostas:

Professor de Geografia: É nós não temos acesso a estas avaliações, o SARESP principalmente que a gente gostaria de ter acesso, ele não é disponibilizado para o professor, mas a gente percebe na conversa com os alunos, nas Matrizes

¹² O Relatório Pedagógico 2009 do SARESP traz os resultados da rede de ensino público paulista na avaliação do SARESP e exemplos de questões presentes na avaliação. Encontramos a seguinte afirmação da SEE-SP sobre a importância do Relatório Pedagógico 2009 no processo de ensino e aprendizagem: “os relatórios procuram subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares tendo sempre como objetivo a construção de um projeto que conduza a melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos”. (SÃO PAULO, 2010, p.03)

Curriculares que a gente analisa que aquilo que é trabalhado na Proposta que está sendo cobrado no SARESP.

PCNP de Geografia: Com certeza, com certeza está tudo articulado, a gente tem as Matrizes, primeiro as Matrizes Curriculares, os Relatórios do SARESP, os Cadernos do Professor, o Caderno do Aluno estão todos interligados um com o outro, não tem como desvincular isso aí, então é uma coisa que foi feita já integrada e articulada nesse material.

PC do Ensino Médio: É, elas estão de acordo, esse Currículo quando ele foi implementado nós tivemos também uma modificação no SARESP porque agora é um currículo único para o Estado. Então eles enviaram até para as escolas uma Matriz de Referência para o SARESP e a gente trabalha com isso principalmente no dia do SARESP na escola que acontece todo ano e, nessa Matriz de Referência tem lá todas as competências, habilidades que são avaliadas no SARESP. Então a gente consegue entender melhor a prova do SARESP depois dessa modificação e a gente consegue perceber também que todas as competências e habilidades que estão ali elas são baseadas no Currículo, então eu acredito que está de acordo.

Ao analisar estas respostas que afirmam haver uma relação direta entre a Política Curricular e a avaliação do SARESP e, ao analisar a fala principalmente do PC do Ensino Médio da escola selecionada, podemos verificar, na prática, que um dos motivos para os docentes da rede pública paulista seguirem os norteamentos presentes na Política Curricular está atrelado a esta relação com a avaliação do SARESP. Devido à repercussão dos resultados da avaliação do SARESP no cotidiano escolar, tanto se os resultados alcançados forem satisfatórios ou insatisfatórios do ponto de vista da SEE-SP e a partir ainda da resposta do PC do Ensino Médio, notamos a existência desta preocupação à medida em que há uma preparação para esta avaliação com o intuito de atingir resultados satisfatórios. Como afirma Rossi (2011, p.131),

Nessa proposta, os conhecimentos adquiridos por parte dos alunos são engrenagem fundamental no programa de avaliação das escolas, como já explicitado. Com isso, o objetivo central a proposta foi atrelar o salário dos professores a uma lógica de produtividade. Sendo assim, recebia um salário maior os professores pertencentes a uma escola cujos alunos obtiveram maior nota no sistema de avaliação externa.

Portanto, a implementação da Política Curricular reafirma a política de avaliação de larga escala no Estado de São Paulo, impactando de forma direta na atuação dos professores nas unidades escolares. Assim, a autonomia destes profissionais é retirada, considerando não mais o professor como responsável por delinear os caminhos que melhor darão conta de problematizar o ensino na sala de aula, e sim considerando-o como um aplicador de um material curricular que contém as orientações que deverão ser repassadas em sala de aula.

Vista desta ótica, temos, uma educação com caráter tecnicista, sendo o objetivo principal os alunos serem apresentados aos conteúdos que irão “cair” na avaliação do SARESP e não auxiliar no desenvolvimento de alunos críticos, levando em conta as suas possibilidades de atuação na realidade.

2.4 O Ensino Médio no contexto da Política Curricular paulista

Na apresentação do Currículo paulista pode-se verificar que suas orientações são dirigidas tanto para o Ensino Médio como para o Ensino Fundamental. Ao apontar o público-alvo da Política Curricular encontramos a seguinte afirmação da SEE-SP no Currículo: “os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos”. (SÃO PAULO, 2010, p.12). Portanto, as orientações gerais, como já foi dito são destinadas às seriações que estes alunos pertencem como um todo, como também as orientações destinadas especificamente à disciplina de Geografia são gerais.

Ainda, em relação a esta afirmação da SEE-SP que coloca que os alunos considerados na Política Curricular possuem a idade entre 11 e 18 anos, temos que mencionar o fato de que o Estado de São Paulo de acordo com dados do IBGE 2010¹³ apresentou uma distorção idade-série de 18,1 % no Ensino Médio, e especificamente na 3ª série do Ensino Médio apresentou o índice de 14,1%. Assim, como uma Política Curricular elaborada para todas as escolas da rede estadual de ensino público somente considera alunos desta faixa etária, tendo o conhecimento deste índice de distorção idade-série?

É necessário acrescentar também, que a SEE-SP afirma em uma citação anteriormente transcrita que a implementação de um currículo único possibilitará a garantia de um ensino de qualidade a todos os alunos, no entanto, será que mesmo havendo esse índice de distorção idade-série no Ensino Médio a implementação de um Currículo irá garantir o acesso de todos os alunos a uma educação pública de qualidade? Esta ideia da escola ideal exposta na Política Curricular, não condiz com a realidade vivenciada nas escolas estaduais paulistas; por meio do conhecimento deste dado estatístico da distorção idade-série podemos questionar se, de fato, para os alunos que estão no Ensino Médio nesta situação, a implementação de um Currículo vai garantir o desenvolvimento dos mesmos. E até que ponto a implementação de um Currículo garantirá igualdade de oportunidades aos alunos? Essa é uma indagação cuja

¹³Link consultado para a obtenção: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M17&t=distorcao-idadeserie-ensino-medio-serie-nova>

resposta será de que provavelmente somente a implementação de um material curricular não resolverá a situação problemática vivenciada em muitas escolas.

Outro dado importante a ser acrescentado em relação a este nível de ensino é em relação ao abandono escolar, o Estado de São Paulo apresenta o índice de 4,5%¹⁴ de abandono escolar no Ensino Médio em 2010. Assim, considerando os dados apresentados verificamos a necessidade de outras ações que possibilitem o acesso dos jovens na idade correta a um ensino de qualidade.

Em relação às referências utilizadas para a elaboração da apresentação geral do Currículo, encontramos as seguintes bases consideradas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC. (SÃO PAULO, 2010)

Vale também colocar que na educação básica o Ensino Médio é considerado a etapa final deste nível de formação e possui determinadas funções. Para Brandão (2011, p.197): “[...] o ensino médio possui a dupla função de preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho”. Deste modo, a SEE-SP coloca que ao final da educação básica: “O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho”. (SÃO PAULO, 2010, p.20)

Assim, para que o aluno consiga adquirir as competências previstas a partir das Situações de Aprendizagens propostas nos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, a SEE-SP afirma por meio do Currículo (SÃO PAULO, 2010, p.20) que existe um longo prazo para tal cumprimento: “a lei determina um prazo generoso para que os alunos aprendam o ‘significado das ciências, artes e das letras’: começa no Ensino Fundamental e prossegue no Ensino Médio”.

E, ainda com base nas orientações da SEE-SP, para os alunos adquirirem as competências previstas (SÃO PAULO, 2010, p.20): “[...] é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos”. Temos, portanto, orientações que

¹⁴Link consultado do IBGE para a obtenção do dado: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M15&t=abandono-escolar-serie-ensino-medio-serie>

definem o que precisa ser desenvolvido em sala de aula nas disciplinas escolares para os alunos conseguirem adquirir as competências previstas na Política Curricular.

No discurso da SEE-SP apresentado no Currículo paulista, podemos verificar que a competência considerada como prioridade é a competência da leitura e da escrita. Na Política Curricular a importância dada à competência da leitura e da escrita reside no seguinte contexto vivenciado no período atual: “em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania”. (SÃO PAULO, 2010, p.15)

Assim, ao descrevê-lo podemos perceber que a formação proposta em seu discurso está atrelada à formação de um indivíduo apto para exercer suas responsabilidades nas diversas esferas de atuação que compõem a vida (família, trabalho, sociedade), pautado no modelo que possui o desenvolvimento de competências como prioridade. Segundo a SEE-SP, “um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos”. (SÃO PAULO, 2010, p.12)

Podemos colocar que a formação de indivíduo proposta na Política Curricular está de acordo com a formação que a LDBEN propõe em suas disposições gerais no artigo 22: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. E, sobre a opção por um currículo por competências, a SEE-SP afirma que esta escolha diz respeito à democratização da escola, onde “todos têm o direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei”. (SÃO PAULO, 2010, p.13)

Portanto, a SEE-SP à medida que considera a educação básica como um todo, supõe em seu discurso que através da organização das situações de aprendizagens propostas no material curricular, o aluno ao final do processo tenha adquirido as competências básicas para a sua formação como indivíduo, apto para vivenciar os desdobramentos da vida adulta. O que podemos questionar, pois como um único currículo elaborado por profissionais que não atuam diretamente no cotidiano escolar pode preparar todos os alunos de todas as escolas para os desdobramentos da vida adulta?

É necessário colocarmos que devido às condições atuais do sistema de ensino público paulista, onde encontramos escolas com condições físicas precárias e falta de corpo docente qualificado juntamente com outros obstáculos, dificilmente um aluno do Ensino Médio terminará este nível de ensino preparado para a continuidade dos estudos ou para a inserção

no mundo do trabalho. Assim, os alunos ao terminarem este nível de ensino ainda continuam despreparados para enfrentar ambas as esferas da vida adulta.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA DE GEOGRAFIA

Ao refletir sobre o movimento da Ciência Geográfica no Brasil verificamos que ocorreram diversas transformações no norteamento do pensamento geográfico. No decorrer deste capítulo vamos apresentar as transformações do pensamento geográfico e da produção dos currículos escolares da disciplina de Geografia, a partir da década de 1980, com a produção do Currículo de Geografia no Estado de São Paulo, na década de 1990, a elaboração dos PCNs de Geografia e a produção do Currículo de Geografia pela SEE-SP implementado em 2008. Convém ressaltar que se tornou necessário refletir sobre momentos importantes vivenciados no contexto global que influenciaram na renovação do pensamento geográfico, na dinâmica de reorganização dos currículos escolares de Geografia e na renovação da Geografia Escolar que ainda está em curso.

Vale apontar também, neste início de capítulo, que a análise acerca da produção dos currículos escolares de Geografia aqui apresentada se refere, em alguns momentos mais propriamente ao movimento vivenciado na rede estadual de ensino público do Estado de São Paulo. E, para fazer esta análise sobre os currículos de Geografia, vamos apresentar no início do capítulo considerações sobre a Geografia Escolar¹⁵ e o espaço geográfico para melhor construir uma linha de raciocínio sobre as especificidades do Currículo paulista de Geografia.

3.1 A Geografia Escolar e o espaço geográfico

A disciplina Geografia igualmente como as outras disciplinas escolares (Matemática, Português, História, Artes, Inglês, Educação Física, Ciências, Biologia, Química, etc.), desenvolvidas na sala de aula contribuem para o desenvolvimento e formação dos alunos. No caso da Geografia como disciplina escolar, fica claro que seu papel é o de contribuir para a

¹⁵ Cassab (2009, p.46) afirma que a Geografia como disciplina escolar foi institucionalizada em 1837 no Colégio Pedro II, e apenas mais tardiamente apareceram os primeiros cursos superiores de Geografia, em 1934 na USP de São Paulo e em 1935 na UFRJ (que antes era denominada UDF- Universidade do Distrito Federal) no Rio de Janeiro.

formação de alunos que consigam fazer uma leitura refletida do espaço geográfico, objeto de estudo da Ciência Geográfica. (Vieira, 2004)

Para Vieira (2004, p.2),

Uma das principais inovações teórico-metodológicas pretendidas para o ensino de geografia, tem girado em torno da temática do espaço geográfico- sua dinâmica e sua totalidade. Assim, estudiosos desta área do ensino têm insistido na necessidade do professor levar o aluno a compreender o espaço geográfico como resultado de múltiplas determinações, determinações estas naturais e histórico sociais.

Sobre o objeto de estudo da Ciência Geográfica, o espaço geográfico, um importante autor da área, Santos¹⁶ (1996, p.26), expõe em sua obra que o espaço geográfico deve ser considerado “[...] como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima”. Assim, para o entendimento do espaço geográfico, as relações e os processos precisam ser considerados para poder analisar a espacialidade e se chegar a explicação da realidade.

Oliveira (2010, p.218), ao desenvolver reflexões sobre a Geografia Escolar a define da seguinte forma: “Geografia será aqui definida como uma disciplina científica que trabalha com o espaço, quer em termos absolutos, quer relativos e relacionais, de um ponto de vista horizontal, ambiental e social [...]”. A partir desta definição da Geografia Escolar, surge o entendimento de que esta disciplina possibilita ao aluno uma compreensão do processo de organização do espaço geográfico como um todo e não somente a pontuação dos fenômenos.

Souza; Katuta (2001, p.49), afirmam que a Geografia Escolar se constitui em uma “[...] disciplina que propicia o entendimento ‘geográfico’ da realidade”. Assim, através do entendimento de que a Geografia Escolar possui o papel de conduzir o aluno a construir um conhecimento sobre organização espacial, Oliveira (apud Souza; Katuta, 2001, p.49), aponta objetivos desta ciência no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula: “cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos

¹⁶ Milton Santos é considerado um dos autores brasileiros mais importantes da chamada Geografia Crítica possuindo uma vasta obra na área. Nesta discussão propriamente em que o autor identifica dois componentes do espaço geográfico, os sistemas de objetos e os sistemas de ação, fica claro que os sistemas de ação se referem a atuação do homem em si por meio de ações e atos produzindo os objetos, assim os chamados sistemas de objetos são resultantes da materialização da dinâmica e construção espacial realizada pelo homem. Para o autor (2004, p.86) desta forma, o espaço geográfico deve ser analisado em sua totalidade, “objetos não agem, mas, sobretudo no período histórico atual, podem nascer predestinados a um certo tipo de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis. São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido. Mas hoje, os objetos “valorizam” diferentemente as ações em virtude de seu conteúdo técnico. Assim, considerar as ações separadamente ou os objetos separadamente, não dá conta da sua realidade histórica. Uma geografia social deve encarar, de modo uno, isto é, não-separado, objetos e ações, “agindo” em concerto”.

hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza”.

Assim, Vieira (2004, p.141) também afirma que a Ciência Geográfica tem como seu objeto de análise “[...] a organização espacial da sociedade, ou seja, o espaço geográfico”, o qual é produzido pela materialização das ações da sociedade, sendo um produto da interação entre o homem e a natureza. A partir desta compreensão o aluno poderá perceber seu papel de atuação na organização do espaço geográfico e perceber a importância da Ciência Geográfica.

Para Gebran (2003, p.86-87), a Geografia como disciplina escolar:

[...] deve propiciar a observação, percepção, análise e compreensão do espaço geográfico enquanto espaço da ação humana em interação com a natureza, portanto, espaço social, histórico, em permanente movimento e transformação, com inúmeras contradições, resultado das múltiplas determinações da ação humana.

Podemos dizer, desta forma, que a Geografia Escolar busca desenvolver nos alunos um raciocínio espacial para estes poderem compreender as relações presentes no espaço geográfico e que fazem parte de sua vida cotidiana. (Cavalcanti, 2008, p.43) Nesta perspectiva, de acordo com os autores estudados, a Geografia na qualidade de ciência social possui um caráter integrador entre as diversas áreas do conhecimento e possibilita uma visão da multidimensionalidade das relações que compõem a realidade e que se transformam ao longo do tempo. A Geografia Escolar, portanto, precisa possibilitar ao aluno a compreensão da espacialidade e o entendimento de que as relações existentes no espaço geográfico são produto das interações entre os seres humanos e a natureza, e que desta forma, todos são responsáveis pela sua configuração e transformação.

3.2 A renovação do ensino de Geografia

Neste tópico será apresentada uma discussão sobre a trajetória do ensino de Geografia no Brasil e dos pressupostos teóricos – metodológicos que passaram a fundamentar e nortear a Ciência Geográfica a partir do final da década de 1970, embasada nos apontamentos de autores da área.

O intuito será o de analisar em que medida, o movimento de mudanças e quebra de paradigmas e as discussões resultantes estiveram presentes na organização dos currículos de Geografia apontados no decorrer deste texto: o Currículo de Geografia da CENP do Estado de

São Paulo na década de 1980, os PCNs de Geografia produzidos no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) na década de 1990 e, no próximo tópico deste capítulo será apresentado o Currículo de Geografia recentemente implementado na rede estadual de ensino paulista.

Logo, vale ressaltar que o movimento vivenciado no interior da ciência aqui analisada, a Ciência Geográfica, foi acompanhado de modificações que ocorreram no contexto global. Sendo assim, tais motivações influenciaram o trajeto percorrido pela mesma e na construção dos currículos escolares de Geografia. De acordo com Sácristan (2000) ocorre uma relação direta entre o currículo e o contexto em que o mesmo é elaborado. Para o autor (2000, p.17),

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

A Geografia Escolar desde o início de sua institucionalização como disciplina escolar passou por transformações de cunho teórico e metodológico. No início de sua institucionalização como disciplina escolar os pressupostos que a norteavam eram baseados na memorização e pontuação dos fenômenos do espaço geográfico. De acordo com Gebran (2003, p.82) a chamada Geografia Tradicional,

No contexto da sala de aula, configurou-se como uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que máscara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída.

Temos que mencionar o fato de que esta Geografia Tradicional ainda é praticada em diversas unidades escolares e, infelizmente, não é uma abordagem de Geografia praticada apenas no passado.

Nas décadas de 60 e 70, período em que o governo militar estava no poder de nosso país, uma educação de caráter tecnicista foi instituída, ficando as ciências humanas, História e Geografia, unidas em uma única disciplina intitulada como Estudos Sociais para o ensino do 1º grau. Nesta disciplina instituída, o conhecimento era desenvolvido de forma fragmentada, superficial, reprodutivista e reducionista. A partir da 7ª série o ensino de Geografia foi mantido, apenas com a finalidade de passar informações aos alunos sobre nomes de rios,

países, localizações e a descrever países, regiões, climas. O objetivo do governo deste período era controlar e reprimir possíveis pensamentos inovadores. (GEBRAN, 2003)

No final dos anos de 1970, os pressupostos teórico-metodológicos que norteavam a Ciência Geográfica passaram por diversos questionamentos. Nesse período de renovação, a denominada “Geografia Crítica” conquistou muitos adeptos devido ao seu caráter de análise das relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico, tendo a partir daí, a Geografia brasileira uma nova abordagem com o intuito de superar as abordagens até o momento desenvolvidas na Geografia. (SILVA, 2010)

Para Silva (2010, p.314), “de conteúdo impreciso no que tange os fundamentos teóricos – metodológicos, mas com posicionamento ideológico contundente sobre a tradição de certos discursos como o da Geografia Física, sabia-se da existência de ‘um movimento de renovação’ em curso”. Desta forma, a Geografia desprovida de questionamentos, pautada na memorização de fenômenos e acontecimentos, passou a ser contestada por esta nova abordagem.

Segundo Cassab (2009, p. 48),

A crítica se direciona tanto à chamada Geografia Clássica – considerada enciclopédica e de memorização – como a Geografia Teórica - quantitativa– considerada instrumento ideológico de um governo autoritário. Fundam-se novas formas de interpretar as categorias de espaço, território e paisagem. A Geografia passa a ser a ciência do espaço, um espaço indissociável da sociedade. Homem, natureza e economia são tratados em suas múltiplas interações e de maneira dialética.

De acordo com Vesentini (2004, p.223), essa nova forma de ver a Geografia teve origem: “[...] num contexto de revisão de idéias e valores: o maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo”, que proporcionou um repensar sobre os pressupostos norteadores da Ciência Geográfica.

Sobre o contexto de expansão desta nova abordagem denominada Geografia Crítica em âmbito mundial e nacional, Vesentini (2004, p.222) afirma,

[...] a(s) geografia(s) crítica(s), vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80. Numa perspectiva internacional, ela teria surgido em meados da década de 1970, inicialmente nos Estados Unidos (com a geografia radical) e na França e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça e em muitos outros países, tendo sido, na sua origem expressa ou pelo menos identificada com os periódicos *Antipode: A Radical Journal of Geography* (criado em 1969 nos Estados Unidos) e *Herédote* (criado em 1976 na França), além da enorme importância, como uma

espécie, de livro-manifesto, da obra *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste.

Com esse movimento de reformulação de ideias, o pensamento geográfico passou a ser guiado por uma vertente crítica. Assim, o conteúdo político passou a ser valorizado nas reflexões sobre diversos temas e a ideia de uma ciência neutra foi sendo superada. (PONTUSCHKA, 2007) Para Cassab (2009, p. 45), “a partir da década de 1970 a Geografia entra em um novo momento de sua história incorporando em suas reflexões a contribuição do pensamento marxiano. Agora o espaço, então objeto da Geografia, passa a ser tratado a partir de um caráter político”. Uma das obras mais importantes na renovação da Ciência Geográfica já apontada por Vesentini (2004) foi a obra do autor Yves Lacoste “A Geografia- Isso serve, em primeiro lugar para fazer a Guerra”, lançada no ano de 1976, cujas ideias expressas neste livro são consideradas um marco das mudanças do pensamento geográfico.

Na perspectiva de análise da Geografia Crítica não bastava apenas a explicação do mundo e da realidade. A Ciência Geográfica desenvolvida por esta abordagem teria a função social de transformar o mundo, fazendo parte de seus objetivos a luta social em prol dos menos favorecidos, excluídos e marginalizados da sociedade.

No Brasil, no mesmo período em que a Ciência Geográfica passa por uma reformulação dos seus pressupostos, é vivenciado no cenário político um período de democratização¹⁷, havendo uma conjuntura favorável para a revisão de currículos nacionais, possibilitando, desta forma, algumas alterações nos conteúdos e nas diretrizes estruturadoras destes documentos.

Com este movimento que resultou na modificação dos pressupostos teórico-metodológicos que norteavam a Ciência Geográfica, foi possível verificar uma diversificação das questões de interesse de estudo, tanto da ciência acadêmica quanto da disciplina Geografia no interior das salas de aula. Assim, ao mesmo tempo em que a Ciência Geográfica passava por uma renovação epistemológica, no contexto nacional também havia uma conjuntura favorável para aproximar o que se ensinava no interior da sala de aula aos debates que ocorriam nos ambientes acadêmicos. (SPÓSITO, 2010, p.298)

De acordo com Cassab (2009, p.48),

Essa geografia irá, a partir dos anos 80, influenciar uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. A tentativa é a partir

¹⁷ De acordo com Moreira (2000, p.111) as reformas curriculares deste período ocorreram principalmente em virtude das eleições de governos de oposição ao regime militar.

de então, imprimir uma mudança radical no que toca aos conteúdos e a forma do trabalho escolar. Os conteúdos centram-se, agora, nas relações de trabalho e produção. O ensino volta-se para o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais e nas relações entre sociedade, trabalho e natureza.

O campo educacional do Estado de São Paulo, neste período, foi marcado pela elaboração de uma nova proposta curricular para as disciplinas escolares. A CENP promoveu um amplo debate para sua elaboração e discussão. Em outros estados brasileiros também houve iniciativas semelhantes com o propósito de se reformularem os currículos escolares¹⁸. (SPÓSITO, 2010, p.299)

Para Moreira (2000), as mudanças curriculares deste período estavam amparadas na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na educação popular. De acordo com Moreira (2000, p.111) estas duas tendências foram: “[...] de significativa importância na configuração do campo do currículo na década em questão”.

Assim, como a Ciência Geográfica no período em questão vivenciava transformações de cunho epistemológico, a proposta de Geografia elaborada pela CENP na década de 80 tinha uma abordagem crítica de acordo com as mudanças de renovação em curso. Pontuschka (2007, p.129) faz a seguinte afirmação sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteavam a disciplina Geografia na proposta da CENP,

A proposta da CENP/SEE pressupunha a ruptura com o positivismo clássico, não se limitando à descrição da realidade concreta ou ainda a ruptura com o idealismo teórico. Somente o método dialético por ser inquietante, poderia colocar em xeque a realidade presente e a que seria herdada pelas futuras gerações e refletir sobre qual o futuro que queremos. Através desse método, não se transmitia o conceito ao aluno, mas, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito seria construído.

A autora (2007, p. 129) ainda afirma que a discussão conduzida pela CENP,

[...] promoveu crítica vigorosa ao ensino tradicional da geografia, considerando tanto o método (a transmissão) como a denominada geografia tradicional (corrente lablachiana), desolada da economia, da política e do social, incluindo os movimentos sociais que estavam acontecendo.

No entanto, Silva (2010, p.317), ao analisar esse período de renovação da Ciência Geográfica, e também de elaboração de propostas curriculares no Brasil, afirma que as discussões sobre a Geografia em sala de aula no período: “[...] não passou do conteúdo: a

¹⁸ Como exemplos de outros Estados que também realizaram reformas curriculares podemos citar: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Prefeitura Municipal de São Paulo. (MOREIRA, 2000)

operacionalização desses conteúdos na sala de aula, a fim de que as aulas de Geografia tivessem uma cara de aulas de Geografia, praticamente ficou de lado.” Desta forma, segundo o autor, devido a falta de diálogo entre o discurso e o método tudo podia ser desenvolvido nas aulas de Geografia, deixando em muitas situações o espaço geográfico, objeto de estudo da Ciência Geográfica, nem sempre como o foco das discussões realizadas. (SILVA, 2010, p.317)

Carvalho (1994), ao analisar a situação do desenvolvimento da Ciência Geográfica afirma que diversos profissionais ainda estavam produzindo uma análise dicotômica, separando o físico x humano x econômico, assim, a abordagem do espaço geográfico, objeto de estudo da Ciência Geográfica, não estava se constituindo em uma totalidade, não levando em consideração como o espaço geográfico vem sendo produzido ao longo do tempo.

O movimento de renovação vivenciado pelas proposições teórico– metodológicos que norteavam a Ciência Geográfica na década de 1980, em um próximo período passa a ser fortemente criticado e outra corrente ascende com certo atraso em nosso país. Cassab (2009, p. 49) faz a seguinte afirmação sobre este novo movimento vivenciado pela Ciência Geográfica: “fortes críticas são feitas à Geografia Crítica principalmente a partir de meados da década de 1990 quando então as mudanças ocorridas no mundo colocam em xeque o debate e o conteúdo da Geografia Crítica”.

A Geografia Crítica perde suas forças em decorrência da queda do socialismo na União Soviética e nos países do Leste Europeu, no período que abrange o final da década de 1980 e início da década de 1990. Devido à ocorrência destes eventos, a supremacia capitalista ficou nitidamente marcada tornando ainda mais difícil a emergência de um novo sistema econômico, e dificultando a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada como era defendido pelos geógrafos críticos. (MARTINEZ, 2003)

Com o declínio da Geografia Crítica, a Geografia Humanista começou sua ascensão no Brasil no início da década de 1990. Segundo Cassab (2009, p.49), “nesse período emerge com força a chamada geografia humanística tanto nas universidades quanto nas escolas”.

A Geografia Humanista também surgiu como reação contrária ao paradigma da Geografia Tradicional. No entanto, em nosso país este paradigma emerge mais tardiamente. Sobre a utilização desta abordagem no Brasil, Corrêa (2010, p. 66) afirma que “com atraso também da ordem de 15 anos, no começo da década de 1990 emerge a geografia cultural, sub-campo de longa tradição nos Estados Unidos”¹⁹.

¹⁹ É importante salientar que os termos Geografia Humanista utilizada por Clarisse Cassab e Geografia Cultural utilizada por Roberto Lobato Corrêa estão se referindo a mesma abordagem da Ciência Geográfica.

Martinez (2003, p.67) assinala as raízes desta abordagem:

As raízes da Geografia Humanista encontram-se, de acordo com Holzer (1992, p.6-7), nos subcampos específicos dessa disciplina, como os da Geografia Cultural e da Geografia Histórica, onde a abordagem quantitativa não havia conseguido muitos avanços e nem progredido na direção esperada. O desenvolvimento da Geografia Humanista, que começou a ser gestado por volta da década de 1960 nos Estados Unidos, deve-se muito às contribuições herdadas daqueles subcampos da ciência geográfica.

A concepção de Geografia Humanista²⁰ difere da Geografia Crítica; enquanto a última utiliza o discurso político em sua abordagem e também como forma de enfrentar os problemas da humanidade, a primeira utiliza a subjetividade como forma de análise, assim a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo se torna fundamental nesta abordagem.

De acordo com Martinez (2003, p. 72) a preocupação da Geografia Humanista centra-se na “[...] experiência, o pensamento, e a intencionalidade humana, adquirindo, assim, uma visão antropocêntrica que se opõe à clássica separação entre sujeito/objeto da ciência positivista tradicional e ao cientificismo”. Atualmente, esta abordagem vem sendo utilizada por muitos geógrafos contemporâneos apesar das críticas recebidas pelos geógrafos marxistas.

Em relação aos pressupostos teóricos – metodológicos que nortearam a Ciência Geográfica no decorrer das décadas de 80 e 90, Pontuschka (2007, p.126) aponta que

[...] houve transformações nos conteúdos e nas abordagens da geografia, mas eles não aconteceram de forma linear. Dessa forma, continuaram os debates teórico-metodológicos entre as diferentes correntes do pensamento geográfico: a *New Geography*, a *Geografia tradicional*, a *Geografia crítica*, a *Geografia da percepção*.

Sobre o processo de elaboração de políticas curriculares, nosso país, na segunda metade da década de 90, é marcado pela retomada das reformas educacionais pelo Estado sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) através do MEC na definição dos conteúdos escolares, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (SPÓSITO, 2010)

Tal política educacional, de acordo com Cassab (2009, p.49), “[...] foi um marco na reorientação do ensino da Geografia na escola”. A autora (2009, p.49) ainda afirma sobre os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a disciplina de Geografia dos PCNs que:

²⁰ Martinez (2003, p.72) pontua que a Geografia Humanista está apoiada na base teórico-conceitual da fenomenologia existencialista e, segundo o autor “a partir da fenomenologia existencialista, a Geografia Humanista tem se colocado como uma alternativa à ciência espacial positivista. Ao negar a existência de um mundo objetivo, os humanistas também contestam a própria validade dos métodos positivistas que buscam a compreensão daquela objetividade.”

“[...] oficializa-se uma geografia de fundamentação fenomenológica e ensinada a partir de teorias construtivistas. A geografia deveria estimular nos alunos a habilidade de perceber o espaço a partir de referências concretas”.

Para Cavalcanti (1999, p.125), a orientação que marca a proposta de Geografia dos PCNs é a de considerar os conhecimentos que os alunos já possuem para trabalhar com os conteúdos em sala de aula. E, nesta perspectiva, Cassab (2009, p.49) assinala,

O espaço vivido do aluno é recuperado e o ensino da geografia se aproxima da realidade dos alunos. Novos conteúdos são inseridos no currículo: preservação ambiental, comunicação, consumo consciente, cidadania etc. A geografia ensinada adota uma visão de sociedade como que resultante da união de indivíduos. Nas salas de aulas o enfoque desloca-se dos conflitos de classe para os indivíduos, das macro-análises para a microesfera. O ensino parte do lugar para o mundo em movimentos concêntricos progressivos.

Em relação aos PCNs relativos ao Ensino Médio, o MEC coloca que a reforma deste nível de ensino é tida como prioritária, posta a necessidade de ajustar esse nível de ensino às mudanças ocorridas pelas novas dinâmicas sociais e culturais instauradas neste período. (MARTINS, 2000, p.8).

Ao se estabelecerem os PCNs (BRASIL, 2000, p.04) para o Ensino Médio tal preocupação aparece como necessidade para articular as mudanças ocorridas em nível global, enfatizando a preparação do indivíduo para exercer a cidadania e o enquadramento no mundo do trabalho,

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Na parte específica de Geografia, é assinalado nos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) que no rol das disciplinas escolares a Geografia terá um papel primordial para o cumprimento de parte dos objetivos propostos relativos ao desenvolvimento da cidadania pelos alunos. No documento encontramos a afirmação a seguir,

[...] o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re) construindo o cidadão brasileiro. (BRASIL, 2000, p.31)

No entanto, Kaercher (1997, p.32) fazendo uma crítica ao discurso presente nos PCNs, assinala que o documento “[...] caracteriza-se assim pelo idealismo, por ser carregado de boas intenções (sabemos que isso nossos governantes tem de sobra) mas sem, em nenhum momento, se perguntar pela viabilidade [...]”. Para o autor, é necessário mais ações além da elaboração de PCNs para a melhoria da qualidade da educação pública, pois o discurso presente no documento não vem acompanhado de práticas para a sua implementação. (KAERCHER, 1997)

Em relação à concepção de Geografia Humanista adotada pelos PCNs, Martinez (2003) afirma que apesar do discurso presente no documento defender esta abordagem e enfatizar as limitações da Geografia Tradicional, Positivista e Crítica, o que realmente ocorre é uma indefinição teórico – metodológica da Ciência Geográfica apresentada.

No entanto, para Cavalcanti (2008), não se trata de uma indefinição teórica e sim da incorporação e utilização de diferentes métodos para desenvolver uma abordagem crítica da Geografia. Zanatta (2010) também aponta para a multiplicidade de teorias e métodos empregados na reestruturação da Geografia Escolar a partir dos anos 1990 nas propostas de ensino da disciplina para ensinar criticamente os conteúdos escolares. Para a autora (2010, p.302),

No que diz respeito às propostas de ensino, percebe-se uma tendência de flexibilidade em relação às orientações teórico-metodológicas da ciência geográfica, ou seja, o reconhecimento do potencial das diferentes tendências do pensamento geográfico. Isso se explica pelo fato de as propostas de ensino produzidas na década de 1990 terem incorporado temas ligados ao papel da cultura nas aprendizagens, à diferença, à linguagem, ao papel da mídia, à interdisciplinaridade entre outros. Nesse sentido, pode-se inferir que a tendência marcante hoje nas propostas de ensino de Geografia se encaminha para uma multiplicidade de teorizações e de práticas.

Esta tendência da utilização de diferentes teorias e métodos na Geografia Escolar decorre da necessidade de se realizarem no período atual cada vez mais análises complexas sobre a realidade espacial, que por sua vez, também passa a ser cada vez mais complexa. (Cavalcanti, 2008)

Podemos colocar que o movimento de renovação da Ciência Geográfica contribuiu para o desenvolvimento de diferentes formas de análise do espaço geográfico, o qual tem se tornado cada vez mais complexo em virtude do aceleração do processo de globalização e do avanço tecnológico. Com a utilização de diferentes teorias e métodos e com o objetivo de desenvolver uma abordagem crítica da Geografia, podemos possibilitar na sala de aula a

diversificação das questões de interesse de estudo, responsáveis pela configuração do espaço geográfico.

Assim, a construção de currículos de Geografia que utilizam diversas teorias e métodos para o ensino de Geografia pode enriquecer as leituras realizadas sobre o espaço geográfico e tornar o ensino de Geografia mais próximo de construir alunos-cidadãos aptos a compreender as relações presentes e resultantes da materialização das ações humanas no espaço geográfico.

A seguir, apresentamos um quadro com as características da abordagem crítica da Geografia e da Geografia Tradicional:

Quadro1: Desenvolvimento da disciplina de Geografia em sala de aula de acordo com os aspectos da Concepção Renovada e da Concepção Tradicional.

Abordagem crítica da Geografia - de acordo com Kaercher (2004) e Vesentini (2004).	Geografia Tradicional - de acordo com Kaercher (2004) e Vesentini (2004).
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir com a formação de cidadãos ativos. • Levar o educando a compreender o mundo em que vivemos por meio do conhecimento sobre as relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico. • Ajudar o aluno a entender as relações entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas. • Utilização de novos procedimentos didáticos que possibilitem o aluno refletir sobre as relações presentes e responsáveis pela configuração do espaço geográfico: estudos do meio; dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debate, uso de computadores e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino mnemônico e descritivo. • Alicerçado no esquema “a Terra e o homem”. • Sequência definida de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. • Apenas aula expositiva, não havendo um diálogo para os alunos participarem das aulas.

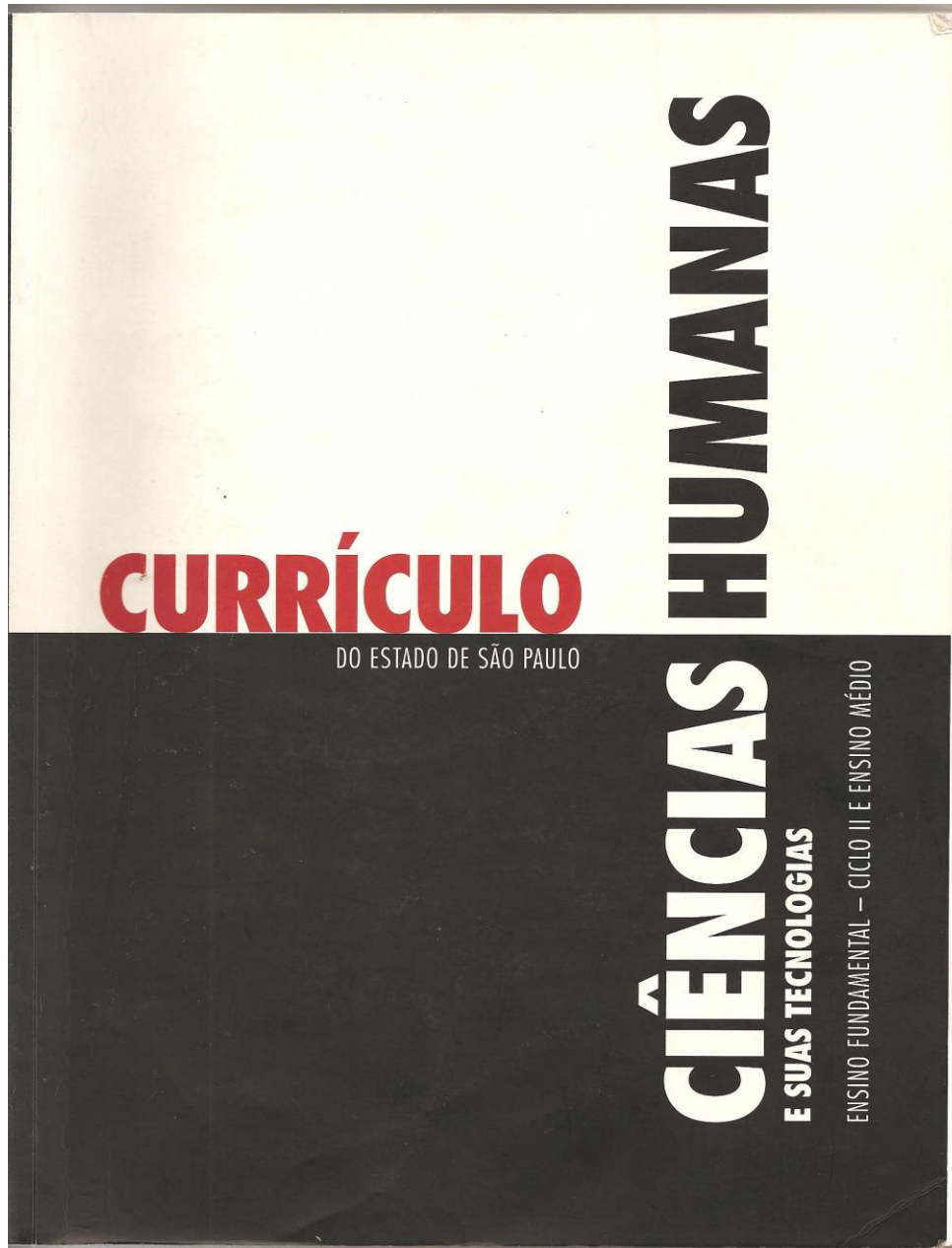
3.3 Currículo paulista de Geografia

Neste tópico serão apresentados aspectos do Currículo de Geografia do Estado de São Paulo. O discurso apresentado coloca-se em uma posição a favor do movimento de renovação vivenciado pela Ciência Geográfica. A seguir, transcrevemos o trecho presente no Currículo de Geografia que aponta o objeto central da disciplina em sala de aula (SÃO PAULO, 2010, p.77), “o objeto central do ensino de Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais”.

Por meio do trecho apresentado, podemos perceber que no discurso apresentado pela SEE-SP no Currículo de Geografia, temos a orientação de que a abordagem do espaço geográfico em sala de aula deve considerar as relações existentes entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana. Portanto, a ênfase no estudo das relações que configuram o espaço geográfico são entendidas como objeto central da disciplina.

Os tópicos que compõem o Currículo de Geografia proposto para nortear o desenvolvimento da disciplina em sala de aula estão a seguir expostos, *O ensino de Geografia: breve histórico; Fundamentos para o ensino de Geografia e Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio*. Este último tópico está subdividido em: *Sobre a organização dos conteúdos básicos; Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; Sobre os subsídios para a implantação do currículo proposto e Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades*.

Figura 3: Exemplar Currículo das Ciências Humanas e suas Tecnologias.



Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. SEE, 2010.

O primeiro tópico *O ensino de Geografia: breve histórico* apresenta o movimento de renovação vivenciado pelo ensino de Geografia nas últimas décadas e a produção no Estado de São Paulo da Proposta Curricular pela CENP e, no contexto nacional, a elaboração dos PCNs pelo MEC, salientando que nestas propostas era objetivo a superação da Geografia como ciência neutra pela noção de uma Geografia social e preocupada com as relações presentes no espaço geográfico. De acordo com Rossi (2011, p.111), no discurso apresentado pela SEE-SP no Currículo paulista de Geografia, “[...] é visível uma preocupação de pensar as transformações vividas a partir de uma crítica ao ensino tradicional [...]”.

Assim, com o intuito de seguir esta tendência, o Currículo de Geografia também se propõe a desenvolver uma abordagem crítica da Geografia. Os seus elaboradores colocam de forma positiva as propostas anteriores para o movimento vivenciado pela Geografia Escolar nas últimas décadas, e mencionam Milton Santos como um autor que se destaca no debate sobre a renovação do pensamento norteador da Ciência Geográfica.

O segundo tópico *Fundamentos para o ensino de Geografia* apresenta a urgência da Geografia, como ciência engajada, assumir a discussão sobre os processos que ocorrem em escala mundial relacionados à globalização. A transcrição a seguir exemplifica esta necessidade da disciplina de Geografia dar conta da explicação das relações contemporâneas:

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico- científico- informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial a partir do advento da comunicação *online*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente. (SÃO PAULO, 2010, p.75)

Portanto, um dos desafios expostos com ênfase no Currículo de Geografia referente ao desenvolvimento da disciplina em sala aula é a explicação da compressão do espaço-tempo em virtude das modificações em escala local, regional e mundial ocasionadas pelo advento da comunicação *online*. Assim, é colocada a importância do desenvolvimento de uma concepção de Geografia voltada a compreender as transformações ocasionadas pelo advento das tecnologias.

Em relação à concepção de Geografia presente no Currículo de Geografia, o Professor de Geografia e o PCNP de Geografia entrevistados afirmam que:

Professor de Geografia: [...] é uma Geografia que atende às necessidades do mundo globalizado, marcadas pelas mudanças das relações de trabalho, dos problemas ambientais e culturais. A Geografia, hoje, não fica apenas na memorização de fatos e fenômenos, mas sim, relacionada aos fenômenos sociais com a natureza, é compreender através de um ensino a partir de conteúdos mediados por contextos significativos para o aluno, busca ações problema em diferentes escalas e, também, sempre quer ter em vista levar em conta o cotidiano do aluno.

PCNP de Geografia: Bom, a concepção da disciplina de Geografia ela pressupõe o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas. O tema principal mesmo é o estudo do espaço geográfico tendo como objetivo discutir as transformações do meio técnico-científico-informacional tanto dentro como fora das salas de aula. O objetivo desta concepção mesmo é que através do conhecimento do aluno que vem sendo construído, ele consiga compreender todo o seu espaço, tanto local, como o regional, como o global, e atuar neste meio que ele está inserido.

Nas falas dos Professores podemos perceber que eles consideram a abordagem da Ciência Geográfica apresentada pela SEE-SP no Currículo de Geografia, em consonância com os princípios de uma abordagem crítica da disciplina. E, ao assinalarem que a abordagem presente busca fazer uma leitura contextualizada das relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico, podemos perceber que os Professores colocam de forma positiva a abordagem apresentada. Os dois Professores mencionam a preocupação exposta no Currículo de Geografia pela SEE-SP em desenvolver uma Geografia Escolar que reflita sobre as transformações vivenciadas no período técnico-científico-informacional.

No terceiro tópico *Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio*, as transformações ocorridas em nível mundial em decorrência do advento das tecnologias são enfatizadas, considerando a forma desigual de como ocorre o acesso a estas mesmas tecnologias. Assim, em decorrência destas transformações no Currículo paulista de Geografia, a SEE-SP afirma a necessidade das propostas educacionais desenvolverem discussões que propiciem o entendimento dessa realidade complexa e, ao mesmo tempo, possibilite a formação de indivíduos críticos e solidários. A transcrição a seguir retirada do Currículo de Geografia exemplifica esta afirmação,

[...] os anseios por uma sociedade igualitária e justa, principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças, torna-se mais distante. Portanto, é fundamental incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação, crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos. (SÃO PAULO, 20210, p.76)

Para prosseguir com esta análise das transformações ocorridas no período contemporâneo no Currículo de Geografia, é assinalada a necessidade de ser considerada no processo de ensino e aprendizagem a realidade vivenciada pelos alunos: “torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural [...]”. (SÃO PAULO, 2010, p.76)

Portanto, em relação à presença de diferentes concepções utilizadas no decorrer do processo de renovação da Ciência Geográfica, podemos perceber que o discurso da SEE-SP, apresentado no Currículo de Geografia, assinala em sua construção aspectos ligados tanto à Geografia Crítica como à Geografia Humanista, com o intuito de apresentar uma abordagem crítica²¹ da Geografia nas orientações curriculares. Na citação anterior, a presença da

²¹ Tanto a concepção da Geografia Crítica como a concepção da Geografia Humanista alinham-se à abordagem crítica da Geografia, tendo como objetivo a superação da Geografia Tradicional.

Geografia Humanista pode ser percebida quando é colocada a importância de se trabalhar em sala de aula com os conhecimentos que os alunos adquirem em seu meio cultural. E, a presença da Geografia Crítica pode ser percebida no momento em que são assinaladas no Currículo de Geografia, as modificações ocasionadas pelos avanços tecnológicos e a exacerbação das desigualdades sociais em virtude das diferentes possibilidades de acesso a estas mesmas tecnologias e, também, ao ser colocado a possibilidade de transformação do espaço geográfico pela ação do indivíduo. No seguinte trecho do Currículo de Geografia temos um exemplo da presença da Geografia Crítica, ao reconhecer o indivíduo como sujeito capaz de transformar o espaço: “reconhecer-se de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo”. (SÃO PAULO, 2010, p.79),

Temos, desta forma, no Currículo de Geografia, uma abordagem crítica da Geografia, utilizando-se tanto a Geografia Crítica quanto a Geografia Humanista para orientar o desenvolvimento da Geografia na sala de aula, aproximando-se da abordagem presente nos PCNs que, de acordo com Zanatta (2010), incorpora diferentes orientações para o desenvolvimento da Geografia. Em relação à presença de diferentes concepções no Currículo paulista de Geografia, Rossi (2011, p.118) afirma que “[...] a Proposta se apresenta mais eclética ainda trazendo a necessidade de priorizar discussões em torno da sociedade informacional dos tempos de hoje – onde, a meu ver, não é específico da geografia – e sim de todas as áreas do conhecimento”.

Como exemplo da utilização da Geografia Crítica no material curricular podemos colocar as orientações presentes no *Caderno do Professor* para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 1: Os fluxos materiais para a 3ª série do Ensino Médio, volume 4. Nesta Situação de Aprendizagem, o professor é orientado a desenvolver uma aula expositiva e tratar das desigualdades entre os países no comércio mundial, em decorrência da divisão internacional do trabalho, colocando que esta desigualdade entre os países é fruto do sistema capitalista de produção.

A seguir transcrevemos as orientações do *Caderno do Professor*:

Etapa 2: Aula expositiva dialogada: Transpostos os procedimentos anteriores, pergunte aos alunos quais teriam sido as causas do aumento extraordinário de fluxos comerciais e por que apenas algumas regiões do planeta se destacam quando o assunto é comércio internacional. [...]

Em princípio, a complementaridade entre as regiões (cada uma exporta aquilo que produz em excesso e importa o que não produz ou o que não produz o suficiente) cria uma interdependência entre elas, típica da atual fase da globalização. Pondere como essa interdependência não é neutra, isto é, como, no mundo capitalista, as trocas comerciais acabam sempre favorecendo um conjunto de certas regiões em

detrimento de outras. Desse modo, tais desigualdades são resultantes da divisão internacional do trabalho [...]. (SÃO PAULO, 2009, p.21-22)

E, como exemplo da Geografia Humanista no material curricular, temos no *Caderno do Professor* da 3ª série do Ensino Médio, volume 2, na Situação de Aprendizagem 2: Geografia das religiões, a orientação para o professor fazer uma sondagem inicial com alunos a partir do conhecimento que eles possuem sobre o conteúdo que será abordado, questionando a realidade vivenciada por eles. A seguir transcrevemos o trecho desta Situação de Aprendizagem:

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização: Articule uma pergunta motivadora para suscitar uma discussão acerca da importância em se estudar a geografia das religiões, diante de fatos ou acontecimentos no mundo contemporâneo e do que foi abordado na Situação de Aprendizagem 1. Também é interessante indagar se os alunos já vivenciaram ou constataram intolerância religiosa em seus espaços de convívio ou se assistiram na televisão ou leram notícias a respeito em jornais e revistas. (SÃO PAULO, 2009, p.22)

Em relação à abordagem da Geografia Tradicional, no Currículo de Geografia é afirmada a preocupação com a superação do ensino tradicional da disciplina ao se propor que a mesma deve ser trabalhada na sala de aula, “[...] comprometida, inicialmente, com a superação da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas”. (SÃO PAULO, 2010, p.79)

No *Caderno do Professor* da 1ª série do Ensino Médio, volume 1, na Situação de Aprendizagem 1: Os elementos que constituem o mapa: os recursos, as escolhas e os interesses, as orientações para o desenvolvimento do conteúdo propõem a superação no trabalho com a cartografia²² da função de apenas localizar os fenômenos geográficos, mas sim, conseguir representar as complexas relações que configuram o espaço geográfico. A seguir colocamos o trecho que exemplifica esta afirmação:

Etapa 3 – Desconstruindo o mapa das grandes aglomerações urbanas do mundo: a linguagem
O grande desafio da Cartografia não está mais em localizar com precisão os fenômenos geográficos. A localização precisa é algo mais bem resolvido atualmente com diversos instrumentos tecnológicos. O verdadeiro desafio da Cartografia é conseguir representar as relações complexas travadas entre as sociedades e os objetos no espaço geográfico. (SÃO PAULO, 2009, p.25)

²² A cartografia é a forma de linguagem utilizada pela Geografia para representar o espaço geográfico.

Após estas considerações sobre o papel da cartografia na representação do espaço geográfico, as orientações presentes no *Caderno do Professor* para desenvolver o conteúdo na sala de aula sugerem o retorno a um mapa presente nas primeiras páginas desta Situação de Aprendizagem que representa a evolução das grandes aglomerações, e orienta o professor a trabalhar com as relações que se podem apreender nesta representação cartográfica, como, a evolução das aglomerações no período representado, problematizando a questão de que as aglomerações que agora possuem um ritmo de crescimento lento, em um período anterior tiveram um crescimento acelerado.

Podemos verificar que, no Currículo de Geografia, a SEE-SP além de apontar a necessidade de superação da abordagem tradicional da Ciência Geográfica em sala de aula, coloca a necessidade da compreensão pelos alunos das dinâmicas sociais que propiciam a construção do espaço geográfico como fator de efetivação das ações humanas.

Esta importância de trabalhar em sala de aula o processo de produção do espaço geográfico está presente no seguinte trecho:

[...] a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. (SÃO PAULO, 2010, p.79)

A partir deste tratamento temos evidenciada uma abordagem que sugere desenvolver nos alunos um raciocínio geográfico que possibilite a compreensão da realidade, não apenas enumerando diversos aspectos da natureza ou da sociedade, mas sim uma análise que possibilite a junção destes dois componentes: físico e social. No entanto, apesar deste discurso apresentado no Currículo de Geografia, temos um ensino conteudista da disciplina preocupado com o fim e não com o meio. Ao orientar a duração (quantidade de aulas) do desenvolvimento de cada Situação de Aprendizagem na sala de aula o *Caderno do Professor* pressupõe o conteúdo como fim, já que o professor se sente responsável pelo desenvolvimento de todo o conteúdo indicado pelo material curricular, que posteriormente será cobrado na avaliação do SARESP. Temos, portanto, a implementação da Política Curricular para reafirmar esta avaliação de larga escala.

Em relação ao papel do professor, a SEE-SP afirma, no Currículo de Geografia, que este possui papel fundamental na formação de indivíduos com a capacidade de ler e compreender o contexto vivenciado por meio da leitura do espaço geográfico. E, como metodologias sugeridas para os alunos desenvolverem esta capacidade, é assinalado no Currículo de Geografia (2010, p.79):

[...] no processo de construção do conhecimento, é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo.

Portanto, o discurso apresentado pela SEE-SP no Currículo de Geografia expõe a importância da utilização constante de diversas fontes no processo de ensino e aprendizagem, julgando ser fundamental a utilização dos meios de comunicação para o andamento deste processo.

Assim, a SEE-SP atribui, no Currículo de Geografia, esta importante função aos professores de Geografia, o de desenvolver esta proposta curricular na sala de aula utilizando diversos recursos metodológicos, mas, no entanto, não contou com a participação destes mesmos profissionais no momento de sua elaboração. (PEREIRA, 2009) E, além da importância do papel do professor como já foi pontuado anteriormente, é também afirmado pela SEE-SP a necessidade de sua formação continuada,

Para que esses compromissos ultrapassem a dimensão dos discursos de intenção, é imprescindível que o professor esteja comprometido com o aprimoramento constante de sua formação, sempre amparada pelo arcabouço conceitual da Geografia, inclusive para preservar e consolidar a necessária autonomia docente. (SÃO PAULO, 2010, p.81)

Nesta afirmação, a SEE-SP coloca a necessidade do comprometimento do professor em aprimorar constantemente sua formação para consolidar sua autonomia docente. No entanto, esta posição não foi na prática adotada, pois como a SEE-SP discursa sobre a consolidação da autonomia docente se este mesmo professor a que está se referindo na transcrição anterior não foi consultado na elaboração do material curricular e está recebendo orientações curriculares até mesmo sobre a duração dos temas desenvolvidos durante as aulas?

Em relação propriamente às orientações designadas para o Ensino Médio, pode-se perceber que o discurso introdutório presente no Currículo paulista de Geografia é destinado tanto ao Ensino Médio como ao Ensino Fundamental, sendo os mesmos princípios adotados para um e outro grau de escolaridade. Após a apresentação geral da disciplina são introduzidos os Quadros de conteúdos e habilidades de Geografia destinados a cada bimestre do ano letivo de todas as seriações, tanto para o Ensino Fundamental (Ciclo II) como para o Ensino Médio.

3.4 A limitação do movimento de renovação da Geografia no Ensino Médio

Apesar do movimento de renovação vivenciado pela Ciência Geográfica, autores da área do ensino de Geografia ainda fazem apontamentos relacionados à continuação da forma dicotômica da abordagem desta ciência nas salas de aula de nosso país, assinalando a permanência de uma abordagem que não propicia ao aluno a reflexão sobre o espaço geográfico.

Em estudos realizados por Kaercher (2004), o autor aponta para o processo de renovação vivenciado pela Ciência Geográfica e, afirma que esta renovação ainda não está sendo vivenciada de forma geral no interior das salas de aulas, sendo ainda observadas práticas de ensino-aprendizagem de Geografia predominantemente ligadas a uma abordagem que não leva os alunos a refletirem sobre as múltiplas relações que constituem o espaço geográfico, não propiciando uma leitura mais plural do mundo pelo aluno. Uma Geografia Escolar do tipo “pastel de vento”, “Fast Food” com uma aparência vistosa, cheia de informações, mas pobre no desenvolvimento da atividade reflexiva, ainda tem sido desenvolvida em sala de aula.

Silva (2010) pontua, em suas críticas a respeito do ensino da disciplina, a questão da separação da Geografia Física da Geografia Humana que ainda é desenvolvida em sala de aula; nesta perspectiva de abordagem ocorre o isolamento dos aspectos sociais (economia, população, geopolítica, etc.) dos aspectos físicos (relevo, hidrografia, flora, etc.) não sendo permitido ao aluno obter uma visão totalizadora do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia.

Devido a esta concepção assumida no desenvolvimento da Ciência Geográfica em sala de aula, pontuada por Silva (2010), é possível retomar a afirmação de um importante teórico desta ciência ao afirmar que “todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo [...]” (LACOSTE, 1988, p.21), levando a disciplina ao descrédito escolar. Esta citação pertencente a obra de Lacoste publicada pela primeira vez em 1976, ainda condiz com a realidade vivenciada pela Geografia em muitas unidades escolares no período atual.

Outra crítica feita ao ensino de Geografia apontada por Silva (2010) refere-se à metodologia empregada no ensino de Geografia que mais parece uma prática jornalística, conferindo à disciplina a finalidade de apenas informar os alunos sem um conhecimento aprofundado sobre os temas, inclusive no Ensino Médio. Para o autor, esta forma conteudista (o conteúdo como fim e não como meio) com que a Geografia é trabalhada em sala de aula,

mesmo após a renovação vivenciada pela Ciência Geográfica, também tem motivado o descrédito desta disciplina no ambiente escolar.

Desta forma, podemos colocar que essa forma conteudista, e uma metodologia empregada que mais parece uma prática jornalística, fazem perpetuar nos estudantes a ideia de que a Geografia não serve para muita coisa em sua formação. Daí, advém a necessidade da Geografia ser trabalhada em sala de aula com uma abordagem totalizadora do processo de produção do espaço geográfico.

Estas dificuldades enfrentadas pela Geografia Escolar, de acordo com Vesentini (2004, p.235), também advêm de alguns problemas que afligem o cotidiano das escolas brasileiras,

Além dos problemas dos baixos salários dos professores, do elevado número de aulas por semana que eles são obrigados a cumprir e do excesso de alunos por sala, devemos acrescentar ainda a generalizada falta de equipamentos: ausência quase total de vídeos, computadores, projetores em geral (principalmente os multimídia), mapas, maquetes, laboratórios e algumas vezes até de um simples quadro com giz. No caso do ensino da geografia, isso tudo é agravado pelos preconceitos contra a disciplina (e contra as humanidades em geral, consideradas “secundárias”), que fica com uma carga horária reduzida [...] e enfrenta uma enorme dificuldade para operacionalizar estudos do meio, que são importantíssimos na sua prática educativa.

Nesta mesma perspectiva, Oliva (2010) aponta que apesar da Geografia brasileira estar passando por um processo de renovação há pelo menos trinta anos, os obstáculos ligados à degradação geral do sistema básico de ensino vêm dificultando a superação da abordagem tradicional desta disciplina, principalmente no Ensino Médio.

Assim, um dos empecilhos apontados por autores da área a respeito da concepção de Geografia trabalhada no Ensino Médio diz respeito às condições de ensino vigentes no sistema público e à lógica de mercado em que está condicionado o ensino privado. Para Oliva (2010, p. 38), o Ensino Médio:

[...] apresenta problemas graves que dificultam a renovação da geografia, e ocorre num período de degradação geral do sistema de ensino básico no país. O sistema público estatal enfraquecido e sem perspectivas - caso permaneçam as políticas dominantes - tem o seu quadro de professores na prática materialmente impossibilitado de buscar aperfeiçoamento, renovação, de modo constante. Já o sistema privado de ensino, cada vez mais escravizado à lógica do mercado, burocratiza as metodologias pedagógicas, enfeitando-as com signos da modernidade, tais como a informática e o marketing e subordina a fruição do conhecimento a outros objetivos, que não a educação como um valor social.

Sobre a relação do Ensino Médio com os vestibulares em geral e o ensino, ou melhor, o que é exigido do ensino para a entrada nas universidades, Vesentini (2004, p.239) aponta

negativamente as consequências deste exame para a qualidade do ensino veiculado nas salas de aula:

O ensino médio no Brasil tem ainda outro empecilho ou handicap: os vestibulares, que agem como uma influência nefasta, pois forçam muitas escolas e professores a deixar de lado uma formação para a cidadania, para a vida, em prol do treinamento para um exame medíocre e ineficaz.

Assim, pode-se afirmar que a Geografia Escolar aqui entendida como a disciplina que propicia ao aluno desvendar a realidade, nem sempre consegue atingir seus objetivos no interior da sala de aula. Sobre esta realidade Oliva (2010, p.41) considera também que: “[...] esse é o espaço em que está se desenvolvendo a renovação da geografia e onde igualmente se encontram os obstáculos que vêm retardando esse avanço, em especial no ensino médio”.

Para Vesentini (2004) as questões pertinentes ao ensino de Geografia sempre foram um tanto confusas. O autor (2004, p.220) afirma que: “parece claro que não existe qualquer consenso - nem algo próximo disso – entre os geógrafos preocupados ou envolvidos com a educação a respeito de qual é o papel, e quais são os conteúdos, os objetivos e as estratégias mais adequadas, do ensino da geografia”.

Vesentini ainda acrescenta (2004, p.220):

[...] existe desde os anos 80, no ensino da geografia nas escolas elementar e média, uma situação paradoxal, meio caótica e ao mesmo tempo bastante rica: implementação de caminhos plurais, de experiências diversificadas, de tentativas ora de renovar dentro do tradicional, ora de mudar tudo desta ou daquela maneira.

Vesentini (2004, p.236) ainda aponta dificuldades vivenciadas pela Geografia Escolar decorrentes da formação dos professores de Geografia,

[...] é frequentemente problemática, pois existem muitos cursos superiores dessa ciência (e também de algumas outras) que não têm condições mínimas de funcionamento – isto é, corpo docente qualificado, com mestrado ou doutorado, laboratórios e bibliotecas razoáveis, ônibus para excursões etc. – e, para completar, qualquer um julga que pode lecionar essa disciplina: uma boa parte dos docentes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio não possui uma formação específica na área, sendo estudantes (de diversos cursos) ou sociólogos, historiadores, advogados, engenheiros, geólogos, teólogos etc.

Sobre o processo de formação dos professores, Kaercher (2004) aponta que os problemas da renovação do ensino da Geografia no Ensino Médio e no Ensino Fundamental são consequências da pouca ênfase que as universidades concedem à licenciatura. Para o autor

(2004, p.346), “os assuntos vistos na graduação são pouco refletidos, e, menos ainda, praticados num contexto de ensinar para o nível fundamental e médio”.

Vieira (2004) também menciona a precária preparação do Professor de Geografia como empecilho que afeta de forma negativa o ensino de Geografia, segundo a autora (2004, p.02),

A baixa qualidade da maioria dos cursos de licenciatura, o fato de grande parte dos professores não possuir uma especialização devida, (pois muitos deles são licenciados em História ou em Ciências Sociais), e a falta de oportunidade do professor em se atualizar acerca de questões de natureza teórico-epistemológicas da ciência geográfica, são fatores que, entre outros, poderão comprometer em muito a qualidade que se pretende para o ensino de Geografia.

Durante uma das conversas com o Professor de Geografia da escola selecionada sobre a formação de professores, o docente afirmou que sua formação foi precária, não havia uma preparação suficiente para a formação de um conhecimento complexo sobre diversos assuntos trabalhados pela disciplina de Geografia.

Levando em consideração estes apontamentos, foi possível apresentar um breve panorama de como anda a situação da Geografia enquanto disciplina escolar. E, no entanto, mesmo com a situação vivenciada pela Geografia Escolar no Ensino Médio, Oliva (2010) também afirma que mesmo com todas essas dificuldades é preciso considerar que esse movimento de renovação tem chegado ao Ensino Médio, mas de uma forma mais sutil devido às condições deste nível de ensino. Segundo Oliva (2010, p.41),

[...] a renovação da geografia está ocupando um território cada vez mais vasto no ensino médio. Certamente, porque a força dessa renovação está ancorada numa necessidade social de mudança, de esclarecimento da realidade, missão que o ponto de vista geográfico tem com o que contribuir.

Vale aqui fazer a colocação de que esse contexto apontado, logicamente, é vivenciado de maneiras diferentes nas diversas instituições escolares do país. Enquanto que em alguns estabelecimentos uma abordagem crítica do ensino de Geografia é trabalhada com os alunos, em outros, devido às condições precárias, ainda predomina uma abordagem desprovida de reflexão sobre o espaço geográfico.

Portanto, as afirmações sobre o movimento de renovação da Geografia Escolar dependem muito da realidade analisada, pois em cada unidade escolar é possível enumerar diversos aspectos diferentes na forma como a Geografia Escolar é trabalhada.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PRESENTES DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA ESCOLA SELECIONADA

Este capítulo objetiva apresentar a análise sobre como os conceitos estruturados do ensino de Geografia, paisagem, lugar, território e região são trabalhados no material curricular. Também vamos analisar como a educação cartográfica é desenvolvida nestes materiais, pois no Currículo de Geografia, a SEE-SP destaca a importância da educação cartográfica na formação dos alunos.

Será realizada, ainda, a análise dos aspectos da implementação do Currículo paulista de Geografia para o Ensino Médio na escola localizada no município de Cândido Mota-SP, que obteve o melhor desempenho do município no IDESP de 2011 na disciplina de Geografia. Por meio da discussão teórica levantada sobre a situação do processo de renovação da disciplina de Geografia para o Ensino Médio foi possível fazer uma reflexão sobre como a disciplina está sendo desenvolvida na 3ª série do Ensino Médio na escola selecionada. Assim, apresentamos aspectos do ensino de Geografia desta escola, que poderão representar uma realidade possivelmente vivenciada por outras unidades de ensino em relação à implementação do Currículo paulista de Geografia e aos obstáculos que o ensino desta disciplina ainda vivencia na sala de aula, acarretando em uma abordagem que nem sempre estimula o aluno a refletir sobre as relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico, tornando esta disciplina desinteressante aos olhares dos alunos.

4.1 A estruturação dos conteúdos propostos do Currículo de Geografia

As orientações apresentadas no Currículo de Geografia propõe um currículo para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, dividindo o conteúdo que será abordado em cada seriação por bimestres, assim as escolas recebem um volume do material curricular a cada bimestre. A seguir apresentamos o proposto para o Ensino Médio.

Quadro 2: Conteúdo proposto de Geografia para a 1ª série do Ensino Médio

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
Volume 1 – 1º bimestre	Volume 2 – 2º bimestre	Volume 3 – 3º bimestre	Volume 4 - 4º bimestre
Tema: Cartografia e poder e Geopolítica do mundo contemporâneo	Tema: Os sentidos da globalização e A economia global	Tema: Natureza e riscos ambientais	Tema: Globalização e urgência ambiental
<p>Situação de Aprendizagem 1: Os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas e os interesses;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: O sensoriamento remoto: a democratização das informações;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Geopolítica: o papel dos Estados Unidos e a nova “desordem” mundial;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: Os deserdados na nova ordem mundial: as perspectivas de ordem solidária</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: A mudança das distâncias geográficas e os processos migratórios;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: A globalização e as redes geográficas;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Os grandes fluxos do comércio mundial e a construção de uma malha global;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: Regulamentar os fluxos econômicos na escala mundial: é possível encontrar um bem comum?</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos e o tempo na transformação das estruturas da Terra;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos da crosta terrestre;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Estrutura e formas do planeta Terra: a produção das formas da superfície terrestre;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: Riscos em um mundo desigual: catástrofes e prevenção – uma construção do espaço geográfico.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: A vinculação entre clima e vegetação no meio ambiente;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: A distribuição das formas vegetais: a questão da biodiversidade;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: As variações de escala geográfica dos impactos ambientais;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: A defesa de pontos sensíveis do meio ambiente: os tratados sobre o clima e a biodiversidade.</p>

FONTE: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

Quadro 3: Conteúdo proposto de Geografia para a 2ª série do Ensino Médio

2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
Volume 1- 1º bimestre	Volume 2- 2º bimestre	Volume 3- 3º bimestre	Volume 4- 4º bimestre
Tema: Território brasileiro e O Brasil no sistema internacional	Tema: Os circuitos da produção e Redes e hierarquias urbanas	Tema: Dinâmicas demográficas e Dinâmicas sociais	Tema: Recursos naturais e gestão do território
<p>Situação de Aprendizagem 1: A gênese geoconômica do território brasileiro;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: A gênese das fronteiras brasileiras;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: O Brasil e a economia global: mercados internacionais.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: Os circuitos da produção (I): o espaço industrial;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Redes e hierarquias urbanas;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: A revolução da informação e as cidades.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: Matrizes culturais do Brasil;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: A dinâmica demográfica;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: O mercado e o mercado de trabalho;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: A segregação socioespacial e a exclusão social.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1: A tectônica das placas e o relevo brasileiro;</p> <p>Situação de Aprendizagem 2: As formas de relevo brasileiro e as funções das classificações;</p> <p>Situação de Aprendizagem 3: Águas no Brasil: gestão e intervenções;</p> <p>Situação de Aprendizagem 4: Gestão dos recursos naturais: o “estado da arte” no Brasil.</p>

FONTE: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

Quadro 4: Conteúdo proposto de Geografia para a 3ª série do Ensino Médio

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
Volume 1- 1º bimestre	Volume 2- 2º bimestre	Volume 3- 3º bimestre	Volume 4- 4º bimestre
Tema: Regionalização do espaço mundial	Tema: Choque de civilizações?	Tema: A África no mundo global	Tema: Geografia das redes mundiais e Uma geografia do crime.
Situação de Aprendizagem 1: Regionalização do espaço mundial;	Situação de Aprendizagem 1: Choque de civilizações;	Situação de Aprendizagem 1: O continente africano;	Situação de Aprendizagem 1: Os fluxos materiais;
Situação de Aprendizagem 2: As regiões da ONU;	Situação de Aprendizagem 2: Geografia das religiões;	Situação de Aprendizagem 2: África: sociedade em transformação;	Situação de Aprendizagem 2: Fluxos de ideia e informação;
Situação de Aprendizagem 3: O conflito Norte e Sul;	Situação de Aprendizagem 3: A questão étnico-cultural;	Situação de Aprendizagem 3: África e Europa;	Situação de Aprendizagem 3: As cidades globais;
Situação de Aprendizagem 4: Globalização e regionalização econômica.	Situação de Aprendizagem 4: América Latina?.	Situação de Aprendizagem 4: África e América.	Situação de Aprendizagem 4: O terror e a guerra global;
			Situação de Aprendizagem 5: A globalização do crime.

FONTE: SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

4.2 Os conceitos estruturadores do ensino de Geografia

No Currículo de Geografia, a SEE-SP apresenta a orientação de que na abordagem dos conceitos estruturados do ensino de Geografia: território, paisagem e lugar se faz necessário articular estas diferentes escalas geográficas para levar o aluno à compreensão de que estão sempre inter-relacionadas e destaca a importância da educação cartográfica para a formação da cidadania.

No entanto, apesar da SEE-SP afirmar no discurso apresentado no Currículo de Geografia que é objetivo do ensino desta disciplina levar o aluno a refletir sobre o espaço geográfico de forma articulada, a partir dos recortes espaciais, encontramos no material curricular destinado ao aluno outra prática, que em muitas situações, não leva o aluno a compreender o espaço geográfico como um todo. Para Rossi (2011, p.125), “esse discurso

atraente e inovador do ponto de vista conceitual, tende a se esfacelar quando fazemos uma crítica das cartilhas”.

Para exemplificar o que estamos dizendo, tomemos como exemplo como a educação cartográfica é desenvolvida na 1ª série do Ensino Médio. Ao observarmos os materiais curriculares em que este conteúdo é desenvolvido, o *Caderno do Professor* e do *Aluno*, volume 1 da 1ª série do Ensino Médio, notamos a ausência de textos explicativos sobre o conteúdo referente à importância da cartografia, principalmente no *Caderno* destinado ao aluno, que geralmente traz somente os exercícios. Já o *Caderno* destinado aos professores têm informações complementares sobre como o conteúdo poderá ser desenvolvido pelo professor em sala de aula. Desta forma, a análise do material destinado ao aluno indica a falta do desenvolvimento epistemológico do conteúdo.

Assim, apesar da ausência de textos explicativos observada no *Caderno do Aluno*, é afirmado no material destinado aos professores o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de leitura de mapas ao propor atividades que utilizam diferentes representações cartográficas. No entanto, podemos assinalar que dificilmente o objetivo será atingido sem haver uma contextualização da cartografia e dos elementos que constituem o mapa. Rossi (2011, p.127) também analisa estes pontos do *Caderno do Aluno* e afirma que: “como metodologias e estratégias, tais *cadernos* beiram a superficialidade eminente”.

Esta ausência de textos explicativos e a presença de atividades que tem o objetivo de desenvolver nos alunos a habilidade de realizar a leitura de mapas pode ser percebida ao longo da Situação de Aprendizagem 1 do *Caderno do Aluno* da 1ª série do Ensino Médio, onde o conteúdo trabalhado propõe o desenvolvimento desta habilidade, como indicado no Currículo de Geografia.

Outro ponto negativo a ser questionado nos materiais curriculares, é em relação à inexistência da escala nos mapas que estão apresentados. Do ponto de vista das noções de cartografia desenvolvidas no ensino de Geografia, as representações cartográficas precisam apresentar uma escala, pois este é um dos elementos principais de uma representação cartográfica, sem ela não é possível ser efetuada a relação de redução entre o tamanho real na superfície terrestre e o tamanho representado no mapa. Assim, uma representação cartográfica precisa apresentar uma escala, para que a leitura das informações presentes em um mapa possa ser analisada corretamente.

Abaixo, colocamos as primeiras páginas da Situação de Aprendizagem 1, volume 1, da 1ª série do Ensino Médio com o intuito de verificar como o tema é apresentado aos alunos:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM OS MAPAS: OS RECURSOS, AS ESCOLHAS E OS INTERESSES

Leitura e análise de imagens

Veja este mapa que lhe foi entregue e/ou indicado do seu livro didático:

1. Observe o mapa diretamente. Não olhe a legenda em primeiro lugar. Discuta com seus colegas o que este mapa está representando (por exemplo: distribuição da população; distribuição de cidades; altitudes do relevo; distribuição de escolas em um país; distribuição da vegetação etc.). O que ele está comunicando? Qual a situação geográfica do fenômeno (ou fenômenos) representado(s)?

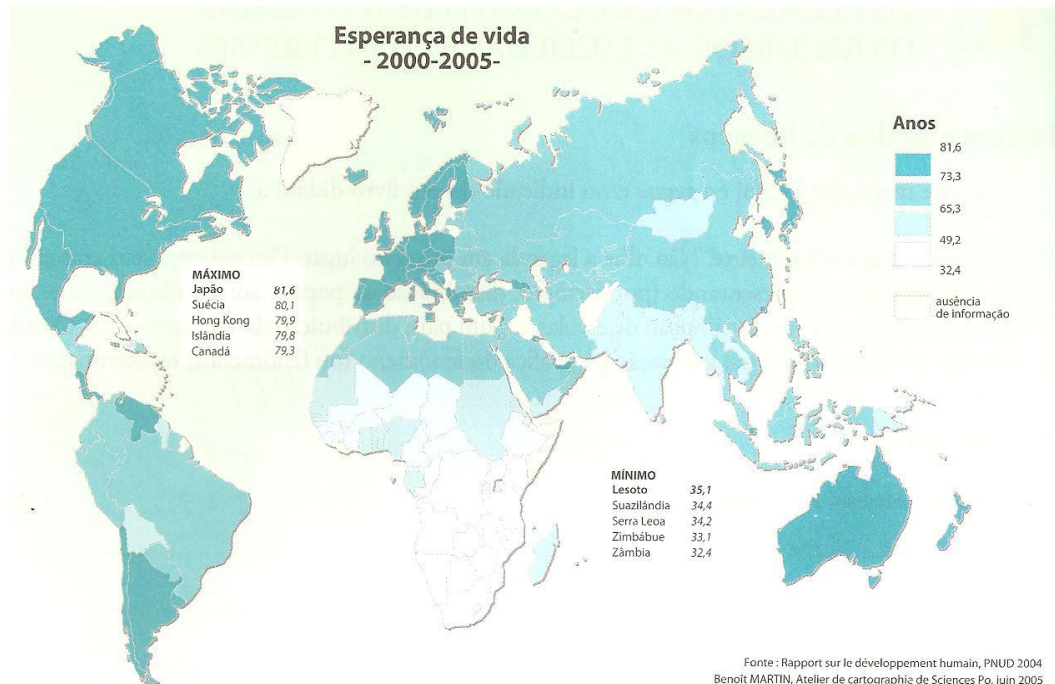
2. Relate por escrito:

- a) O que ele está representando?

- b) Qual a situação geográfica do(s) fenômeno(s) geográfico(s)?

3. Você sabe que vários dos mapas publicados nos jornais e revistas (e também em livros didáticos e *Atlas geográfico escolar*) podem ter erros de comunicação? Você acha que o mapa que você viu tem erros? Opine.

4. Agora analise o mapa “Esperança de vida, 2000-2005”, e responda:



Esperança de vida, 2000-2005. Fonte: Atelier de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <http://cartographie.dessciences-po.fr/cartotheque/27_esperance_vic_2002.jpg>. Acesso em: 17 out. 2008.

a) O que ele está representando?

b) Qual a situação do fenômeno geográfico?

c) Esse mapa tem erros? Explique.

Leitura e análise de imagens

Observe o mapa “Evolução das grandes aglomerações, 1975-2003” e responda às questões:

1. Responda procurando olhar em primeiro lugar para o mapa e não para a legenda: o que esse mapa está representando?

2. O que representam os círculos? O que significam os círculos maiores? E os círculos menores? Onde se concentram mais círculos?

3. O que representam as tonalidades de cor marrom no interior dos círculos? O que significa a tonalidade mais escura? E a tonalidade mais clara?

4. Onde há a predominância de círculos mais escuros?

5. Considerando a América do Sul, onde estão as três maiores aglomerações urbanas? Considerando essas três aglomerações, qual delas cresceu mais rapidamente nos últimos 28 anos?

Geografia - 1ª série - Volume 1

6. Considerando o continente asiático, qual a maior das aglomerações e qual a sua população absoluta total? Faça o mesmo com mais duas aglomerações bem grandes desse continente.

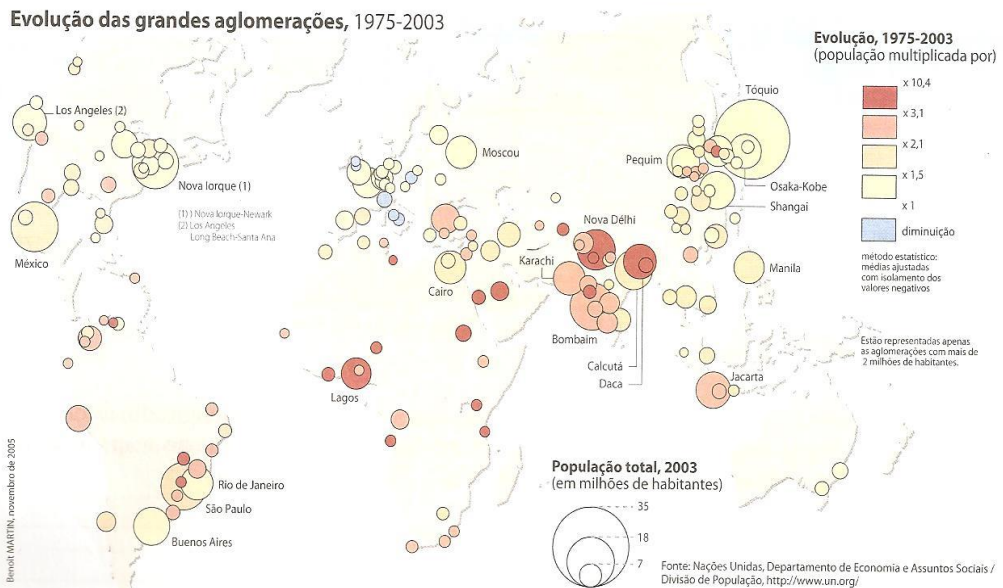
7. Onde o fenômeno retratado é mais representativo? Onde ele é menos representativo? Acrescente, livremente, mais alguns comentários que lhe ocorrer.

8. Cite exemplos importantes de locais onde aglomerações grandes tiveram um crescimento mais rápido nos últimos 28 anos.

9. Esse mapa tem erros? Quais? Você o entendeu? Será que é um bom mapa?

10. Qual é o recurso utilizado e como ele é aplicado para comunicar o tamanho das aglomerações urbanas? E qual o recurso (e como ele é usado) para mostrar velocidades diferentes no crescimento dessas aglomerações? Você concorda que esses recursos vão compor a linguagem do mapa?

Evolução das grandes aglomerações, 1975-2003



Evolução das grandes aglomerações, 1975-2003. Fonte: Atelier de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <http://cartographie.dessciences-po.fr/cartotheque/12C_villes_1975-2003.jpg>. Acesso em: 17 out. 2008.

Como podemos observar nas páginas expostas da Situação de Aprendizagem 1, a primeira atividade a ser desenvolvida em sala de aula necessita que o professor distribua mapas aos alunos ou que eles utilizem algum mapa presente em um livro didático para fazer a leitura do mesmo e, nas duas atividades seguintes o *Caderno do Aluno* já fornece o mapa para os alunos fazerem a sua leitura e interpretação. Em relação à utilização da escrita como recurso para desenvolver o conteúdo é percebido que não há um texto explicativo para explorar o tema trabalhado sobre a cartografia e a sua utilização. Desta forma, como não há uma problematização do conteúdo como os alunos poderão retomar o conteúdo fora da sala de aula sobre os elementos que devem estar presentes em uma representação cartográfica se não tiverem como acessar outros materiais didáticos?

No Curso de Formação Específica de Professores PEB II²³, na apresentação sobre a Política Curricular paulista é colocada a necessidade dos professores utilizarem outros textos ou fontes midiáticas para que a implementação do Currículo tenha sucesso na sala de aula, e a indicação para utilizar outro material didático também é colocada pela SEE-SP no *Caderno do Professor*. No entanto, podemos afirmar que nem sempre o professor tem acesso a outros materiais que contemple o conteúdo presente no Currículo de Geografia. Tal problemática pode ser constatada durante as observações em sala de aula, pois não havia na escola outros recursos para o professor trabalhar parte do conteúdo proposto no Currículo de Geografia. Vale colocar que o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula naquele momento não era o mencionado anteriormente e, sim um conteúdo da 3ª série do Ensino Médio.

Assim, para desenvolver o conteúdo proposto no Currículo de Geografia o professor precisa utilizar outros materiais além do *Caderno do Professor* e do *Aluno* para problematizar epistemologicamente o conteúdo. Por outro lado, temos que mencionar, também, em relação ao material, que a presença das representações cartográficas para serem trabalhadas com os alunos, como no caso desta Situação de Aprendizagem, foi considerada pelo Professor de Geografia observado como um fator positivo do material curricular. O Professor comentou durante uma de nossas conversas na escola que, antes da implementação do material curricular, os alunos não tinham muito acesso a dados, mapas, tabelas e imagens durante as

²³ O Curso de Formação Específica é uma ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, destinado aos professores mais bem classificados no Concurso Público para Professor Educação Básica II. É a terceira fase do concurso, precedida pela realização da Prova Objetiva (eliminatória e classificatória) e pela Avaliação de Títulos (classificatória). O curso tem por objetivo apresentar aos docentes que ingressariam na rede estadual a partir de 2013 o Currículo oficial adotado pelo Estado.

aulas de Geografia e com a implementação do Currículo de Geografia, o acesso dos alunos a esse tipo de material foi facilitado.

Em relação à presença dos conceitos estruturadores do ensino de Geografia apontados no Currículo de Geografia, território, paisagem e lugar, observamos no material curricular destinado aos professores a utilização constante do conceito de território. E, embora o conceito região não seja destacado nas orientações gerais, temos nos materiais curriculares este conceito estruturador sendo muito utilizado como recorte para o estudo do espaço geográfico.

No Currículo de Geografia temos a seguinte definição do conceito território:

Território: este termo originalmente foi formulado pela Biologia no século XVIII, compreendendo a área delimitada por uma espécie, na qual são desempenhadas as suas funções vitais. Incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos ao se configurar como o espaço físico no qual o Estado se concretiza. Porém, ao se compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada. Ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade das relações sociais de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Dessa forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder. (SÃO PAULO, 2010, p. 77- 78)

Temos, nesta definição do conceito território a consideração de que existem diferentes formas de territorialidade, além do Estado-Nação, devendo ser considerada a complexidade das relações sociais para explicar a existência destas diversas territorialidades.

Esta forma de análise do território, que considera as diversas territorialidades existentes, não ficando apenas restrita à noção de território como algo fixo e concreto, está fundamentada nos debates teóricos acerca das diferentes formas de territorialidades. Para Vieira (2007) é preciso considerar a dinamicidade do território.

No material curricular destinado aos professores encontramos a presença de orientações para problematizar a questão da formação do território nacional brasileiro no volume 1 da 2ª série do Ensino Médio, e neste material, também há orientações para a problematização da presença das redes geográficas e da atuação das empresas transnacionais que perpassam os limites do território. Podemos observar, no caso deste volume, que as orientações presentes no *Caderno do Professor* consideram a contextualização histórica e a dinâmica econômica responsáveis pela configuração do território brasileiro.

Em relação à presença da discussão sobre o conceito de território, encontramos no *Caderno do Professor*, volume 2, da 3ª série do Ensino Médio, no início do material, mais especificamente no item nomeado “Orientações sobre o conteúdo do bimestre”, orientações sobre o entendimento do significado do conceito território. A seguir transcrevemos as orientações presentes no *Caderno do Professor*:

Com base no que dissemos, talvez já imagine que muitas Situações de Aprendizagem deste Caderno trafeguem na linha de um dos principais campos de conhecimento da Geografia, a Geografia Política, cuja relação mais direta é com o conceito de território. Sim, é isso. Entretanto, vale ter claro que não buscamos apoio no pensamento geográfico-político relacionado ao poder exclusivo do Estado-nação sobre o território, tal como no período em que a Geografia se institucionalizou como ciência no final do século XIX. Ao contrário, trilhamos o rumo de uma visão mais larga exigida quer pelo processo de globalização em curso, quer pela natureza dos conteúdos abordados. Ou seja, para dialogar com os alunos, nos apoiamos numa análise geopolítica que também considera as relações de poder não institucionais (e muitas vezes marginais) sobre os territórios oficialmente delimitados e os informalmente constituídos, cuja atenção pode ser direcionada para as mais diversas escalas geográficas. Cremos que isso não somente poderá auxiliá-lo, como também irá atrair a atenção dos alunos para os aspectos estudados, pois permite entender como as relações de poder determinam fronteiras (reais ou imaginárias), além de construir e destruir a materialidade nas diversas parcelas do espaço geográfico e nos diferentes tempos históricos. Tal visão, em síntese, permite compreender como as relações de poder se interpõem não somente nos territórios institucionais, mas como, sobre estes últimos, outros se sobrepõem como campos de forças políticas, sociais e culturais (pense-se, por exemplo, nos espaços e na distribuição geográfica das religiões). (SÃO PAULO, 2009, p. 09)

As Situações de Aprendizagens deste volume abordam a territorialidade de acordo com fatores étnico-culturais e religiosos, estando a territorialidade exercida de acordo com estes fatores e sobreposta ao território enquanto Estado-Nação. No *Caderno do Aluno*, volume 2, da 3ª série do Ensino Médio, encontramos uma explicação sucinta da exploração desta mesma categoria de análise do espaço geográfico em sua apresentação, somente para informar aos alunos o que irá ser trabalhado pelo material no decorrer do bimestre. A seguir transcrevemos o trecho presente no *Caderno do Aluno*:

O mundo contemporâneo é marcado por uma forte instabilidade nos âmbitos político, econômico, social, étnico-racial e até mesmo ambiental. Este Caderno aborda um desses conflitos – o de civilizações – mostrando que, na verdade, um conflito não está dissociado de outro e que, muitas vezes, eles podem ter a mesma raiz ou origem.

Ao estudar os conflitos entre civilizações, você vai ter a oportunidade de refletir sobre as relações de poder que se estabelecem no mundo, sobretudo aquelas de caráter não institucional, que, muitas vezes, acabam por delimitar verdadeiros territórios, com manifestações nas mais diversas escalas geográficas. (SÃO PAULO, 2009, p.01)

No geral, as orientações dos materiais curriculares destinados aos professores utiliza a categoria território para abordar a forma de ocupação dos territórios nacionais e para analisar elementos que constituem o território, como por exemplo, o relevo que caracteriza determinada porção do território. Este conceito é explorado também para problematizar as diferentes formas de territorialidade. No entanto, não há uma discussão aprofundada sobre esta categoria de análise.

Outro importante conceito estruturador do ensino de Geografia é a região, mas este conceito não é apresentado nas orientações gerais do Currículo de Geografia. No entanto, no material curricular destinado aos professores encontramos a utilização deste conceito no desenvolvimento das Situações de Aprendizagens propostas.

O conceito de região sempre foi alvo de discussões na Ciência Geográfica, e nos últimos anos, o debate em torno de sua existência tem ocorrido. No atual período técnico-científico-informacional tem sido debatido entre os que pensam que as regiões estariam desaparecendo em virtude do avanço do processo de globalização e os que acreditam que ao lado do processo de globalização ainda exista a fragmentação dos espaços. (VIEIRA, 2007)

Acreditamos que os estudos regionais possuem grande importância como recorte espacial para o estudo do espaço geográfico, sendo que ao estudar determinada região devemos considerar suas especificidades e a influência do global nesta escala geográfica. (VIEIRA, 2007)

Em relação à discussão sobre o significado do conceito região verificamos que não há um momento dedicado à sua especificação. Encontramos, no material curricular destinado ao professor referente a 3ª série do Ensino Médio, volume 1, a discussão sobre os critérios de regionalização e a apresentação de algumas formas de regionalizações. A seguir transcrevemos trechos do *Caderno do Professor* que se refere à regionalização:

Diferenciar critérios de regionalização é um passo importante para a compreensão do espaço mundial. Por ser diferenciado em função da variedade de elementos da natureza (clima, relevo, solo, vegetação etc.) e das sociedades (produção de riquezas, culturas etc.), o espaço geográfico pode ser dividido e classificado de diferentes modos em regiões ou grupos de países levando em conta as diferenças e semelhanças das diversas áreas conforme um critério específico. (SÃO PAULO, 2009, p.12)

Etapa 1 – Problematização e aula expositiva dialogada

Identificação de um problema

Nesta etapa sugere-se a identificação de um problema a partir do tema proposto. Transposta a etapa prévia de contato com os mapas, pode-se problematizar o tema ou assunto que se deseja tratar a partir deles: as várias formas de regionalização do mundo atual decorrem de diferentes critérios utilizados. Isso implica discutir,

essencialmente, distintas maneiras de ver e compreender o espaço mundial, uma vez que cada mapa, como instrumento de comunicação e de conhecimento, nos permite relacionar informações e delas tirarmos conclusões a partir dos fatos mapeados.

A fim de que os alunos se engajem no problema levantado, recupere e amplie conteúdos e conceitos prévios que porventura possuam a respeito. E para que esse propósito seja mobilizado, tenha em mente suscitar um debate, estimulando a reflexão dos alunos e questionando-os, por exemplo, da seguinte maneira:

- *O que significa regionalização?*
- *Embora existam vários critérios para que façamos uma regionalização do espaço mundial, quais seriam os mais utilizados?*

Explique aos alunos que o espaço geográfico é um espaço diferenciado em virtude, principalmente, da variedade de elementos da natureza (clima, relevo, solo, vegetação etc.) e das sociedades (produção de riquezas, culturas etc.). Regionalizá-lo, portanto, significa dividi-lo em regiões ou grupos de países, levando em conta as diferenças e semelhanças das diversas áreas, baseando-se, para tanto e principalmente, nas variedades paisagísticas naturais ou na organização socioeconômica.

Vale também chamar a atenção para o fato de que espaços geográficos grandes ou pequenos podem ser regionalizados, como é o caso de um bairro (dividindo-o em áreas residenciais, industriais e comerciais) ou, ainda, do mundo inteiro (identificando, por exemplo, regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas). (SÃO PAULO, 2009, p.16)

No material curricular destinado ao aluno, volume 1 da 3ª série do Ensino Médio, encontramos na apresentação apenas uma sucinta explanação sobre os critérios de regionalização, e nas Situações de Aprendizagens as atividades que requerem que os alunos respondam questões sobre a regionalização. A seguir transcrevemos a apresentação do *Caderno do Aluno*:

Este Caderno retoma a discussão sobre o conceito de região para demonstrar formas de agrupamento. É possível agrupar os países por critérios biogeográficos – clima, vegetação, etc. Mas há outros critérios de agrupamento, como os socioeconômicos, os políticos e os culturais, que também serão tratados aqui.

O processo de regionalização do espaço mundial será demonstrado por meio de gráficos, mapas e textos, que permitirão uma visualização e, ao mesmo tempo, uma problematização das configurações dos grupos que se formam nesse processo. (SÃO PAULO, 2009, p.01)

Conforme podemos analisar pelo trecho exposto acima, as questões presentes no *Caderno do Aluno* serão respondidas após a explanação do professor sobre a regionalização, pois neste material há somente esta sucinta problematização inicial.

Em outros volumes do material curricular, o conceito região aparece para se referir à divisão do espaço em partes que possuem características comuns, com a finalidade de apresentar suas características. Constatamos, portanto, que esta categoria de análise do espaço geográfico da forma como está sendo desenvolvida no material curricular não propicia o amadurecimento epistemológico do professor e nem o coloca a par das discussões científicas realizadas a respeito.

Em relação ao conceito de lugar, a análise do Currículo de Geografia revela que o conceito é apresentado utilizando a concepção humanista. De acordo com Vieira (2007, p.34):

Nessa concepção, o lugar é uma dimensão do espaço que não será compreendido apenas através da análise de fatos objetivos presentes na realidade, mas também através da análise de fatos subjetivos da realidade, como os sentimentos, as sensações e a percepção que os indivíduos têm do espaço onde vive.

A seguir transcrevemos as dimensões do conceito de lugar consideradas nas orientações presentes no Currículo de Geografia:

Lugar: o conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também se distingue do senso comum. Para a Geografia, o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos, pois pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores, e são esses valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão uma identidade única. (SÃO PAULO, 2010, p. 78)

Temos, nas considerações do Currículo de Geografia que o lugar deve ser analisado considerando as dimensões subjetivas, pois a identidade é tida como elemento de pertencimento a um determinado lugar.

No entanto, as discussões a respeito do conceito não aparecem nos volumes do material curricular do Ensino Médio, somente é colocada em algumas orientações do *Caderno do Professor* a necessidade de recorrer ao conceito de lugar para abordar o conteúdo por meio da indagação sobre a realidade vivenciada pelos alunos. Para exemplificar, transcrevemos uma das orientações presentes no *Caderno do Professor* destinado a 2ª série do Ensino Médio, no volume 1, na Situação de Aprendizagem 1: A gênese geoeconômica do território brasileiro,

Etapa prévia – Sondagem inicial e Sensibilização: Inicialmente, apresente as imagens e solicite aos alunos que comparem os mapas das Figuras 1, 2, 3 e 4. Estimulando-os a trocar ideias com os colegas sobre o que conhecem a respeito dos aspectos retratados, solicite que identifiquem, de forma aproximada, as localidades em que vivem e, na sequência, indague se sua construção iniciou-se ou não durante o período da economia colonial. (SÃO PAULO, 2009, p. 13)

Em relação ao conceito de paisagem no Currículo de Geografia a SEE-SP assinala que,

Paisagem: distinto do senso comum, este conceito tem um caráter específico para a Geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança” (Santos, 1996), ou seja, corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói. (SÃO PAULO, 2010, p.78)

Podemos verificar que a base teórica utilizada na discussão do conceito de paisagem é a obra de Milton Santos, considerando a percepção como elemento fundamental para a sua análise, sendo construída e reconstruída na relação sociedade e natureza. De acordo com Vieira (2007, p. 37), “no que diz respeito ao significado da categoria paisagem é consenso entre as diversas correntes da Geografia que a paisagem é concebida como tudo aquilo que conseguimos apreender com os sentidos”.

No material curricular destinado ao Ensino Médio não há uma discussão sobre esta categoria de análise do espaço geográfico. A utilização desta categoria de análise está presente nas orientações do material destinado aos professores em situações que sugerem a observação de alguma imagem com a finalidade de apreender relações presentes no espaço geográfico. A seguir transcrevemos as orientações presentes no *Caderno do Professor*, destinado aos alunos da 2ª série do Ensino Médio, volume 4, Situação de Aprendizagem 4 - Águas no Brasil: Gestão e intervenções,

O caso da metrópole de São Paulo

Um rio é uma realidade regional. Porém, suas condições variam segundo escalas menores. Nesse momento, vamos explorar a condição local dos rios na escala da metrópole de São Paulo.

Você pode começar perguntando aos alunos se a cidade de São Paulo possui algum rio no seu espaço, na sua paisagem. Pode parecer uma pergunta inocente, pois quem é da cidade sabe a resposta. Pode também parecer inadequada, pois quem não é da capital, pode não saber. Para checar se isso faz sentido, que tal perguntar se a cidade de Paris tem algum rio e qual é o seu nome? O mesmo teste pode ser feito com Londres, com Nova Iorque e, até, com a distante Moscou, mas também com Budapeste, na Hungria. Talvez os nomes dos Rios Sena, Tâmsa, Hudson, Volga e Danúbio sejam citados. Surgiriam mais facilmente no passado, mas não é improvável que sejam ainda conhecidos e citados. A ideia aqui é flagrar um desconhecimento a respeito de nossa principal cidade, que não se tem necessariamente a respeito de algumas cidades estrangeiras. *E por que isso se daria? Por que o Rio Tietê, tão conhecido nos livros de História, é um estranho para os moradores de outras cidades, e para muitos da própria capital paulista?*

Se esses questionamentos funcionarem, está criado o cenário para você colocar a grande questão: *Qual é o problema do nosso mais importante rio, na mais importante cidade do Estado e do país?* Com todos cientes de que se está falando do Rio Tietê, que corta a capital paulista próximo à região central, assim como o Rio

Sena corta Paris, é o momento de mostrar aos alunos a foto do Rio Tietê (Figura 14). (SÃO PAULO, 2009, p.38-39)

De modo geral, por meio da análise do Currículo de Geografia e dos materiais curriculares destinados aos professores e aos alunos, constatamos que a discussão epistemológica dos conceitos estruturadores do ensino de Geografia é incipiente, não há um aprofundamento da discussão destes conceitos no material veiculado para o Ensino Médio. Assim, é um material curricular que não integra os professores às discussões realizadas no meio científico acerca destes conceitos que possibilitem o entendimento do espaço geográfico.

4.3 Análise das observações

Perfil das salas observadas

Para atender aos objetivos deste trabalho sobre a implementação do Currículo de Geografia foram observadas aulas da disciplina de Geografia ministradas pelo único Professor efetivo de Geografia da escola para o Ensino Médio durante o ano letivo de 2012. Apenas duas turmas de alunos foram acompanhadas, 3ª série A e 3ª série B, porque somente estas salas do Ensino Médio estavam tendo aulas da disciplina de Geografia ministradas por este Professor.

As turmas que foram observadas a 3ª série A e a 3ª série B do Ensino Médio não possuíam a mesma média de alunos que frequentavam regularmente as aulas, a primeira sala possuía a média de 25 alunos e a segunda sala a média de 20 alunos. Algumas diferenças no perfil das turmas puderam ser notadas durante as observações em sala de aula.

A 3ª série A era composta por alunos que pretendiam ingressar em um curso superior logo após o término do Ensino Médio. Tal constatação foi percebida porque os alunos da sala comentavam constantemente sobre vestibulares; já na 3ª série B não foram perceptíveis estes comentários constantes dos alunos em aula. Em relação ao envolvimento das salas com as atividades propostas durante as aulas de Geografia, podemos notar que na 3ª série A todos os alunos faziam as tarefas solicitadas, e na 3ª série B, os alunos demoravam um tempo maior para executarem as tarefas e, também, não eram todos que faziam. Em uma das aulas observadas a maior parte dos alunos desta sala foram chamados para conversar com a direção da escola por terem faltado muito e por ficarem reprovados nas disciplinas.

Nas duas salas do Ensino Médio não foram observados momentos de indisciplina dos alunos e nem de desrespeito com o Professor de Geografia. As diferenças entre o rendimento das salas durante as aulas de Geografia são provenientes de outros fatores, sobre os quais não fizemos uma pesquisa com os alunos para chegar a conclusões.

Observações realizadas

Para iniciar o relato das observações realizadas durante o período em que estivemos presentes na escola vamos recorrer primeiramente a uma frase de Kaercher (2004) que expõe a complexidade de fazer pesquisas diretas nas salas de aula. Kaercher assinala que (2004, p. 105) “a complexidade do ‘ir a campo’ da pesquisa educacional exige de nós sensibilidade e um certo engajamento na busca do conhecimento, e, ao mesmo tempo, a necessária humildade para perceber que este anda nos tênues limites entre opinião e ciência”.

Assim, considerando que esta é uma pesquisa qualitativa, vamos analisar as relações percebidas durante as observações em sala de aula e como o Professor de Geografia desenvolveu a disciplina com base nas orientações da SEE-SP presentes no Currículo de Geografia nas duas salas da 3ª série do Ensino Médio. Com base em Kaercher (2004, p. 105-106)

Descrever não é operação simples como alguns supõem. Como se bastasse ‘relatar o que se vê’. Sabemos que não vemos ‘apenas’ com os olhos. O cérebro, imediatamente, interpreta, orienta, induz, tenta dar sentido ao que se vê. E, então, as teorias já estão fazendo o seu trabalho.

A primeira observação constatada nas salas acompanhadas foram as diferenças do trabalho realizado pelo Professor de Geografia no desenvolvimento da disciplina. Assim, ao analisarmos a implementação do Currículo de Geografia podemos observar uma realidade diferente em cada uma das salas de aula. Portanto, vamos analisar como a concepção de Ciência Geográfica foi desenvolvida nestas salas de aula com o intuito de contribuir com o debate sobre a situação do ensino desta disciplina.

Em relação aos materiais didáticos utilizados durante o desenvolvimento da disciplina de Geografia em sala de aula, podemos verificar que o Professor utiliza livros didáticos para complementar o conteúdo trabalhado no Currículo de Geografia. E a utilização de outros recursos metodológicos como: atlas geográfico, mapas, reportagens de jornais, apenas foi registrada durante as aulas observadas na 3ª série A. A primeira situação ocorreu em um

trabalho realizado em classe pelos alunos desta sala no momento em que o Professor orientou os alunos a trazerem tais materiais para poderem fazer o trabalho solicitado e a segunda situação ocorreu quando os alunos fizeram uso do atlas geográfico para fazer uma atividade do *Caderno do Aluno*.

Para realizar a análise das aulas vamos dividir os períodos de observação para melhor relatar as situações:

Primeiro período: Neste período foi trabalhado o conteúdo proposto na Situação de Aprendizagem 3: A questão étnico- cultural presente no volume 2, tanto na 3ª série A como na 3ª série B do Ensino Médio.

3ª série A: No mês de junho de 2012 foi feito o acompanhamento de três aulas de Geografia nesta sala. No primeiro dia de observação da sala o Professor de Geografia passou uma atividade sugerida no *Caderno do Professor*, a qual se constituía em fazer uma pesquisa em grupos sobre os conflitos étnicos- culturais. O Professor organizou da seguinte forma a atividade para problematizar o tema com os alunos: os alunos, para vivenciarem as diferenças entre as pessoas e entenderem a partir daí os conflitos étnicos- culturais, foram divididos em grupos escolhidos pelo Professor, fazendo, portanto, a pesquisa com pessoas diferentes das que estão habituadas, e solicitou que os alunos trouxessem materiais para realizar a pesquisa em sala de aula. O Professor organizou, desta forma, a atividade com o objetivo de que os alunos compreendessem que o respeito às diferenças resulta em um menor número de conflitos entre as pessoas.

No segundo dia de observação, a atividade proposta pelo Professor teve continuidade. Os alunos começaram fazer a pesquisa e a confeccionar cartazes para apresentar o seminário na próxima aula. Durante a elaboração do material o Professor os auxiliou em todos os momentos, explicando e fazendo relações do conteúdo com fatos conhecidos pelos alunos para melhor contextualizar as relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico.

No terceiro dia de observação cada grupo apresentou o seu trabalho finalizado para todos os alunos da sala. Nesta atividade, realizada durante as aulas e também no período fora do horário de aula, pode-se perceber que os alunos refletiram sobre o conteúdo trabalhado.

3ª série B: No mês de junho de 2012 também foi feito o acompanhamento de três aulas da disciplina de Geografia nesta sala. Durante este período de aulas observadas houve a continuidade de uma mesma atividade. O Professor de Geografia passou uma atividade

sugerida no *Caderno do Professor*, a qual se constituía em fazer uma pesquisa sobre os conflitos étnicos- culturais. A atividade era sugerida para ser em grupo, mas o Professor achou melhor que os alunos fizessem individualmente e, para os alunos realizarem a atividade o Professor utilizou os livros didáticos da escola. Em uma das conversas o Professor de Geografia relatou que o trabalho em grupo não dava certo nesta sala, pois os alunos não pesquisavam fora da sala de aula e, conseqüentemente, não traziam o material solicitado para realizar o trabalho durante a aula. Segundo ele, em uma situação anterior havia orientações no material curricular para o desenvolvimento de uma atividade em grupo, e ele seguiu as orientações presentes no material, organizou os grupos e solicitou que os alunos trouxessem materiais para realizar a pesquisa durante a aula, no entanto, os alunos não trouxeram o material para realizar a atividade na aula. Após o relato, o Professor acrescentou que havia decidido mudar a estratégia de desenvolvimento do conteúdo, quando as orientações do material curricular sugerissem a realização de trabalho em grupo.

Assim, observamos que apesar da atividade em grupo, proposta pelo *Caderno do Professor*, para ser realizada na sala de aula poder levar o aluno a compreender o mundo em que vivemos, característica da abordagem crítica da Geografia, com a utilização de outros materiais didáticos, não foi realizada em sala de aula, pois o Professor chegou à conclusão de que a atividade realizada em grupos não envolvia os alunos nesta sala. No entanto, a metodologia utilizada pelo Professor também não conseguiu atingir os alunos para que estes refletissem sobre o conteúdo que estava sendo desenvolvido. O Professor solicitou que os alunos fizessem uma caracterização dos conflitos étnicos- culturais utilizando o livro didático da escola, mas não foram todos os conflitos propostos para serem pesquisados no *Caderno do Aluno* encontrados no livro didático, ficando a atividade restrita aos conflitos encontrados.

Portanto, observamos, durante estas aulas, que a atividade ficou restrita aos alunos copiarem trechos do livro didático, sem um maior envolvimento com o tema em estudo, pois não houve uma problemática que os envolvesse, o “fazer” a atividade tinha como objetivo maior obter o “visto” do professor para não ser reprovado no bimestre.

Segundo período: Neste período foi trabalhado o conteúdo proposto na Situação de Aprendizagem 1: O Continente Africano presente no volume 3, tanto na 3ª série A como na 3ª série B do Ensino Médio.

3ª série A: No mês de agosto de 2012 foram observadas quatro aulas da disciplina de Geografia nesta sala. Na primeira aula, o Professor problematizou o conteúdo fazendo uma

sondagem inicial para verificar o que os alunos falavam sobre o continente africano e também para gerar um debate entre os alunos. Após o diálogo para introduzir o conteúdo o Professor deu uma aula expositiva sobre o tema e passou as atividades propostas do *Caderno do Aluno* sobre questões de localização deste continente, utilizando também o atlas geográfico. Nas duas aulas observadas posteriormente, o Professor pediu que os alunos caracterizassem os biomas presentes no continente africano com a utilização do livro didático e, no decorrer da atividade foi estabelecendo um diálogo com os alunos para ir sanando as dúvidas. Esta atividade foi sugerida para aprofundar o conteúdo. Na quarta aula observada, o Professor corrigiu a atividade dos alunos e foi estabelecendo relações entre os biomas presentes na África com outros biomas de outras porções do planeta. O Professor relatou que passou esta atividade sobre os biomas africanos porque o *Caderno do Aluno* traz mapas que representam os biomas, as zonas climáticas e hidrografia do continente africano, e exercícios para os alunos resolverem, mas não há uma contextualização sobre o conteúdo no material curricular.

Durante as aulas observadas, o Professor de Geografia estabeleceu diversas conexões entre os aspectos físicos e sociais do continente africano para desenvolver o conteúdo. Assim, durante este período pudemos verificar o desenvolvimento de uma abordagem da Geografia em sala de aula preocupada em fazer os alunos pensarem em diferentes aspectos do espaço geográfico englobando tanto o físico como o social. O Professor não desenvolveu uma abordagem separando a Geografia Física da Geografia Humana e, também pudemos perceber durante as aulas, que os alunos questionaram inúmeras vezes o Professor para realizarem as atividades propostas.

3ª série B: Nesta sala foram observadas quatro aulas durante o mês de agosto de 2012 sobre o mesmo conteúdo, o continente africano. No entanto, notamos uma abordagem da Geografia muito diferente da desenvolvida na outra sala da 3ª série do Ensino Médio. Nesta sala o Professor orientou os alunos a fazerem uma atividade com a utilização do livro didático, e passou na lousa os biomas africanos que eram para ser caracterizados e as páginas do livro a serem consultadas, pois no *Caderno do Aluno*, como já foi colocado anteriormente, não há um aprofundamento sobre o conteúdo; assim o Professor com o objetivo de desenvolver o conteúdo passou esta atividade.

Os alunos fizeram a atividade e no decorrer da tarefa não houve nenhuma dúvida dirigida ao Professor sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado e, também não houve muitos momentos em que o Professor de Geografia se dirigiu a todos os alunos para fazer uma explanação geral sobre o conteúdo. Esta atividade levou quatro aulas para ser finalizada.

Podemos colocar em relação a estas aulas observadas na escola, que não basta somente a introdução de temas novos para chamar a atenção dos alunos durante as aulas de Geografia, como aponta Vesentini (2004), é fundamental o professor utilizar variados procedimentos metodológicos para propiciar um ensino de Geografia que faça o aluno refletir sobre o espaço geográfico.

O Currículo de Geografia não vai definir realmente o que acontece na sala de aula. Como já foi dito anteriormente, com base nas leituras sobre currículo, a escola faz uma releitura das orientações curriculares (Forquin, 1993). No caso da escola selecionada, podemos verificar um desenvolvimento diferente das orientações curriculares em cada uma das salas observadas. A partir desta constatação recorreremos a Sacristán (2000, p.175),

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou para pior, por quê, para ele, o currículo não é neutro, mas sim como afirma Doyle (1977, p.74-75), desperta *significados* que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como um mero *aplicador* ou um *obstrutor* em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em *adaptar* do que *adotar* tal proposta, na expressão de Doyle.

Nesta perspectiva, observamos na escola que as práticas curriculares desenvolvidas pelo Professor de Geografia são adaptadas para desenvolver o conteúdo proposto no Currículo de Geografia, havendo uma ressignificação das orientações curriculares.

Uma das considerações mais importantes a ser enfatizada sobre este período de observação realizado nas duas salas da 3ª série do Ensino Médio é em relação à dificuldade em fazer despertar o interesse do aluno pelas aulas de Geografia quando este não possui um interesse em participar ativamente das aulas. No caso aqui observado, as práticas de ensino desenvolvidas pelo Professor de Geografia teriam que ser repensadas e, provavelmente a solução não estaria na utilização fiel das orientações presentes no *Caderno do Professor* para fazer com que as aulas de Geografia se tornassem mais atrativas aos alunos da 3ª série B.

No *Caderno* destinado ao professor temos somente uma forma sugerida de delineamento do desenvolvimento da disciplina de Geografia para a sala de aula. E, como pudemos verificar durante as aulas, as dificuldades do professor em desenvolver uma abordagem crítica da Geografia nem sempre serão solucionadas com um material curricular que oriente os conteúdos a serem trabalhados, com apenas uma forma de desenvolvê-los e que apresenta no material destinado aos alunos (*Caderno do Aluno*) uma abordagem da disciplina de Geografia longe de poder contextualizar as complexas relações existentes no espaço geográfico.

Durante as observações, verificamos que o Professor de Geografia na 3ª série B não segue todas as orientações presentes no material curricular, em virtude de constatar em algumas experiências com a sala que o melhor caminho para desenvolver o conteúdo seria utilizar outra metodologia e não as orientações presentes no Currículo de Geografia. No entanto, a metodologia que o Professor escolheu para abordar o conteúdo neste período também não envolveu os alunos para fazer sua problematização e, como consequência, não houve o desenvolvimento de uma abordagem crítica da Geografia que contextualizasse o objeto de estudo da disciplina.

Assim, podemos colocar que durante as aulas observadas na escola na 3ª série B do Ensino Médio encontramos o desenvolvimento de um ensino conteudista da disciplina de Geografia, o conteúdo como fim e não como meio, aliada a uma prática que não sugeria a reflexão por parte dos alunos sobre as relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico. E, como uma das preocupações da escola está em seguir as orientações da Política Curricular devido à repercussão dos resultados atingidos na avaliação do SARESP no cotidiano escolar, o repensar sobre as práticas de ensino utilizadas ficam em outro plano, pois a preocupação central é a de dar conta do conteúdo que será cobrado posteriormente.

Também precisamos assinalar que, como fomos observar as aulas de Geografia na escola selecionada no meio do ano letivo, o Professor já conhecia bem as duas salas e durante seus relatos pode-se perceber que ele estava de certa forma desanimado com a 3ª série B e já considerava a hipótese de não conseguir desenvolver um ensino de Geografia que propiciasse a reflexão dos alunos sobre o espaço geográfico.

Na 3ª série A, observamos uma realidade diferente da que foi constatada na 3ª série B. Nesta sala houve o desenvolvimento de uma abordagem crítica da Ciência Geográfica voltada para o entendimento das relações responsáveis pela configuração e transformação do espaço geográfico. No entanto, o fato não pode ser justificado pela utilização do material curricular e sim pelo envolvimento que os alunos já possuíam com a disciplina, possibilitando ao Professor desenvolver o conteúdo de forma a dialogar com os alunos, tendo como foco desvendar e refletir sobre as relações presentes no espaço geográfico.

Nesta sala, também foi verificado que o Professor modifica o caminho percorrido para o desenvolvimento do conteúdo e que as orientações do Currículo de Geografia nem sempre são seguidas. Assim, foi constatado um aprofundamento epistemológico dos conteúdos trabalhados bem distante de uma abordagem da Geografia Escolar como pastel de vento ou Fast Food criticada por Kaercher (2007). O trabalho cognitivo com os conteúdos foi observado em todas as aulas de Geografia observadas nesta sala.

De acordo com Kaercher (2007, p.44) temos um desafio como professores de Geografia:

Priorizar um ensino de Geografia que estabeleça relações entre Geografia e outras áreas do conhecimento, que estimule a capacidade de reflexão e expressão dos alunos e que contribua para pensarmos nossa existência e nosso mundo/entorno parecem desafios, utopias e obstáculos que podem nos motivar à docência de forma apaixonada e apaixonante. Escolher brincar de amor com a Geografia e seduzir o aluno para ir conosco a lugares nunca antes navegados. Fazer da Geografia uma ponte que conecte o nosso lugar, o nosso lar com o mundo, com os outros lugares.

Assim, constatamos através das observações realizadas que, ao utilizar os materiais curriculares, os professores de Geografia precisam levar em consideração o tempo real necessário para desenvolver os conteúdos de acordo com a realidade da sala de aula e não somente o tempo previsto pela SEE-SP no *Caderno do Professor* para que estes conteúdos sejam desenvolvidos.

Consideramos que os conteúdos previstos para serem desenvolvidos e o tempo previsto para estes mesmos conteúdos serem cumpridos na sala de aula como é colocado pela SEE-SP no material curricular, não devem levar o professor a desenvolver uma abordagem conteudista (o conteúdo como fim e não como meio) de trabalhar a Geografia em sala de aula e, muito menos um ensino de Geografia que mais parece uma prática jornalística somente para cumprir o que está sendo indicado no material curricular. O professor precisa sim, considerar o tempo necessário para levar ao seu aluno uma abordagem mais consistente do ponto de vista epistemológico da Ciência Geográfica com clareza dos objetivos a serem alcançados.

Para Rossi (2011, p.113)

[...] essa proposta curricular não traz muita coisa nova, em relação aos debates curriculares anteriores no estado. Ela não rompe com a geografia tradicional e nem mesmo consolida uma geografia mais crítica. Não supera a questão conteudista e despreza o papel do professor e os métodos utilizados em sala de aula.

Temos, portanto, um Currículo de Geografia que no plano do discurso orienta o desenvolvimento de uma abordagem crítica da Geografia, mas que não a consolida devido a forma como foi estruturado e implementado nas salas de aula.

De acordo com apontamentos de Gebran (2003, p.86), “redimensionar o ensino da Geografia com vistas à formação do aluno-cidadão exige de docentes e pesquisadores um repensar constante e permanente de suas práticas e de suas concepções”. Portanto, podemos colocar a necessidade da reconstrução do Currículo de Geografia em sala de aula pelos

professores a partir da realidade escolar vivenciada, para ocorrer o desenvolvimento de uma prática de ensino que leve os alunos a pensar e a repensar sobre as relações presentes no espaço geográfico, responsáveis pela sua configuração e transformação.

Outra constatação realizada a partir das observações em sala de aula refere-se à ausência dos meios tecnológicos no desenvolvimento das aulas de Geografia. Nas orientações gerais do Currículo de Geografia há a orientação para que os professores utilizem os diferentes meios de expressão e comunicação nas aulas e também há sugestões no final dos *Cadernos do Professor e Aluno* de sites, filmes e livros para os professores e alunos consultarem. Acreditamos que estes recursos ainda não estão ao alcance pleno dos professores e alunos, apesar da situação ter melhorado como afirmam os professores entrevistados, pois observamos que na escola, há apenas uma sala de informática para a escola toda utilizar, sendo que o número de alunos de uma sala é maior do que o número de computadores da sala de informática. Na biblioteca da escola também não há todos os livros sugeridos e em relação aos filmes, a escola tem recebido uma quantidade deste material todos os anos, mas também não possui ainda todos os filmes indicados.

Também, temos que colocar que esta ênfase na utilização dos meios tecnológicos pode não ser a solução para a formação de alunos críticos e que saibam utilizar estas ferramentas, pois a nosso ver, consideramos que uma formação geral seria a responsável pelo desenvolvimento dos alunos.

Assim, as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula que foram observadas na escola, tanto na 3ª série A quanto na 3ª série B, tinham como base as orientações curriculares do Currículo de Geografia, mas, temos que enfatizar que foi realizada a releitura destas mesmas orientações pelo Professor de Geografia na hora de utilizar este material. Desta forma, acreditamos que apesar de ser um currículo único para todas as escolas estaduais paulistas, os procedimentos adotados, os conteúdos apresentados e o conhecimento adquirido pelos alunos não são os mesmos, pois o currículo é uma construção realizada pela escola e na escola, cada unidade escolar molda um currículo que é proposto pelos governos e o ressignificam de acordo com a realidade vivenciada. Temos, uma reconstrução do currículo em cada escola e até mesmo como pudemos observar em cada sala de aula, das orientações presentes no Currículo de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho ao refletir sobre a implementação do Currículo de Geografia nas unidades escolares do Estado de São Paulo e sobre o seu desenvolvimento na escola selecionada, localizada no município de Cândido Mota, mostrou como esta Política Curricular tem influenciado no cotidiano escolar.

Ao desenvolver um currículo único para todas as escolas estaduais, foi considerado pela SEE-SP um modelo de escola que desenvolva as orientações curriculares prescritas na Política Curricular, as quais serão cobradas posteriormente em uma avaliação de larga escala realizada anualmente, o SARESP. Ficou claro, portanto, a relação entre a implementação da Política Curricular e esta avaliação de larga escala no Estado de São Paulo, sendo que os professores se sentem responsabilizados pelo desenvolvimento integral das orientações presentes nos *Cadernos do Professor e Aluno* devido à repercussão dos resultados desta avaliação no cotidiano escolar e na imagem divulgada da escola nos boletins de resultados do SARESP produzidos pela SEE-SP.

No entanto, à medida que estes resultados são diagnosticados e difundidos na rede estadual de ensino público, temos que colocar nossa inquietação de que, faz sentido a ideia da implementação de um currículo único para todas as escolas e uma avaliação de larga escala, sendo que os resultados produzidos servem para a SEE-SP culpabilizar os professores, e para designar metas que precisarão ser atingidas na próxima avaliação? Assim, a SEE-SP retira a sua responsabilidade pelos resultados atingidos pelas escolas nesta avaliação e deixa a cargo das próprias escolas criarem estratégias para melhorar o ensino.

Nesta perspectiva, as famigeradas condições vigentes em grande parte das escolas estaduais públicas, as quais são, dentre outras: corpo docente que não possui estabilidade na escola e que trabalha em diversas unidades escolares, falta de professores com formação específica para lecionar diversas disciplinas escolares, falta de infraestrutura adequada nas escolas, falta de profissionais especializados para trabalhar nas bibliotecas e nos laboratórios e até mesmo a falta de uma biblioteca e de laboratórios com instalações suficientes e recursos didáticos para oferecer aos alunos, nos faz pensar e chegar à conclusão de que apenas um Currículo elaborado pela SEE-SP não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino quando há muitos obstáculos presentes nas unidades escolares que também fazem parte de sua responsabilidade, e que precisam ser solucionados.

Desta forma, a elaboração de um currículo único que não considerou a participação dos professores em sua elaboração, não havendo discussões com estes profissionais da rede sobre a sua realidade cotidiana, quando chegou às unidades escolares gerou a resistência dos professores em implementar a Política Curricular paulista. Fato também agravado pela falta de discussões com os professores da rede sobre o conteúdo presente nos *Cadernos do Professor e Aluno*.

Conforme observado neste trabalho, ao indagar o PCNP da disciplina de Geografia da Diretoria de Ensino de Assis sobre as orientações recebidas para a implementação do Currículo de Geografia, obtivemos a resposta de que no primeiro ano as orientações sobre o material curricular foram repassadas diretamente somente para os PCNPs, estes apenas podiam repassar as orientações aos PCs das escolas e os últimos é que repassavam as orientações aos professores de todas as disciplinas.

No entanto, apesar da implementação de um currículo único para ser seguido em todas as escolas da rede estadual, e da forma como ocorreu a sua implementação no cotidiano escolar, constatamos através das observações em sala de aula, que ocorre uma releitura das orientações curriculares na escola. No caso da escola selecionada, podemos verificar que o Professor de Geografia modifica as orientações curriculares de acordo com a realidade vivenciada na sala de aula, e constatamos que este sujeito do processo de ensino e aprendizagem desenvolve as suas aulas de acordo com as suas escolhas. O professor possui um papel decisivo frente às orientações presentes na Currículo paulista de Geografia.

Acreditamos, portanto, haver uma releitura das orientações curriculares na escola selecionada, não somente nesta escola, como em todas as outras escolas da rede estadual de ensino paulista. Desta forma, o currículo deve ser considerado como algo vivo e não somente como métodos, conteúdos e objetivos escritos em um papel que serão entregues aos professores e alunos para serem seguidos. A escola é um mundo complexo, onde cada ação do processo de ensino e aprendizagem possui um significado para aqueles que ali vivenciam, é o lugar onde o currículo vai sendo construído.

No que tange ao Ensino Médio, nível de ensino elencado neste trabalho para verificar como a SEE- SP dirige suas orientações na Política Curricular, pudemos constatar que o discurso afirma que os alunos considerados na elaboração das orientações curriculares têm entre 11 e 18 anos. No entanto, como já discorreremos em nosso texto ainda há um índice significativo da distorção idade-série no Ensino Médio no Estado de São Paulo, assim será mesmo que a organização de um material curricular que apresenta as orientações que devem

ser seguidas em sala de aula conseguirá dar condições para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento?

Em relação às orientações gerais propriamente e também às específicas da disciplina de Geografia presentes no Currículo de Geografia, podemos perceber a ênfase relacionada à utilização dos meios de comunicação no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, será que essa importância dada às tecnologias irá garantir que os alunos saibam utilizar essas ferramentas, ou seria uma formação geral mais importante para que ocorra o desenvolvimento dos alunos? Temos que acrescentar também, que apesar desta ênfase dada as tecnologias e a sua utilização, provavelmente não são todas as escolas da rede que possuem laboratórios de informática para os alunos utilizarem.

No Currículo de Geografia constatamos que a SEE-SP afirma a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem crítica da Geografia em sala de aula, mas é necessário questionarmos que para haver o desenvolvimento de uma Geografia que leve os alunos a compreender as relações presentes no espaço geográfico, o professor precisa repensar sobre as suas práticas pedagógicas, isso seria imprescindível. Porém, como que um professor com uma carga horária completa, dando aula para várias salas com perfis diferentes e até mesmo em mais de uma escola em muitos casos, conseguirá pensar e repensar em todas as práticas pedagógicas diárias que irá desenvolver em sala de aula?

Na análise do Currículo de Geografia percebemos que no discurso presente há uma crítica à Geografia Tradicional e a sua utilização em sala de aula, pelo fato de que esta concepção não possibilita o desenvolvimento de alunos que atuem como cidadãos críticos na sociedade. Apesar desta crítica à concepção tradicional, o que encontramos nos *Cadernos* destinados aos alunos foi o desenvolvimento de uma Geografia frágil do ponto de vista epistemológico, sendo apresentado nestes materiais curriculares apenas os exercícios que os alunos irão resolver durante o bimestre.

Os conceitos estruturadores do ensino de Geografia, território, região, lugar e paisagem não são problematizados nos materiais curriculares, não há a presença de uma discussão nos materiais destinados ao Ensino Médio que faça o aluno construir um raciocínio geográfico sobre o significado destes conceitos e, muito menos que leve o aluno a compreender as relações entre as diferentes escalas geográficas. A educação cartográfica também é priorizada pela SEE-SP no discurso presente no Currículo de Geografia, no entanto, o que observamos foi a presença de precárias representações cartográficas, onde os elementos que devem constituir o mapa (escala, orientação, legenda) não estavam todos presentes e, a

análise dos materiais curriculares também revelou a falta de uma contextualização da cartografia.

Em relação aos *Cadernos* destinados aos professores podemos perceber que as orientações curriculares abrangem desde os conteúdos que serão trabalhados, explicando passo a passo como as atividades serão desenvolvidas pelos alunos até o tempo previsto de duração de aulas para o cumprimento do conteúdo. Nestes materiais não há um aprofundamento teórico das discussões sobre os conceitos estruturadores da Ciência Geográfica, não contribuindo para o amadurecimento do professor sobre a produção científica desta ciência.

Portanto, em relação à renovação do ensino de Geografia nas escolas estaduais paulistas, concordamos com Rossi (2011) quando este afirma que o Currículo paulista de Geografia não consolida a abordagem crítica da Geografia nas salas de aula e também não rompe com a abordagem de uma Geografia que tem outros objetivos, e não propriamente a reflexão sobre o seu objeto de estudo, o espaço geográfico.

Assim, apesar do Professor de Geografia afirmar durante a entrevista que o acesso à mapas, gráficos e tabelas foi facilitado com a implementação do material curricular, principalmente do *Caderno do Aluno*, temos que considerar também que, apenas o acesso a tais fontes não garante o desenvolvimento de uma abordagem crítica da Geografia, pois acreditamos que é necessária a problematização dos assuntos que estão sendo abordados nestes materiais curriculares.

Temos que acrescentar também, outro questionamento acerca da disponibilidade de materiais fazendo uma relação com a carga horária da disciplina de Geografia para o Ensino Médio, pois mesmo se houvesse na escola a disponibilidade de todos os materiais didáticos para a problematização dos conteúdos propostos pelo Currículo de Geografia, não teríamos um ensino desta disciplina que pudesse discutir profundamente as relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico, em apenas duas aulas semanais em cada sala de aula.

Assim, por último, cabe destacar que, ao analisarmos como está ocorrendo a implementação do Currículo de Geografia e da renovação do ensino desta disciplina ainda em curso no Ensino Médio, buscamos ampliar as reflexões de estudo do objeto em questão – a disciplina de Geografia. Esperamos contribuir não somente para um estudo crítico do desenvolvimento desta disciplina, mas para instigar e ampliar novas práticas escolares e novos estudos acadêmicos na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**. vol. 1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional da Educação: o que ainda precisa ser feito. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.31, n.84, p. 195-208, 2011.

CAÇÃO, Maria Izaura. Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. In: **3º Congresso Internacional de Educação**, p.01-18, 2011.

Disponível em: www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=77

Acesso em: 01/12/2011

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. “São Paulo faz Escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo Currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.) **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: Da escola básica à universidade**. Campinas: Papyrus, 2011.

CARVALHO, Marcos Bernardino. A Natureza na Geografia do Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Para Onde Vai o Ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, p.81-108, 1994.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. In: **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13 n. 1, p.43- 50, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, p.15-62, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise. In: **Revista Terra Livre**, n°.14, São Paulo, p.125-145, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 77- 88, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. A trajetória da Geografia brasileira: uma breve interpretação. In: **Terra Livre**, n°. 34, São Paulo, p. 63- 68, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 01. São Paulo, p.139-159, jan/jul 2004.

FERREIRA, Roseli Helena. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**: Uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP- Campus de Presidente Prudente, 2007, p.18-40.

FIAMENGUI, G. **Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do professor**. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2009.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: 2ª Edição Revista. Editora UNIMEP, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no Ensino Fundamental- Trajetória histórica e proposições pedagógicas. In: **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista-Unoeste**, v.1, n.1, p.81-88, jul./dez., 2003.

KAERCHER, Nestor André. PCN'S: Futebolistas e Padres se encontram num Brasil que não conhecemos. In: **Revista Terra Livre**, São Paulo, nº13, p.30-42, 1997.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Tese de Doutorado em Geografia Humana do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar**: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? In: **Revista Terra Livre**, São Paulo, nº28, p.27-44, 2007.

LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus: 1988.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARTINEZ, Rogério. **Geografia e meio ambiente**: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2003.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p.67-87, março/2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. In: **Revista Educação & Sociedade**, n° 23, p.109-138, 2000.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na sala de aula**. 8 ed, 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto: 2010.

OLIVEIRA, Livia de. O ensino/aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o cotidiano escolar**. In: GEOUSP: Espaço e Tempo, São Paulo, ed. especial, p.71-78, 2009.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) **Novos Caminhos da Geografia**. 5 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo**: um estudo. Dissertação de mestrado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. In: V Simpósio Internacional: **O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2009. Disponível em: www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf. Acesso: 01/12/2011

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. O Espaço: sistemas de objetos e sistemas de ação. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**-técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed.1, reimpre. São Paulo: EUDUSP, 2004, p.61-87.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia ? – Primeiras Impressões. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, J. G. KATUTA, A. M., **Geografia e conhecimentos cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. In: **Revista Educação**: Teoria e Prática, v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez.-2010.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 10ª Ed. - São Paulo: Libertad, (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6), 2010.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no século XXI**. 2ª ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VIEIRA, Noêmia Ramos. O espaço geográfico em questão: Uma experiência de renovação teórico-metodológica no ensino de Geografia. **Revista Formação**, UNESP/Presidente Prudente, v. 2, p. 139-156, 2004.

VIEIRA, Noêmia Ramos. **As questões da Geografia do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região**: Um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-SP. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP de Presidente Prudente, 2007.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. In: **Revista Educativa**, Goiânia, v.13, n.2, p.285-305, jul./dez.2010.

Publicações oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio/ Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

SÃO PAULO. **Apresentação:** SARESP 2011. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pdf. Acesso em: 10/06/2012.

SÃO PAULO, **Caderno do aluno:** geografia, ensino médio- 1ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do aluno:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do aluno:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 2/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do aluno:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008, v.1.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 1ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 2ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 2ª série, volume 4/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 2/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, **Caderno do professor:** geografia, ensino médio- 3ª série, volume 4/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. **Estado lança 10 metas para a educação até 2010.** SEE. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metasacoes.htm>. Acesso em: 29/07/2010.

SÃO PAULO, **Matrizes de referência para a avaliação Saesp:** documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Coord. . Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. **São Paulo, uma nova agenda para a Educação Pública**. São Paulo: SEE, 2007.

SÃO PAULO. **Relatório Pedagógico 2009 Saresp: História e Geografia**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2010.

Anexos

Anexo 1: Roteiro de Entrevista para Professor Coordenador – PC

- 1-** Comente sobre o seu percurso profissional até a ocupação deste cargo de Coordenador Pedagógico.

- 2-** Comente um pouco sobre a escola.

- 3-** Como é composto o material oferecido pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo?

- 4-** Há recursos materiais (didáticos e tecnológicos) disponíveis na escola que subsidiam o trabalho proposto pelo Currículo oficial?

- 5-** Como foi o processo de implementação do Currículo nesta escola? Quais orientações (pedagógicas e técnicas) você recebeu? Você continua recebendo orientações (pedagógicas e técnicas)?

- 6-** As avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) estão de acordo com o que é proposto pelo Currículo?

Anexo 2: Roteiro de Entrevista para Professor de Geografia

- 1- Há quantos anos você leciona nesta unidade de ensino?
- 2- Comente um pouco sobre a escola.
- 3 - Você fez algum curso durante o seu percurso profissional?
- 4- Como você compreende a concepção de Ciência Geográfica presente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo?
- 5- Você acha que essa compreensão e definição de Ciência Geográfica presente no Currículo oficial de Geografia você já trabalhava antes? Por quê?
- 6- Como foi o processo de implementação do Currículo de Geografia nesta escola?
- 7- Os recursos metodológicos sugeridos pelo material didático para trabalhar durante as aulas de Geografia com os alunos estão sempre disponíveis na escola?
- 8- Você utiliza exclusivamente os Cadernos do Currículo oficial de Geografia?
- 9- As avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) estão de acordo com a concepção de Geografia presente no Currículo?

Anexo 3: Roteiro de Entrevista para Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP) de Geografia

- 1- Comente sobre o seu percurso profissional até a ocupação deste cargo de PCOP.
- 2- Como você compreende a concepção de Ciência Geográfica do Currículo Oficial do Estado de São Paulo?
- 3- O Currículo oficial de Geografia apresenta uma concepção renovada de Ciência Geográfica como você vê esta proposta? O que você acha disso? Em que a proposta atual difere da anterior?
- 4- Concretamente, como a atual proposta de Geografia renovada é trabalhada na sala de aula?
- 5- Quais as orientações (pedagógicas e técnicas) você recebeu para a implementação do material? Você continua recebendo orientações (pedagógicas e técnicas) para a implementação do Currículo oficial de Geografia?
- 6- Como foi o processo de implementação do Currículo oficial de Geografia nesta Diretoria de Ensino? Que papel coube ao PCOP nesta tarefa?
- 7- Como é feita a capacitação dos professores de Geografia?
- 8- Quais as dificuldades que você encontra para formar os professores e quais as dificuldades que os professores encontram para desenvolver tal proposta?
- 9- A atual proposta sugere diversos recursos metodológicos, os professores têm acesso a eles?
- 10- As avaliações externas propostas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) estão de acordo com a concepção de Geografia presente no Currículo?

Anexo 4: Roteiro de observação do desenvolvimento da disciplina de Geografia no Ensino Médio

- 1- Observar o material didático que o professor utiliza durante as aulas de Geografia, com o objetivo de verificar se o professor somente utiliza o *Caderno do Professor* e do *Aluno* ou agrega outros materiais didáticos.
- 2- Observar quais recursos metodológicos (atlas geográfico, vídeo, mapas, filmes, etc.) são utilizados durante as aulas de Geografia.
- 3- Analisar a concepção de Ciência Geográfica que o professor desenvolve durante as aulas, se uma concepção mais tradicional pautada na memorização e pontuação dos fenômenos ou se uma concepção renovada pautada na reflexão sobre o espaço geográfico.

Anexo 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília-SP, intitulada “**Implementação do “Projeto São Paulo faz escola”**: análise do Currículo de Geografia para o ensino médio” e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta é analisar o conteúdo de Geografia veiculado pelo Currículo de Geografia para o ensino médio e, seu desenvolvimento na sala de aula, por meio da realização de entrevistas com os profissionais deste nível de ensino, assim como fazer observações e, também a análises de documentos que poderão fornecer informações importantes sobre o objeto de estudo.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo nenhum.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que faz parte deste:

- A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador do RG _____ ACEITO participar da pesquisa intitulada “**Implementação do “Projeto São Paulo faz escola”**: análise do Currículo de Geografia para o ensino médio” a ser realizada nas escolas estaduais do município de Cândido Mota. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (18) 9779-7639 falar com Adaliza Meloni ou pelo telefone (18) 9775-5920 falar com Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO. DEPARTAMENTO: ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR.
DISCENTE: ADALIZA MELONI DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Autorizo,

Cândido Mota, 17 de outubro de 2011.

Assinatura

Anexo 6: Termo de Concordância da Instituição


Eu, _____ portador do RG _____ concordo que a pesquisa intitulada “**Implementação do “Projeto São Paulo faz escola”: análise do Currículo de Geografia para o ensino médio**” venha a ser realizada nas escolas estaduais do município de Cândido Mota.

Autorizo,

Cândido Mota, 17 de outubro de 2011.

Assinatura

Anexo 7: Parecer do Comitê de Ética

	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Campus de Marília
Parecer do Projeto nº. 0373/2011	
IDENTIFICAÇÃO	
1. Título do Projeto: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA: ANÁLISE DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
Autor(a): Adaliza Meloni	
Orientador(a): Iraíde Marques de Freitas Barreiro	
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 21/11/2011	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.	
Objetivos	
Compreender e analisar o processo de implantação e desenvolvimento do Currículo de Geografia para o ensino médio, em uma escola com o melhor índice no Idesp 2009, com o intuito de verificar se o desenvolvimento do conteúdo da disciplina atende a concepção de Ciência Geográfica e em que medida a avaliação do SARESP está alinhada a esta concepção	
SUMÁRIO DO PROJETO	
No setor educacional brasileiro as reformas nem sempre atingem resultados satisfatórios nas salas de aula. A disciplina de Geografia, devido a forma como é trabalhada em sala de aula nem sempre tem como caráter primordial de análise o seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, deu início ao “Projeto São Paulo faz escola”. Uma das iniciativas do Projeto foi o processo de renovação dos currículos do ensino básico que resultou na sistematização de um novo Currículo para as disciplinas. A problemática do presente trabalho compreende a análise da implementação e da concepção de Ciência Geográfica do Currículo de Geografia no ensino médio, na escola que atingiu o maior índice no Idesp 2009, na cidade de Cândido Mota. A metodologia empregada será a pesquisa qualitativa utilizando como técnicas de coleta de dados as entrevistas, observações e análises documentais	
COMENTÁRIO DO RELATOR	
O projeto em análise está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 196/ 96 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações éticas em pesquisas que envolvam seres humanos. Os procedimentos metodológicos estão descritos de forma clara, são adequados aos objetivos da pesquisa e atendem aos requisitos da Resolução CNS 196/96.	
Faculdade de Filosofia e Ciências Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302	



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 14/12/2011.

Rafael Almuida
/ Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC