



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Câmpus de Presidente Prudente  
Departamento de Geografia  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

**VANESSA DE SOUZA PALOMO**

**O CURRÍCULO OFICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO  
DE SÃO PAULO: DETERMINANTES PARA O ENSINO DA  
GEOGRAFIA AMBIENTAL**

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de Presidente Prudente  
Departamento de Geografia  
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**VANESSA DE SOUZA PALOMO**

**O CURRÍCULO OFICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO  
DE SÃO PAULO: DETERMINANTES PARA O ENSINO DA  
GEOGRAFIA AMBIENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciência e Tecnologia/ UNESP de Presidente Prudente, sob a orientação do Professor Doutor João Osvaldo Rodrigues Nunes, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

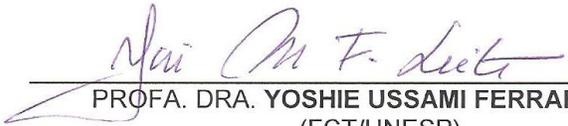
P212c Palomo, Vanessa de Souza.  
O currículo oficial da educação básica do estado de São Paulo :  
determinantes para o ensino da Geografia Ambiental / Vanessa de Souza  
Palomo. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016  
124 f.

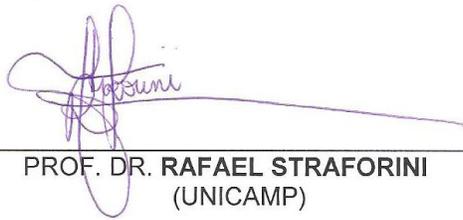
Orientador: João Osvaldo Rodrigues Nunes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de  
Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

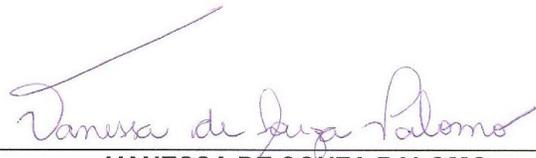
1. Ensino de Geografia. 2. Proposta curricular. 3. Trabalho docente. I.  
Nunes, João Osvaldo Rodrigues. II. Universidade Estadual Paulista.  
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

**BANCA EXAMINADORA**

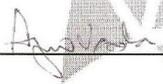
  
PROFA. DRA. **ROSÂNGELA AP. DE MEDEIROS HESPANHOL**  
(FCT/UNESP)

  
PROFA. DRA. **YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE**  
(FCT/UNESP)

  
PROF. DR. **RAFAEL STRAFORINI**  
(UNICAMP)

  
**VANESSA DE SOUZA PALOMO**

Presidente Prudente (SP), 22 de fevereiro de 2016.

RESULTADO: 

*Aos meus pais, Waldemar e Marlene, pelo constante cuidado...*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo! "Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti que trabalha para aquele que nele espera". (Isaias 64:4)

Especialmente pela família que tenho, pelos meus pais, Waldemar e Marlene; irmãs, Milena e Ana Paula; avós, tios, primos, pois sei das inúmeras orações e bênçãos lançadas sobre a minha vida por meio deles. "A oração de um justo pode muito em seus efeitos" (Tiago 5:16) e agradeço pelas palavras de apoio e incentivo!

Um agradecimento especial aos meus avós, pelas orações e palavras de constante cuidado. Desde que saí de casa em 2004 pra realizar o sonho de estudar Geografia recebi o amor dessas pessoas maravilhosas, meus exemplos... Ao meu avô, José Jerônimo, exemplo de caráter e humildade e à minha avó Arlinda (in memoriam), que nos deixou em dezembro de 2015 e está nos braços do Pai, meu amor eterno...

À minha linda sobrinha Isadora, que alegra meus dias, me enche de orgulho e que aos 04 anos de idade me deu a mais linda definição de mundo, após dizer à sua avó (minha mãe) que lhe daria um abraço do tamanho do mundo.

- O que é o mundo? (Perguntei).
- O mundo é deste tamanho assim... (ela disse abrindo os bracinhos).
- Pensou um pouco e continuou:
- No mundo tem flores, bichinhos, comida, casa... também tem gente que não tem casa...
- Depois de correr um pouco ali por perto de onde estávamos, olhando pra mim, disse:
- No mundo, cabe o Brasil também!

As crianças nos surpreendem...

Ao meu querido orientador e amigo João Osvaldo Rodrigues Nunes (Professor/Doutor do Departamento de Geografia da FCT – UNESP de Presidente Prudente) por sempre acreditar em mim e me apoiar. Grande responsável por quem eu sou profissionalmente.

Ao professor José Tadeu Garcia Tomaselli (Professor/ Doutor do Departamento de Geografia da FCT – UNESP de Presidente Prudente) pelos conselhos nos momentos difíceis do caminhar do trabalho.

Registro também meus agradecimentos a Manoel Carlos Toledo Franco de Godoy (Professor/ Doutor do Departamento de Geografia da FCT – UNESP de Presidente Prudente) e Maria Cristina Perusi (Professora/ Doutora do curso de Geografia da UNESP de Ourinhos) por contribuírem para a minha formação profissional na graduação, além da amizade e carinho.

À Yoshie Ussami Ferrari Leite (Professora/ Doutora do Departamento de Educação da FCT – UNESP de Presidente Prudente) e Nécio Turra Neto (Professor/ Doutor do Departamento de Geografia da FCT – UNESP de Presidente Prudente) por colaborarem para o desenvolvimento deste trabalho, tanto nas disciplinas que cursei, quanto nas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus queridos e lindos amigos, os melhores que alguém poderia ter. Amo os amigos conquistados ao longo das cidades por onde andei: Salto-Itu, Andradina, Engenheiro Coelho, Birigui; e onde resido, Araçatuba.

Amo (ainda mais) os amigos queridos conquistados durante a Graduação (Turma 2004-2007). Amigos eternos, que sempre quando nos reencontramos, mesmo há anos sem contato, a sensação é que estávamos ontem na “Praça da Geo” ou na “Praça dos Tamarindos”. Amor eterno a Malhageol!

À CAE (Coordenadoria de Apoio ao Ensino), à CRE (Coordenadoria de Registros Escolares), à CSP (Coordenadoria Sociopedagógica), setores do ensino do IFSP – Câmpus Birigui, assim como aos demais colegas de trabalho, agradeço pelo companheirismo no árduo cotidiano em prol da Educação nesse país.

Ressalto o agradecimento à Aline Graciele Mendonça, colega pedagoga, com quem aprendi muito nesses três anos de gestão escolar, à Carmen Isaura Molina Correa (psicóloga) pelo constante carinho e conselhos, à Michele Oliveira da Silva (pedagoga) pelo interesse e prestação de ajuda na pesquisa, à Maira Pincerato Andózia (técnica em assuntos educacionais) pela ajuda na correção gramatical do trabalho, ao Robson de Miranda Soares, professor da área de Indústria, pelo constante cuidado e preocupação com as etapas da pesquisa.

*Agradeço também ao Danilo Pazian Paulo (professor da área da Indústria e Coordenador de Apoio ao Ensino) pela compreensão nas minhas ausências no setor para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço ao Coordenador de Extensão, Professor Renato Correia de Barros (área de Informática) pelo apoio na realização do Curso de Extensão para os professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino (sujeitos da pesquisa).*

*A todos de minha comunidade religiosa, irmãos queridos que muitas vezes sentiram minha ausência pelos inúmeros compromissos profissionais, agradeço pelas palavras de incentivo e orações. Em especial ao Pastor Eduardo, Gislainer e Raquel, pela amizade, conselhos e orações.*

*À amiga Daniele Rodrigues, pelos momentos que mais precisei de apoio e palavras de ânimo e confiança, agradeço por ouvir meus desabaços e agradeço pelas orações.*

*Não posso deixar de me lembrar de tantos alunos que tive nesses anos de envolvimento com a Educação. Amo o que escolhi como profissão! Amo ser geógrafa e compartilhar com os alunos como compreender o mundo. Agradeço também a todos os colegas de profissão com quem compartilhei a arte de lecionar, grandes professores que resistem a tão difícil contexto no ambiente escolar, e fazem de suas práticas as melhores, pela consciência em lutar por um mundo melhor.*

*Concluo agradecendo imensamente a meus pais, minhas irmãs e sobrinha, que tanto sentiram minha ausência em vários anos de tantas buscas profissionais. Agradeço ao apoio e palavras de conforto quando mais precisei. São as pessoas mais importantes da minha vida, que fazem parte de mim e eu sei que faço parte deles.*

*“A sabedoria estará no seu coração e o conhecimento será prazeroso para a sua alma”.*  
*(Provérbios de Salomão 2.10 Bíblia)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como essência apresentar uma preocupação com a atual proposição curricular oficial do Estado de São Paulo e seus desdobramentos no trabalho docente, no que se refere, sobretudo, ao Ensino da Geografia Ambiental. Os citados desdobramentos partem de considerações históricas sobre o currículo, que remetem a variadas escalas geográficas e suas inter-relações. A definição de propostas curriculares é um fenômeno crescente e está na pauta de discussão de variados setores sociais em escala mundial, fundamentando a importância da questão para a formação intelectual/crítica do ser social. Nesse sentido, a pesquisa utiliza a categoria de estudo do trabalho para compreender a recepção – pelo professor – da proposta curricular do Estado de São Paulo, que leva à reflexão sobre seu papel enquanto professor de Geografia, evidenciando o ensino na perspectiva ambiental. Os dados da pesquisa foram levantados com professores de Geografia das Diretorias de Ensino de Araçatuba-SP e Birigui-SP, que apontaram aspectos de suas realidades, o que permitiu compreender o desencadeamento de políticas curriculares padronizantes na escola.

**Palavras-chave:** Educação. Proposta Curricular. Trabalho Docente. Geografia Ambiental.

## **ABSTRACT**

This research has as its essence to present a concern with the current official curriculum proposal of the State of São Paulo and its consequences in teaching work, with regard especially to the education of Environmental Geography. The mentioned developments depart from historical considerations about the curriculum, which refer to different geographical scales and their interrelations. The definition of curriculum proposals is a growing phenomenon and is in the agenda of various social sectors worldwide, substantiating the importance of this question for the intellectual / critique formation of social being. In this sense, this research uses the work of the study category to understand the reception – by the teacher - the curriculum proposal of the State of São Paulo, which leads to reflection his or her role as a professor of geography, showing teaching in the perspective of environment. The survey data were collected with Geography teachers of the Education Board of Araçatuba-SP and Birigui-SP, who pointed out aspects of their realities, which allowed understanding the triggering of standardizing the curriculum policies in school.

**Keywords:** Education. Curriculum Proposal. Teaching Work. Environmental Geography.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa conceitual: caracterização dos elementos da pesquisa.....	19
<b>Figura 2.</b> Mapa conceitual: síntese da relação estabelecida entre teorias curriculares e políticas públicas.....	43
<b>Figura 3.</b> Esquema dos materiais curriculares no Programa São Paulo Faz Escola.....	47
<b>Figura 4.</b> Mapa da localização das cidades em que estão as escolas de inserção dos professores .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Temas da Geografia Ambiental no Currículo do Estado de São Paulo.....	72
<b>Quadro 2.</b> Temas e Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental (1º Bimestre).....	73
<b>Quadro 3.</b> Temas e Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre).....	74
<b>Quadro 4.</b> Temas e Habilidades do 7º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre).....	74
<b>Quadro 5.</b> Temas e Habilidades do 8º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre).....	75
<b>Quadro 6.</b> Temas e Habilidades do 1º ano do Ensino Médio (3º Bimestre).....	75
<b>Quadro 7.</b> Temas e Habilidades do 1º ano do Ensino Médio (4º Bimestre).....	76
<b>Quadro 8.</b> Temas e Habilidades do 2º ano do Ensino Médio (4º Bimestre).....	77

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. UMA REFLEXÃO SOBRE OS CAMINHOS CURRICULARES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Antecedentes históricos à concepção de currículo no Brasil .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. Sistematização do currículo no Brasil .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3. O contexto educacional no Brasil na década de 1990.....</b>	<b>34</b>
<b>1.4. Caracterização geral da proposição curricular oficial do Estado de São Paulo .....</b>	<b>44</b>
<b>1.4.1. Análise do discurso da proposição curricular oficial do Estado de São Paulo.....</b>	<b>47</b>
<b>2. A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PERSPECTIVA AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1. A dualidade geografia física x geografia humana .....</b>	<b>62</b>
<b>2.2. A geografia no currículo oficial da educação básica do Estado de São Paulo .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3. A perspectiva do ensino da geografia ambiental no currículo: alguns aspectos para a reflexão .....</b>	<b>69</b>
<b>3. A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EM GEOGRAFIA NA REALIDADE DOS PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS DAS DIRETORIAS DE ENSINO DE ARAÇATUBA - SP E BIRIGUI – SP.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. A proposta metodológica: espaços de diálogo com o professor .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2. Discussão dos resultados .....</b>	<b>88</b>
<b>3.2.1. A inserção dos pressupostos do currículo na realidade escolar .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.2. O processo de implantação e recepção - a visão de padronização curricular.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2.3. Relação entre a padronização curricular e a autonomia docente .....</b>	<b>97</b>

<b>3.2.4.</b>	<b>O ensino da geografia ambiental a partir do currículo oficial .....</b>	<b>100</b>
<b>3.3</b>	<b>Alguns apontamentos para reflexão .....</b>	<b>103</b>
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXO B.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Discutir sobre o currículo é uma tarefa trilhada por caminhos cheios de percalços. Não que seja um objeto de estudo inatingível, porém, torna-se um caminhar que abre perspectivas as mais diversas, que nos colocam diante de instâncias desafiadoras.

A proposição de discutir questões curriculares vem de minha prática profissional. Lecionei Geografia na rede estadual de ensino de São Paulo entre os anos de 2008 e 2012 nos municípios de Salto-SP (Diretoria de Ensino de Itu-SP) e Engenheiro Coelho-SP (Diretoria de Ensino de Limeira-SP).

Nesse contexto, desenvolvi meu trabalho docente em 5 escolas estaduais. Esta caminhada como professora de Geografia na rede estadual de ensino foi confrontada pela implantação da atual proposta curricular do Estado de São Paulo, apontando para outra relação com o ensino – prerrogativa do trabalho docente. Assisti, então, à chegada de uma gama de materiais curriculares às escolas, e, conseqüentemente, professores tendo que se adaptar a novos cenários.

Ao longo da minha prática profissional, a questão da implantação curricular muito me incomodava, pela forma como se dava esse processo, de certa maneira, invasiva. O atual programa curricular foi colocado como impositivo, sem uma discussão efetiva entre os atores escolares. Foi retirada a autonomia do professor frente ao seu trabalho. Minha inquietação surge neste íterim, justamente em 2008, quando da minha efetivação como docente na educação básica. Participei de várias manifestações, inclusive sindicais, que questionavam a retirada da autonomia do trabalho docente com a chegada de materiais apostilados nas escolas.

Esta foi minha inquietação por vários anos, o que me levou à necessidade de pesquisar sobre tal processo. Assim, a partir de minhas experiências, defini meu objeto de estudo: a proposta curricular oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo e o seu processo de implantação e recepção na escola.

A delimitação do objeto de estudo de uma pesquisa é o momento de reflexão primordial. Este exercício coloca todo o trabalho a ser realizado em xeque, pois é a partir desta definição que o pesquisador se abre ao desconhecido, para o ato inventivo e investigativo. É o princípio do tecer da pesquisa. O assunto a ser discutido é o ponto de partida; é a partir desta reflexão que se define qual é o foco, a essência do problema a ser

desvelado. É pensar qual o eixo central da investigação. Num exercício de autorreflexão, perguntei-me qual seria meu objeto de estudo, na perspectiva do que me levou a chegar a tal problemática, ou seja, o que mais me inquietava no processo de definição da pesquisa.

A Geografia se insere nesse contexto, pois se trata da ciência da minha formação e de ação docente. Assim, nada mais natural que pensar essa aplicação mais especificamente na proposta curricular desta ciência. Observar o fenômeno a partir da realidade dos colegas professores, seus anseios e desafios no ensino de Geografia; dialogar, compreender fenômenos que se travam nas relações dentro da escola a partir do olhar do professor, contribuir para a sua formação, possibilitar espaços de diálogo. Essa é a descrição da essência do trabalho.

Qual é a importância do currículo? Qual sua função no processo educacional? O currículo é uma concepção abrangente, que não se exprime apenas por diretrizes, propostas ou materiais (livros, apostilas); este pode ser entendido como um projeto em formação, envolvendo conteúdos, atitudes e experiências, cuja construção se faz a partir de variadas práticas relacionadas, por meio de decisões tomadas em variados contextos (SACRISTÁN, 2000, p. 09). Entre esses variados contextos, destacamos o caráter político/administrativo: o currículo é definido e influenciado por organismos políticos, partidos políticos, agentes políticos através da estrutura do Estado, sendo definitivamente implantado através de uma intencionalidade político-administrativa.

A citada influência sobre o currículo pode se dar através da definição de proposições curriculares – resalto que, para clareza das concepções defendidas neste ensaio, distinguimos currículo de diretrizes/propostas curriculares. Proposições curriculares são compreendidas como um conjunto de conteúdos a serem estudados, podendo ou não conter orientações através de materiais de apoio e materiais apostilados. Nessa perspectiva é que se apresenta efetivamente a intencionalidade político-administrativa. Nesse sentido, propostas curriculares e/ou currículo (como se convencionou denominar, numa generalização do uso da concepção) não são neutros, carregam uma ideologia; é uma questão de poder (SILVA, 1999, p. 16).

O resgate da preocupação com as concepções curriculares se faz urgente, levando em conta que essas discussões precisam ser retomadas no ambiente escolar. Há de se considerar que os currículos mudam sua forma e significados educativos ao longo de uma

série de processos em transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 09), porém, há que se avaliar em que medida essas transformações são benéficas em seu conjunto.

A partir da delimitação do objeto de estudo, a problemática da pesquisa está na compreensão de determinantes para o ensino da Geografia Ambiental. Assim, a pergunta se faz: Como a proposta curricular do Estado de São Paulo, aliada à visão de Geografia Ambiental presente neste documento, que faz parte da política educacional do Estado de São Paulo, foi recebida e está sendo implementada pelos professores?

O ensino da Geografia Ambiental é compreendido como uma perspectiva de superação da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Essa visão busca uma inter-relação entre os aspectos naturais e humanos, trazendo para o aluno um leque de abordagens dos estudos geográficos. A preocupação com a temática da Geografia Ambiental consiste em analisar como essas abordagens são apresentadas na proposta curricular do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, como são vistas pelos professores que recebem tal diretriz.

Assim, neste trabalho, proponho discutir o ensino da Geografia Ambiental, e, sem prescindir de uma ampliação dessa perspectiva, procuro abranger os desafios do Ensino de Geografia em geral, entendendo as ações administrativas em torno das políticas curriculares e as visões que se estabeleceram no Brasil, como uma tendência mundial, de políticas curriculares padronizantes, num mundo globalizado e neoliberal.

Diante do exposto, os objetivos da pesquisa se apresentam. A proposição é apresentar as contradições existentes no objeto pesquisado. Cabe ressaltar que a contradição não é vista apenas no objeto de estudo em si, mas na sua materialização, através da pesquisa sobre a implantação e recepção do currículo no recorte espacial de análise.

Os objetivos da pesquisa são contemplados a partir de eixos de abordagem que a estruturam: as escalas geográficas, a Geografia Ambiental e o trabalho docente. A abordagem, a partir das escalas geográficas, objetiva discutir a imbricação entre as esferas das políticas públicas educacionais, privilegiando a análise em escala local. No campo da Geografia Ambiental, os objetivos se pautam em compreender o aporte teórico dessa perspectiva, como esta aparece na proposta curricular e é trabalhada pelos docentes na sua prática. Já no eixo do trabalho docente, objetiva refletir sobre qual é o papel do professor de geografia e quais as tensões sociais existentes em seu cotidiano.

A pesquisa também tem como objetivo contribuir para as discussões de currículo na ciência geográfica. Além disso, procurou, por meio do curso de extensão, contribuir para a formação dos professores, no aspecto crítico da questão, como no acesso a concepções de conhecimento e na elaboração de materiais didáticos.

As escolhas metodológicas para o trabalho procuram abarcar dois pontos: 1) a análise documental da proposta curricular do Estado de São Paulo mediante a técnica de Análise do Discurso; 2) utilização de grupos focais para a análise da realidade dos professores de Geografia. Assim, numa experiência da implementação de um curso de extensão para os professores pertencentes às Diretorias de Ensino de Araçatuba e Birigui, obtive os dados da pesquisa e ademais, busquei construir um espaço de diálogo, de formação e de produção de materiais didáticos.

Busco compreender determinantes no ensino da Geografia Ambiental, sem deixar de refletir o ensino de maneira geral. A busca é relacionar as escalas geográficas, apontar como políticas mundiais chegam à escala do local. O trabalho docente é um eixo de abordagem; é a partir da categoria do trabalho que vamos demonstrar quais os desafios e limites impostos aos professores, refletindo a inter-relação de fenômenos.

O capítulo 1 discute a questão dos currículos na Educação Básica e o processo de padronização curricular, abarcando as iniciativas curriculares em variadas escalas ao longo do tempo. É traçado um resgate histórico das concepções curriculares no Brasil e no Estado de São Paulo, ou seja, são apresentadas as políticas curriculares ao longo da história, o que possibilita compreender a atual proposição curricular oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo. Busca-se compreender o currículo em sua gênese e desenvolvimento histórico no Brasil, atentando para referenciais teóricos que ajudem a levantar elementos do real em determinados contextos. Em seguida, apresentam-se as semelhanças entre o discurso educacional hegemônico no país hoje e o discurso do currículo oficial do Estado de São Paulo.

O Capítulo 2 traz reflexões sobre o ensino de Geografia Ambiental na proposta curricular. Inicia com a problematização sobre a dualidade entre Geografia Física e Geografia Humana, discute a proposição de entender a Geografia Ambiental pelo viés das relações econômico-sociais. Apresenta a visão de Geografia na proposta, particularizando a Geografia Ambiental. Os temas, conteúdos, abordagens, métodos, conceitos são apresentados, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A descrição da metodologia, informações detalhadas do curso de extensão e a discussão dos resultados estão presentes no Capítulo 3, seguindo os eixos de reflexão: inserção dos pressupostos do currículo na realidade escolar, o processo de implantação - a visão de padronização escolar, relação entre a padronização escolar e a autonomia docente, o ensino de Geografia Ambiental a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo. Conclui o capítulo com um exercício de reflexão sobre o Ensino da Geografia, o papel do professor de Geografia (considerando a concepção do professor crítico-reflexivo), utilizando o trabalho docente numa articulação com a Geografia Ambiental.

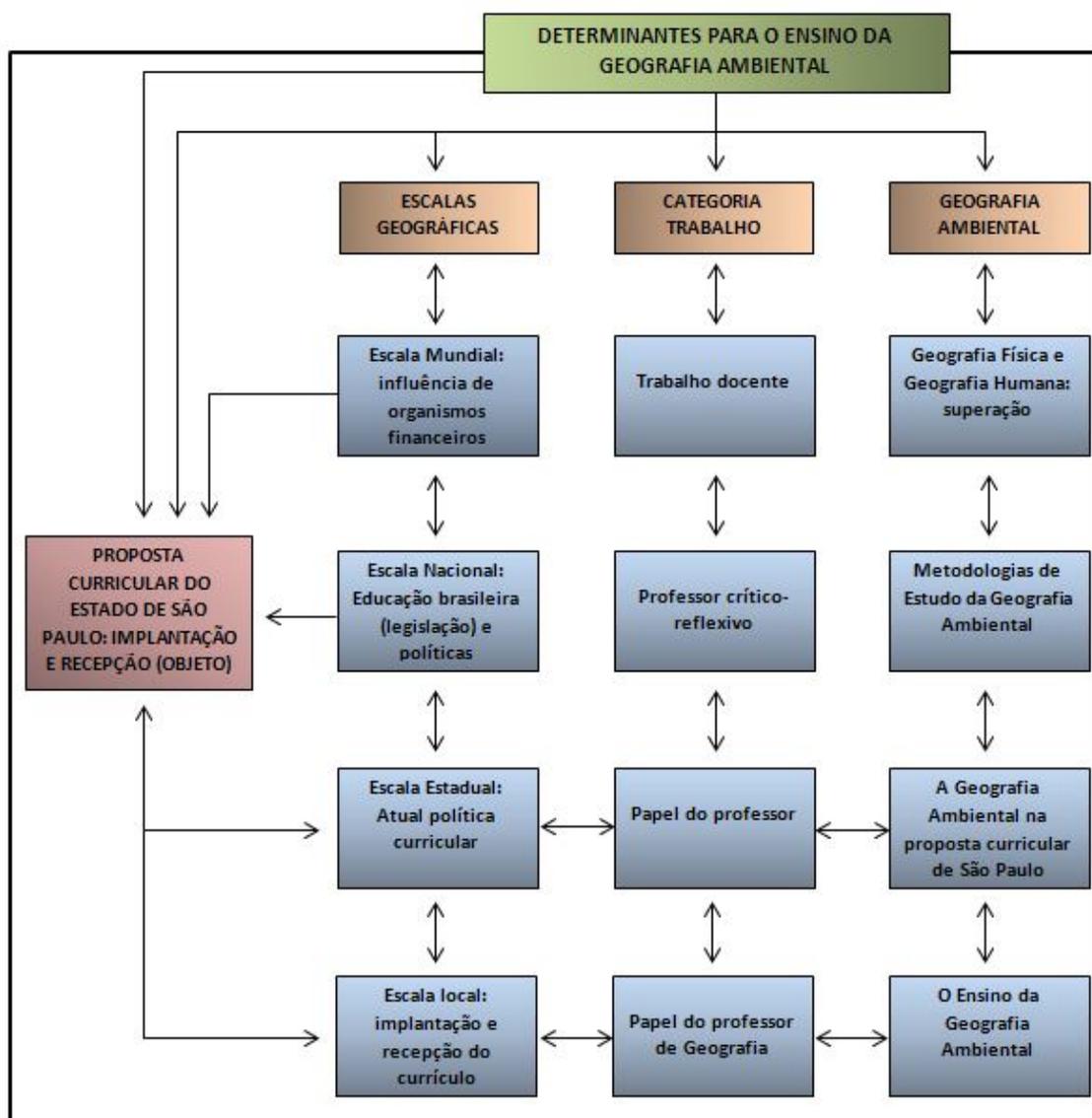


Figura 1. Mapa conceitual: caracterização dos elementos da pesquisa. Elaboração: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

Diante da exposição das preocupações da pesquisa e da organização dos capítulos, apresento o mapa conceitual que mostra a essência da construção do pensamento do trabalho.

A partir de minha vivência e experiência passadas, procurei trazer à tona a discussão da relação entre o professor e o currículo, num viés prático, a partir das escolhas (ou não) do professor. Sendo eu sujeito participante deste processo, procuro analisá-lo.

Na ciência, somos desafiados a observar os fenômenos, implementar uma coerência ao caminhar na pesquisa. Distanciar-me do objeto? Isso foi possível a partir da minha mudança profissional, não mais atuante como professora da rede estadual, mas ainda ligada à educação, no âmbito da gestão escolar na esfera de ensino federal.

Eu, enquanto sujeito pesquisador e pesquisado, mesmo que atualmente não mais na educação básica estadual, sinto-me responsável por entender esse processo, procurando contribuir para o avanço das discussões no âmbito das políticas públicas curriculares e mais além contribuir para o trabalho do professor, para a afirmação deste como fundamental no processo (autônomo) do ensino.

A pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema, porém, se propõe a ser uma possibilidade de fomentar o olhar para o trabalho do professor de Geografia.

Superar visões padronizantes é a essência do trabalho.

Pretendo fazê-lo.

## **1. UMA REFLEXÃO SOBRE OS CAMINHOS CURRICULARES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO**

As propostas curriculares no Brasil hoje são manifestações de um fenômeno em escala mundial: reformas educacionais padronizantes gestadas a partir do modelo econômico neoliberal. Com a influência de organismos financeiros internacionais, os países considerados subdesenvolvidos têm levado adiante políticas públicas para o desenvolvimento de variados setores sociais; a educação é um deles.

As políticas educacionais no Brasil seguem um modelo proposto por agentes internacionais, influenciadas por um discurso específico. Assistimos a reformas educacionais no país serem consubstanciadas a partir de visões internacionais em detrimento ao que é produzido intelectualmente pelos pensadores em educação na própria realidade brasileira e mais além, em detrimento às equipes escolares que lidam diretamente com o cotidiano escolar.

O trabalho vem em contrapartida a esse processo, defendendo que as reformas educacionais, para serem implantadas, necessitam de um diálogo efetivo com as equipes escolares, sobretudo, com os professores, que lidam diretamente com o ato de ensinar. E não só, mas também com especialistas, autoridades diversas, pais de alunos, trazendo para a discussão membros da sociedade civil.

O presente capítulo se propõe a discutir a questão dos currículos na Educação Básica, considerando o processo de padronização curricular, que vem ganhando cada vez mais notoriedade na educação brasileira. O objetivo é traçar um resgate histórico das concepções curriculares no Brasil e discutir as atuais políticas curriculares, mais especificamente, no Estado de São Paulo. Fruto de concepções neoliberais de educação e do conseqüente processo de reestruturação produtiva do capital, a padronização dos currículos é apenas uma das nuances de toda uma concepção de escola como empresa.

Dentro do enfoque teórico-metodológico, busca-se compreender o currículo em sua gênese e desenvolvimento histórico no Brasil, atentando para referenciais teóricos que ajudem a levantar elementos do real em determinados contextos. Em seguida, apresentam-se as semelhanças entre o discurso educacional hegemônico no país hoje e o discurso do currículo oficial do Estado de São Paulo.

### 1.1. Antecedentes históricos à concepção de currículo no Brasil

O surgimento do Brasil como nação vem no contexto da acumulação de capital na Europa e a busca por territórios a serem explorados. Conhecemos nosso passado de colônia e como tal período foi fundamental para a afirmação do Estado capitalista nas nações europeias. A teoria da acumulação em Marx, discutida por Harvey (2005, p. 44-45) analisa a dimensão espacial como primordial nesse processo. Acesso a novos mercados, matérias-primas proporcionadas pelo território e situações favoráveis de mão de obra (no caso do Brasil, escrava ou assalariada) são condições fundamentais. Apesar da condição de colônia, o Brasil ganha feições de Estado capitalista, sobretudo, a partir do uso do território para abastecimento das nações estrangeiras, embora o excedente não garantisse o desenvolvimento local por atender o mercado externo. É o que Harvey (2005, p. 93) caracteriza como “uma curiosa forma híbrida de capitalismo feudal pela colonização portuguesa e espanhola”.

É nesse contexto que a educação, paralelamente, chega ao país, ainda que, privilegiando uma camada social abastada. Assim, a educação no Brasil tem seu início com as missões jesuíticas, remontando ao século XVI. A religião, nessa fase, era completamente atrelada aos ideários de educação associados à catequese e à instrução dos índios, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses e a seus interesses econômicos. É daí que surge a primeira ideia do que ensinar no Brasil, através do primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega. O plano de estudos continha aspectos da diversidade de conhecimentos, pois não somente indígenas, mas filhos de colonos também seriam instruídos pelos padres jesuítas.

A princípio, o plano de estudos estaria baseado no aprendizado do Português, incluindo o ensino da doutrina cristã, o ler e o escrever; e como caráter opcional, estaria o ensino do canto e da música instrumental, o ensino profissional agrícola, aulas de gramática e de estudos de viagens à Europa. Problemas surgiram ao longo do processo educacional, já que os índios não acompanhavam essa lógica de ensino, fruto de um aporte cultural completamente distinto. Como coloca Ribeiro (1995, p. 23): “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”.

As transformações políticas ocorridas na Europa no século XVIII, com o Despotismo Esclarecido – que traz a ideia do poder aos monarcas, mas com a aceitação dos ideais iluministas – gerou consequências, como por exemplo, a retirada do poder da Igreja, o que levou, inclusive, à libertação dos indígenas, com o intuito de atender as aspirações capitalistas de Portugal (miscigenação, aumento populacional, casamento com portugueses). Essa posição ia contra as concepções dos jesuítas no Brasil. Nesse contexto, a estrutura educacional jesuítica sofre abalos, chegando a Companhia de Jesus a ser expulsa em 1759.

Novas tendências surgiram, privilegiando ainda mais uma educação elitizada. Embora essas tendências estivessem muito influenciadas pelo Iluminismo, a característica metodológica religiosa não sofreu mudanças. O novo plano de estudos se apresentou mais objetivo, visando os cursos superiores, aprimrador da língua portuguesa, buscando acrescentar a linguagem científica e as atividades práticas, profissionais. Essa formação modernizada, fruto das chamadas Reformas Pombalinas<sup>1</sup>, atendia aos interesses das camadas dominantes portuguesas.

Na primeira metade do século XIX surgiu a ideia de um sistema nacional de educação, com escolas, ginásios e universidades espalhadas por todo o país, porém, levaram apenas as escolas de primeiro grau a uma boa parte do território nacional. Nesse período, transformações nos planejamentos escolares praticamente paralisaram, fruto de uma realidade escravocrata, reduzindo os estudantes a filhos de homens livres. A instrução primária nesse século pouco avançou, constituída ainda com aulas de leitura, escrita e cálculos. Apenas no final do mesmo século, novas perspectivas se abriram, numa educação pautada em princípios positivistas.

Xavier (2008, p. 11) reflete sobre esse período, classificando-o como uma tendência tradicional na historiografia educacional brasileira, assim definindo como: “[...] aquela que concebe o educacional como uma esfera autônoma da realidade e, muitas vezes, como a esfera hegemônica dentro dessa realidade, determinante dos seus rumos e da sua evolução”. Ainda assim, no princípio do século XX, continuava um ensino do tipo literário, enciclopédico (influência de reformas positivistas).

---

<sup>1</sup> Conjunto de reformas propostas pelo Marquês de Pombal entre os anos de 1750 e 1770 e implementadas pela monarquia portuguesa, visava à modernização da nação através de ideais iluministas, um dos pressupostos era a de aumentar os ganhos com a exploração colonial.

O currículo, ou mais precisamente, a delimitação do que ensinar, é um fenômeno intrínseco ao ensino, mas a denominação currículo e as primeiras teorizações sobre o mesmo tiveram início na década de 1920, sobretudo, nos EUA (Estados Unidos da América), que influenciaram diretamente essa discussão no Brasil (MOREIRA e MACEDO, 2013, p. 11). Considerando esse período, chamamos a atenção para um aspecto: o currículo pré-existe ao próprio conceito de currículo. Silva (1999, p. 21) coloca: “[...] os professores de todas as épocas e lugares estiveram envolvidos com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como ‘currículo’ pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como ‘currículo’”.

## 1.2. Sistematização do currículo no Brasil

A sistematização da ideia de currículo nos EUA (Estados Unidos da América) foi estabelecida a partir do livro *The curriculum*, de Bobbitt: “O livro é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 1999, p. 22). O autor segue:

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 1999, p. 22).

É a partir daí o início do estabelecimento das teorias tradicionais sobre o currículo, de acordo com a classificação histórica apontada por Tomaz Tadeu da Silva. Na obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, o autor traz,

desde sua origem, as concepções teóricas de currículo. Dentro de sua perspectiva, também usa a ideia de discurso, que seria até mais adequada ao objetivo da obra. Ele escreve “[...] a abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)” (SILVA, 1999, p. 14).

Esta obra ajuda a compreender quais são as teorias/discursos no âmbito dos intelectuais, do produzido cientificamente, o que nos dá, para os objetivos deste trabalho, aparatos para a compreensão histórica do currículo no Brasil. Destacamos as três fases marcantes: as teorias tradicionais, as teorias críticas, as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais do currículo foram pautadas por uma visão tecnicista, centrada nos seguintes conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos (SILVA, 1999, p.17). Bobbitt, o expoente das teorias tradicionais do currículo, propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Logo, uma educação pautada em alcance de resultados, em habilidades a serem desenvolvidas para o enfrentamento profissional da vida adulta, buscando a eficiência do sistema educacional. (SILVA, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre o currículo até os anos 1980. Tal como na indústria, é fundamental, na educação, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto numa usina de fabricação de aços, pois de acordo com Bobbitt “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. (SILVA, 1999, p.24).

Para expor outra classificação que remete à discussão curricular no Brasil, citamos José Luiz Domingues, que apresenta três paradigmas de currículo, baseando-se na ideia de transferência educacional. São estes: paradigma técnico-linear, paradigma circular-consensual e o paradigma dinâmico-dialógico (MOREIRA, 1990, p. 27). “A ideia de transferência educacional, estabelecida por Ragat, foi entendida como o movimento de ideias, de modelos institucionais e de práticas de um país para outro” (MOREIRA e

MACEDO, 2013, p.11). Sobre o primeiro paradigma curricular, em que as teorias tradicionais se desenvolveram:

[...] o paradigma técnico-linear, teve sua ênfase na eficiência e no controle de processos. Seu objetivo é preparar os alunos para o mundo do trabalho e, nesse sentido, a estrutura, a organização e o desenvolvimento de habilidades, estruturadas em conteúdos previamente estabelecidos no planejamento do professor e o uso de instrumentos de medida que, por sua vez, permitem dizer com precisão se as apropriações do conhecimento técnico foram realmente apreendidas (PIRES, GONÇALVES, 2013, p. 4).

O Brasil é um país influenciado diretamente pelas visões curriculares propostas pelo viés americano. Na década de 1920, no Brasil, assistimos ao advento da Escola Nova, porém, efetivas transformações na educação não ocorreram. Como coloca Cândido (1984, p.28) sobre esse período “[...] as reformas educacionais não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio”.

O movimento da Escola Nova no Brasil se situa na transição entre o paradigma curricular técnico-linear e o paradigma circular-consensual, este baseado em um interesse em consenso e tem como seus representantes Willian Pinar e Maxine Greene. (MOREIRA, 1990, p.28). O paradigma curricular circular-consensual é baseado na ideia de construção de currículo a partir das experiências e necessidades individuais ou de pequenos grupos; assim, o currículo é centrado num viés humanista (MOURA, 2002, p.31).

O citado movimento ganhou impulso no Brasil na década de 1930, após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>2</sup>. O grupo era formado por intelectuais de diferentes linhas de pensamento, porém, concordavam com a necessidade de uma nova educação para o país.

Influenciados pelas visões de filósofos norte-americanos, na chamada Educação Nova, havia combinações de ideias tecnicistas com progressistas derivadas das teorias de Dewey e Kilpatrick e também influências de Bruner e Piaget (não associáveis ao

---

<sup>2</sup> Documento redigido por 26 intelectuais da época. Influenciados pelos pressupostos da Escola Nova, tinham como essência geral modernizar o sistema educacional e a sociedade brasileira. O documento pregava a laicidade, o ensino gratuito e obrigatório, defendiam a escola única com base no trabalho produtivo, defendiam o Estado como o responsável pela disseminação da escola (VIDAL, 2013, p. 579).

tecnicismo). Dewey, embora contemporâneo a Bobbitt, é considerado um intelectual progressista, preocupado com a democracia e com a economia. Considerava os interesses e as experiências das crianças e jovens, via a educação como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. (SILVA, 1999, p. 23). A influência de seu pensamento ecoou na Escola Nova. Para Pires e Gonçalves (2013, p.5):

Tal paradigma apoiou-se no pensamento de John Dewey e nos ideais da escola nova, denominado pelos teóricos críticos de circular consensual. Esse modelo curricular preocupou-se mais com o desenvolvimento da autonomia do sujeito do que com o funcionamento da economia [...] nesse modelo curricular a estrutura, a organização e o desenvolvimento devem levar em consideração as experiências e as necessidades dos alunos, e o professor será visto como seu orientador. A esse modelo, garantem-se as possibilidades de autonomia aos seus alunos para que sejam capazes de construir seu próprio currículo. Com esse olhar, a escola passou a ser vista como um grande laboratório de aprendizagem, e o conteúdo, sem qualquer mudança conceitual, continuou sendo reproduzido e fragmentado.

No citado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil” encontraram-se as bases do movimento “escolanovista”, assim batizado no país. Essas concepções ecoaram no país até a década de 1980. São suas bases: as reformas educacionais não deveriam estar dissociadas das reformas políticas; a escola deveria se adaptar à modernidade, dando ares de cientificidade à escola na nova sociedade urbano-industrial emergente; a Educação para além dos limites de classes, devendo servir aos interesses do indivíduo; defesa de uma escola socializada em detrimento a uma escola tradicional; sistema educacional pautado em valores radicados no trabalho; educação acessível a todos; direito biológico à Educação “ser educado até onde suas aptidões biológicas permitissem”; o aluno não poderia ser educado externamente, mas considerar as leis de desenvolvimento da criança (influência Piagetiana) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005, p.33).

Xavier traz a reflexão sobre a questão ideológica do movimento da Escola Nova:

O ideário escolanovista nacional, apesar das interpretações tradicionais, que tendem a apresentá-lo como um produto do transplante cultural, e da própria memória histórica que o legou, onde figura com a face

progressista e “adequada” da consciência educacional nacional, subjugada pelo conservadorismo recalcitrante e “atrasado”, não representou senão a consubstanciação de um liberalismo educacional peculiar que atendia às exigências e refletia, até mesmo em seu discurso democrático e em sua prática elitista, as contradições particulares do avanço capitalista brasileiro”. (XAVIER, 2008, p. 22)

O ideário acima descrito vinha para atender aos interesses de classes dominantes, atendendo a um contexto de acumulação pelo capital gerado pela então confirmação do Processo de Industrialização no Brasil. Embora o movimento da Escola Nova apresentasse um viés progressista, carregava em si um discurso liberal.

Ghiraldelli Junior (2005, p. 53) aponta que, tanto do ponto de vista intelectual, quanto político, coexistiam quatro ideários pedagógicos no período: liberal, católico, integralista e comunista. Segundo o autor, o ideário liberal se tornou hegemônico:

Em educação, o ideário liberal foi se tornando mais consistente e agradável a boa parte de nosso povo. Ele foi responsável pela motivação de determinados setores de nossa sociedade no sentido de buscar na educação possibilidades de ascensão social – daí o papel do ideário liberal no sentido de legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. Mesmo quando o liberalismo, enquanto doutrina política e social, caiu sob severa crítica, durante o final dos anos de 1930, por conta de ataques de comunistas e fascistas aos regimes liberais-democráticos, o ideário liberal no campo pedagógico não foi posto de lado.

No campo das políticas públicas, apesar da vigência de um currículo centrado no indivíduo, a Constituição de 1937, no contexto do governo autoritário de Getúlio Vargas, no então chamado período do “Estado Novo”, trouxe novos direcionamentos à Educação no país. As Leis Orgânicas do Ensino, definidas pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, ou também conhecida como a Reforma Capanema de 1942, transformou consideravelmente a concepção curricular no âmbito das políticas públicas. Foi uma reforma elitista e conservadora, num período de retrocesso na História do país. Os currículos no Ensino Primário e no Ensino Secundário apresentavam caráter diferenciado. Enquanto o currículo primário mantinha princípios escolanovistas, a

organização do ensino secundário foi influenciada pelo autoritarismo. “[...] o ensino secundário foi apresentado por um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005, p. 84).

Cabe ressaltar que nesse contexto, a educação tomou rumos de “modernização”. Surgiram várias instituições como o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Com o crescimento econômico no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, novas discussões sobre o ideário escolanovista voltam em novas formulações mais democráticas. Essas discussões culminaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990) faz um trabalho sobre os currículos e programas no Brasil e propõe uma abordagem mais abrangente, não limitando o estudo do currículo a ideias de história do currículo ou ideia da assimilação de teorias estrangeiras. O autor propõe uma análise das propostas curriculares no Brasil, a partir de um estudo triangular: estudo do contexto internacional, do contexto socioeconômico e político brasileiro, estudo do contexto institucional. Segundo este autor, pretende-se um estudo que supere elementos institucionais e debates entre especialistas para procurar apresentar o contexto político e socioeconômico. Segundo ele, a abordagem sem esses elementos seria reducionista.

Ele analisou o discurso curricular brasileiro desde a década de 1920 até o ano de 1987 e coloca:

Considerações de ordem macro são úteis para esclarecer certos problemas, mas não contribuem para a compreensão de outros. Como o que pretendemos é analisar o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, elementos de ordem macro são importantes, mas não suficientes. São importantes, pois tal evolução é diretamente afetada por aspectos contextuais e internacionais, por outro lado, não são suficientes, já que o desenvolvimento de um campo de estudos processa-se em nível micro, onde pressões estruturais são filtradas e reinterpretadas. O foco nos aspectos de ordem micro é, portanto, indispensável. Outras considerações teóricas, conseqüentemente, precisam ser analisadas (MOREIRA, 1990, p. 21).

Moreira (1990, p. 17), sobre a influência das concepções norte-americanas, aponta que a visão curricular no Brasil não é uma simples cópia da tendência tecnicista originada nos Estados Unidos. A afirmação de que currículos e programas surgem no Brasil totalmente dominados por ideias e modelos tecnicistas americanos representa uma visão que simplifica o que realmente ocorreu quando o estudo do pensamento curricular passou a fazer parte da formação de especialistas e professores brasileiros. Ao adentrar as Universidades, a visão americana foi revisitada pelas tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras. (MOREIRA, 1990, p. 42).

A transição entre as concepções tradicionais e as concepções críticas não foi estanque. A concepção de Escola Nova perpetuou no Brasil praticamente até a década de 1980. Com o advento da Ditadura Militar no Brasil, os movimentos de resistência ganharam corpo e as teorias educacionais acompanharam um contexto de nação. As concepções críticas de currículo emergem nesse contexto, mas não como corrente hegemônica.

Apesar da consideração progressista do período, os livros didáticos utilizados eram escritos discursivos, informando conceitos e temas. Até meados dos anos de 1950, os livros carregavam essa característica. Na disciplina de Geografia, os livros apareciam em grossos compêndios chamados de conhecimentos gerais (KIMURA, 2008, p. 21). O conhecimento geográfico, apesar de desenvolvidas muitas teorias no Brasil por influência da Escola Francesa, ainda hegemonicamente, carregava ares enciclopédicos.

No Brasil, o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que, de posse do saber científico e com auxílio dos livros didáticos, elaboravam suas aulas, produzindo saber para os diferentes níveis de ensino. Cabe destacar o trabalho de Aroldo de Azevedo, cujos livros foram hegemonicamente adotados nas escolas brasileiras [...] as tendências tradicionais da Geografia passaram a ser questionadas em várias partes do mundo, os geógrafos foram à busca de novas teorizações e novos paradigmas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 44-45).

Assim, na década de 1960 inicia-se um movimento crítico da Educação. Nomes como o de Paulo Freire surgem como uma nova direção para teorias educacionais críticas

no Brasil. No bojo dessas discussões, a questão curricular vem diretamente atrelada, pois a delimitação do que se ensina é uma escolha ideológica; sendo assim, o currículo não é mais considerado um procedimento técnico, neutro, mas como uma estratégia de dominação.

Cabe referenciar o momento político no Brasil da ditadura militar, em que reformas educacionais foram definidas como uma política de Estado. “[...] a ênfase deste governo estava na aplicação das técnicas de ensino, buscando justificativas nas teorias ativas. Entretanto, resultou na valorização da técnica pela técnica”. (KIMURA, 2008, p. 75).

Nesse contexto, entre as décadas de 1950 e 1960, o movimento pela Educação foi representado pelo movimento estudantil. É aí que assistimos o surgimento dos movimentos sociais na luta pela Educação no país: partidos, ligas camponesas, sindicatos. Lutavam por reformas de base: agrária, política, urbana e educacional. (DAL RI; VIEITEZ, 2011 p. 133).

Grandes transformações na realidade do Brasil ocorreram após o golpe militar de 1964 e a educação não ficou livre dessas mudanças, havendo profundas modificações na legislação educacional e organização escolar e nos currículos, além do recuo da ação dos movimentos sociais, fruto da repressão. Assim, a luta não era mais pelas reformas de base, mas para empreender uma transformação estrutural na sociedade brasileira. (GERMANO, 1994, p. 161). Foram elaboradas, nesse período, a Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases de número 5.692 de 1971.

Entre as características principais desse último período com relação à estrutura curricular, está uma ênfase maior para a educação física e disciplinas específicas como OSPB (Organização Social e Política do Brasil) ou a EMC (Educação Moral e Cívica) que contemplariam os Estudos Sociais no ensino público, visando a uma perpetuação ideológica do regime ditatorial. Além dessas características, o ensino profissional foi bastante incentivado. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (implantada durante o regime militar) foi a que vigorou até 1996. Entre os anos de 1950 e 1970, a escola foi adquirindo cada vez mais a organização de uma unidade de produção fabril, “[...] ironicamente, as escolas tinham um sinal igual à de sirene das fábricas” (KIMURA, 2008, p.23).

As teorias críticas do currículo emergiram nesse período e colocaram em questão os arranjos sociais em diálogo com os educacionais. “As teorias tradicionais eram teorias

de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 1999, p.30). Paulo Freire é o expoente da perspectiva crítica no Brasil:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo no currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco. Na concepção bancária de educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva (SILVA, 1999, p.30).

No contexto internacional, conceitos do marxismo vêm à tona da discussão educacional. Na década de 1970, Althusser levanta a questão da conexão entre educação e ideologia. Trabalha com a ideia de que a escola se constitui num aparelho ideológico de Estado (SILVA, 1999, p. 31). Concomitantemente, surgem os reconceptualistas (de um lado, os marxistas contemporâneos e de outro, perspectivas de estudos da fenomenologia e hermenêutica). Silva (1999, p. 39) aponta que “esse movimento pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas”. Não houve, porém, uma aproximação, pois os marxistas consideravam a abordagem muito centrada em questões subjetivas.

Entre as décadas de 1970 e de 1980, com a redemocratização do Brasil, as tendências curriculares críticas emergem com força, porém, não ocorreram instantâneas reformas políticas educacionais a escala de Brasil, e conseqüentemente, mudanças políticas curriculares não ocorreram de forma generalizada. A Constituição de 1988 surge como marco da redemocratização no país, já que, dedicando espaço à questão educacional, abriu caminho à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual

pregou o direito público subjetivo à educação, como também, o aperfeiçoamento e melhoria na qualidade do ensino.

A escola crítica de educação no Brasil, a partir das conceituações de Paulo Freire, desenvolveu-se e foi, por alguns, nomeada de “Escola Nova Popular”. Nesse período surge, para a educação, um paradigma curricular dinâmico-dialógico. Assim, uma perspectiva crítica de currículo nos anos 1980 acontece de forma mais evidente a partir de reações de determinadas disciplinas/ciências escolares e em determinados Estados e Municípios da Federação. No município de São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário da Educação (1989-1991), as bases curriculares das disciplinas foram resultado de um intenso processo de participação.

Sobre o assunto, Saul e Silva (2009, p. 228) apontam:

As políticas curriculares implementadas nessas administrações possuem pressupostos consubstanciados na perspectiva educacional libertadora e, em termos gerais, apresentam como princípios norteadores a implementação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma educação popular e fundamentadas na política educacional desencadeada por Paulo Freire em São Paulo-SP (1989-1992) na perspectiva de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar.

“Os professores deram-se conta da existência de dilemas e dificuldades por ocasião da definição do tema curricular. Tratava-se de uma construção própria, à qual chegaram após estudos e discussões sobre o contexto de sua escola” (KIMURA, 2008, p. 92).

A Geografia é umas das ciências que trouxe para o campo dos livros didáticos a importância da construção de um estudante crítico, propondo a superação de ideologias liberais no currículo. O movimento de renovação do ensino de Geografia fez parte do movimento de renovação curricular dos anos de 1980 no Estado de São Paulo. A disciplina passou por uma revisão dos conteúdos, de formas de ensinar; a Geografia crítica escolar emergiu nesse período.

O pensamento crítico enfatiza conhecimentos produzidos em sintonia com a realidade em constante mudança. As escolas que carregam esse tipo de conhecimento apresentam um projeto de transformação da sociedade; assim, os critérios para a escolha

de conteúdos são feitos a partir da relevância social, propiciando a reflexão da população sobre seu determinado contexto; entende-se o porquê de a Geografia crítica ter sido tão enfatizada por alguns professores. (KIMURA, 2008, p. 76).

Os avanços ocorridos em algumas realidades educacionais no Brasil – destacando o Estado de São Paulo – não se perpetuaram. A década de 1990 representou uma contradição à participação da sociedade nas decisões políticas de modo geral. Para Fernandes (2009, p.02):

Assiste-se no Brasil um caminho aparentemente contraditório na elaboração das propostas curriculares. Na década de 1980, embora ainda vigentes as orientações curriculares da Lei 5692/71, os governos estaduais elaboraram propostas com caráter democrático, que contemplavam a participação de diferentes segmentos educacionais e a parceria com setores organizados da sociedade. Paradoxalmente, na década de 1990 assiste-se o contrário, é o governo federal quem assume a elaboração das propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino.

A reestruturação produtiva do capital, que veio se desenhando desde a década de 1970, representou uma transformação econômica sem precedentes na História. As relações sociais como um todo “se adaptam” a esse novo processo.

### **1.3. O contexto educacional no Brasil na década de 1990**

Entendendo a reestruturação produtiva como um processo que se apoia nas inovações tecnológicas e em novos dispositivos organizacionais, a economia sofre profundas transformações. Os modelos econômicos tayloristas/fordista de produção e o toyotismo criaram uma nova forma de produção e conseqüentemente, criaram novas relações sociais. Esses modelos, que em tese mudaram as relações industriais, mesmo que não hegemonicamente, chegaram também ao contexto escolar. O paradigma fordista trouxe para a Educação as tendências pedagógicas conservadoras, dividindo o pensamento da ação, ou seja, existindo uma clareza na definição das ações intelectuais das instrumentais, oriundas das organizações fabris. (KUENZER, 1998, p. 33).

Apesar da coexistência dos citados modelos de produção, o paradigma atual se pauta na concepção toyotista de produção, pensamento e ação se fundem na indústria, na ideia de trabalho em equipe, em trabalho flexível. A reestruturação produtiva no capital e as concepções neoliberais chegam à educação. A partir daí, a visão de escola como uma indústria/empresa se origina no Brasil, com as seguintes características: estrutura extremamente burocratizante, centralizada, baseada na ideia de hierarquia, da qualidade total (redução de desperdício, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho) (BRUNO, 1997, p. 410).

Outro aspecto a ser destacado refere-se à ascensão de organismos econômicos internacionais como definidores das políticas públicas educacionais. “As instituições multilaterais – Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, BID, OIT e CINTERFOR<sup>3</sup> – formulam, recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais dos países da periferia [...]” (BATISTA, 2013, p. 16).

A partir das classificações adotadas para este trabalho, quando da virada da década de 1980 para a década de 1990, estamos num paradigma curricular dinâmico-dialógico (DOMINGUES, apud MOREIRA, 1990) e no movimento das teorias curriculares pós-críticas. As teorias pós-críticas mesclam tendências de vários pensamentos das últimas décadas no âmbito das ciências humanas, que procuram, por meio de paradigmas científicos/ filosóficos, as bases para uma vertente reflexiva baseada nas subjetividades, superando uma visão crítica que considerava as bases ideológicas marxistas como dogmas. Atualmente, novas possibilidades se abrem para um novo paradigma curricular baseado nas concepções de conhecimento, poder e identidade, buscando um diálogo entre a vertente crítica e pós-crítica (SILVA, 1999, p. 145).

As concepções críticas ou pós-críticas do currículo não são privilegiadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Schimdt (2003, p.67), sobre as teorias pós-críticas, aponta:

As teorias pós-críticas apresentam-se no Brasil, de forma tênue e sem muita ênfase, ainda, pois os currículos abordam poucas questões que as representam através dos Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação

---

<sup>3</sup> UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), BID (Banco Interamericano para o Desenvolvimento), OIT (Organização Internacional para o Trabalho), CINTERFOR (Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional).

Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desde a década de 1990, não há um diálogo direto entre as políticas públicas e o conhecimento científico sobre currículo produzido no Brasil. Até a década de 1980, havia uma tentativa de caminhar conjunto das concepções escolanovistas e as proposições legisladoras, com exceção do hiato durante o governo ditatorial varguista.

Para Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 62):

No Brasil, a centralização e a descentralização das diretrizes curriculares pelo Estado têm sofrido flutuações. A partir de 1940, houve uma centralização das diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. Ocorreram depois períodos de maior autonomia dos Estados da Federação, proporcionada pela Lei 5.692/71, para posteriormente verificar-se, uma vez mais, a centralização da política educacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, nos anos 90 e no limiar do século XXI.

A reflexão dessas geógrafas é muito pertinente, na medida em que faz refletir como padronizações curriculares em nível federal ocorreram em nossa história apenas no período do Estado Novo, com a Reforma Capanema, num contexto ditatorial. Observamos que, mesmo com a medida reducionista de colocar a Geografia e a História em uma única disciplina (Estudos Sociais), a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 continha traços escolanovistas/ progressistas e apresentava, mesmo num contexto de Ditadura Militar, a não centralização de diretrizes curriculares. É a partir dos anos de 1990, o retorno dessa centralização, com uma característica ainda mais preocupante: muito pouco do que é produzido cientificamente no Brasil surge para uma discussão real sobre qual visão de currículo se quer. Essa influência chega mais diretamente à realidade do Estado de São Paulo em 2008 – foco do trabalho.

Vive-se um retrocesso, o fervilhão de ideias e posturas críticas da década de 1980 foi contido por um paradigma econômico neoconservador. Nesse sentido, falamos em

reformas educacionais neoconservadoras. As políticas públicas curriculares seguiram essa tendência.

O mesmo discurso de 1920, tradicional e tecnicista, ressurgiu, amparado pelo Banco Mundial, e toma conta das políticas educacionais. Porém, o discurso hoje vem mais rebuscado, trazendo outros elementos, ou como coloca Candau (2013, p. 29): “As “palavras de ordem” são: descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias [...]”. Segue a autora: “[...] não é a primeira vez que acontece, e alguns de nós já presenciamos discursos semelhantes na história, seria interessante refletir circunstâncias político-sociais e culturais em que esses discursos emergem e conquistam hegemonia”.

Candau faz uma análise sobre as reformas educacionais na América Latina na atualidade e coloca vários aspectos que fazem alusão ao Brasil, sobretudo ao discurso/prática do currículo oficial do Estado de São Paulo. Não estamos diante de um discurso novo. (CANDAUI, 2013, p.30).

Hoje, as reformas educacionais têm um discurso de intervenção, a partir de novos programas, novas tecnologias, novos processos para geração de eficiência, racionalidade e preocupação com o controle de processos. A autora vai além, e alerta para que a sociedade não caia novamente na armadilha do discurso técnico e científico sobre a educação, o qual faz com que esta seja vista como autônoma ao seu contexto.

Recentemente, Moreira e Macedo (2013) trazem a discussão de transferência educacional e se teria validade para a discussão das políticas curriculares, hoje, no Brasil. Para esses autores, é necessária uma revisitação ao conceito a partir de três categorias de estudo baseado no que é a sociedade hoje: globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo. Segundo os autores, a transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil ocorreu em dois grandes momentos: até o início dos anos 1980 e o segundo momento no final da década de 1980. Justamente este é o interstício em que emergiram as teorias críticas – lideradas por Freire – que influenciaram o âmbito das políticas públicas. O primeiro momento caracteriza-se pela adaptação ao pensamento americano e o segundo, pelo retorno às concepções tradicionais e a busca de referenciais em autores estrangeiros. Adrede a essas características, surge a presença do Banco Mundial na definição de nossas políticas públicas em educação (MOREIRA e MACEDO, 2013, p. 12). Ainda para esses autores:

Apesar da redução dos projetos internacionais, principalmente americanos, de “ajuda” à América Latina, após o fim da Guerra Fria, o impacto do Banco Mundial nas recentes políticas desses (e de outros) países não pode ser secundarizado. Os critérios para a concessão de empréstimos e as orientações gerais do banco exprimem a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social, subordinando o setor da educação à racionalidade do universo econômico (MOREIRA e MACEDO, 2013, p. 13).

Torres, 1996 apud Altmann (2012, p. 80) e Candau (2013, p. 36) apresentam os elementos do pacote das reformas educativas proposto pelo Banco Mundial:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa.
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial, centrado na educação formal.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Desde a Constituição Brasileira de 1988, uma efetiva promulgação de uma lei nacional sobre a Educação ocorre somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Nesse interstício temporal, as concepções de educação no Brasil são influenciadas por esse tipo de discurso educacional. A Lei de Diretrizes e Bases, que está em vigor atualmente,

transformou consideravelmente a visão da educação no Brasil em alguns aspectos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (implementados nos anos seguintes à LDB/96) acompanharam esse processo de mudança, fixando uma base curricular comum a todo o país. Logo, iniciativas curriculares no Brasil são diretamente imbuídas desse discurso.

O teor da Lei de Diretrizes e Bases denota várias convergências com as propostas do Banco Mundial, acima elencadas. A prioridade da Educação Básica é a essência da Lei de Diretrizes e Bases/1996; evidencia-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito com progressiva extensão ao Ensino Médio, sendo que a maioria dos pontos evidenciados remete à Educação Básica.

A descentralização da Educação é clara na proposição da lei, definindo bem o que compete às esferas federal, estadual e municipal. Inclusive, no direcionamento das verbas educacionais. A educação é delineada conforme as exigências do sistema de produção, a escola passa a desempenhar a função de gestora educacional, administrativa e pedagógica. No discurso, à escola é atribuída “autonomia”, “gestão coletiva” e descentralização.

Para Altmann (2002, p. 81), a descentralização é observada a partir de dois eixos presentes na Lei de Diretrizes e Bases: flexibilização em termos de planejamento e a centralização da avaliação. Nesse sentido, o currículo é um eixo de flexibilização, ficando a cargo das avaliações externas dimensionarem a qualidade do ensino.

As políticas de avaliação externa no Brasil tiveram início no final da década de 1980 com o desenvolvimento do Saep (Sistema de Avaliação do Ensino Público do 1º grau). Na época, as pesquisas em educação apontavam a importância das avaliações para políticas educacionais com viés social; em contrapartida, o poder público se preocupava com o rendimento do aluno e o desempenho das escolas. (COELHO, 2008, p. 233).

Com a influência de políticas internacionais para definição de índices de qualidade da educação, o Brasil consolidou essas políticas, tornando o programa mais abrangente. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, de caráter censitário. Hoje, a avaliação é denominada Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é utilizado como parâmetro direto de qualidade de ensino.

A definição de índices educacionais tem um caráter mais consolidado de preocupação com quantitativos. Critérios como localização, vulnerabilidade social, aporte

cultural da população, conhecimento agregado em determinada realidade não são considerados.

Seguindo essa tendência, o Estado de São Paulo estabeleceu, em 1996, o Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Além de manter os mesmos ideais da esfera federal, o governo do Estado atrela o desempenho da escola à política de bonificação. Escolas que alcançam determinado patamar, tendo como parâmetro desempenho anterior, recebem bônus (professores, gestores, funcionários).

Podemos verificar que, com a descentralização das ações, o Estado Federal se exime de sua responsabilidade, delegando à escola a responsabilidade dos seus resultados. Isso não significa a ausência do Estado, mas sim a redução de sua participação na escola, delegando aos Estados da federação um acompanhamento maior de seu desempenho. No contexto atual da Educação no Estado de São Paulo, a transferência de responsabilidade sobre a qualidade de ensino é dada à escola. Nesse sentido, o Estado aparece como o facilitador para a qualidade de ensino e não co-responsável.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm um caráter de delimitação de uma referência curricular, oferecendo um objetivo comum às ações políticas nos Estados da federação. Evidenciamos essa característica, pois a Lei de Diretrizes e Bases coloca, no artigo 26º, que os currículos devem ter uma base nacional comum, porém, podendo ser estes complementados por uma parte diversificada que considera as características regionais e locais da sociedade. Porém, a descentralização atrelada à perspectiva curricular se torna uma estratégia para o controle da qualidade do ensino, a avaliação externa é uma maneira sutil de levar à padronização curricular, os professores ficam subjugados quanto à escolha dos conteúdos, sendo o resultado final cobrado pelas avaliações, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fica evidente que foi adotado um pensamento único pelo governo central como referência de ensino e avaliação para as escolas e professores e estes impelidos pelo resultado das avaliações desenvolvem projetos que contribuam para o conhecimento do aluno afeiçoado às particularidades da comunidade à que pertence. Apenas aceitando as diferenças na sociedade, porém, sem refletir sobre o que lhe foi proposto (ZANLORENSE; LIMA, 2014, p. 12).

No artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases, sobre a incumbência da União, no inciso VI, afirma que um dos seus papéis é garantir um processo nacional de avaliação do rendimento escolar. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Exame Nacional de Cursos e o Censo Educacional são políticas também implementadas pelo Ministério da Educação para medir os dados educacionais para futuras intervenções políticas.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) também é uma política que visa à qualidade do ensino, Altmann (2002, p. 82):

O Programa Nacional do Livro Didático é citado pelo governo como exemplo de investimento que visa à melhoria da qualidade de ensino. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) fica responsável pela avaliação dos livros, cabendo aos professores a escolha dos mesmos. No entanto, essa medida fica restrita a livros didáticos, não sendo enfrentado o problema da falta de acesso a livros em geral.

O governo brasileiro vem adquirindo cada vez mais livros didáticos. Apesar das críticas à força dos interesses editoriais que encontram nas políticas públicas subsídio à aquisição desses materiais, há a necessidade do livro didático, isso se deve as atuais condições da escola e das concepções de ensino dominantes. (KIMURA, 2008, p.36).

O governo brasileiro também tem criado programas para a participação da família na escola: o Projeto Amigos da Escola e a criação do Dia da família na escola são exemplos. No Estado de São Paulo, é instituído desde 2011 o Projeto "Um dia na escola do meu filho".

Outro aspecto da visão educacional do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) para o qual chamamos a atenção, é o enfoque da Educação para o Trabalho:

[...] o Banco Mundial adotou a estratégia político-ideológica de aliar a preocupação com o desenvolvimento econômico e social com as necessidades básicas humanas, o que veio a proporcionar uma interferência direta nas políticas dos países em desenvolvimento. Passou-se a delegar a Educação e a saúde como instrumentos fundamentais para o alívio da pobreza e para impulsionar o desenvolvimento econômico e social [...] a preocupação do Banco Mundial com ações que promovam o

alívio da pobreza está em articular a educação e produtividade futura. Portanto, a qualificação por meio da educação é imprescindível para a inserção do sujeito no mercado de trabalho (BUENO e FIGUEIREDO, 2012, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases contempla essa característica logo no artigo 1º, parágrafo 2º: “A Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). E segue no parágrafo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Sob esta perspectiva, fica evidente a busca por modelos de educação e de indivíduos que as propostas políticas tendem a implantar no sistema de ensino brasileiro e que se identificam com os projetos aprovados, os quais se consolidam na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nacional.

As necessidades educacionais colocadas pelo Banco Mundial (bibliotecas, tempo de instrução, dever de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor, número de alunos por turma) são chamadas “insumos”, mostrando que a concepção de Educação é econômica em sua essência; são aspectos de um investimento financeiro. “A maneira como tem sido desenvolvida a política educacional no Brasil é indicativa de que ela tem caminhado na direção das concepções do Banco Mundial” (KIMURA, 2008, p. 44).

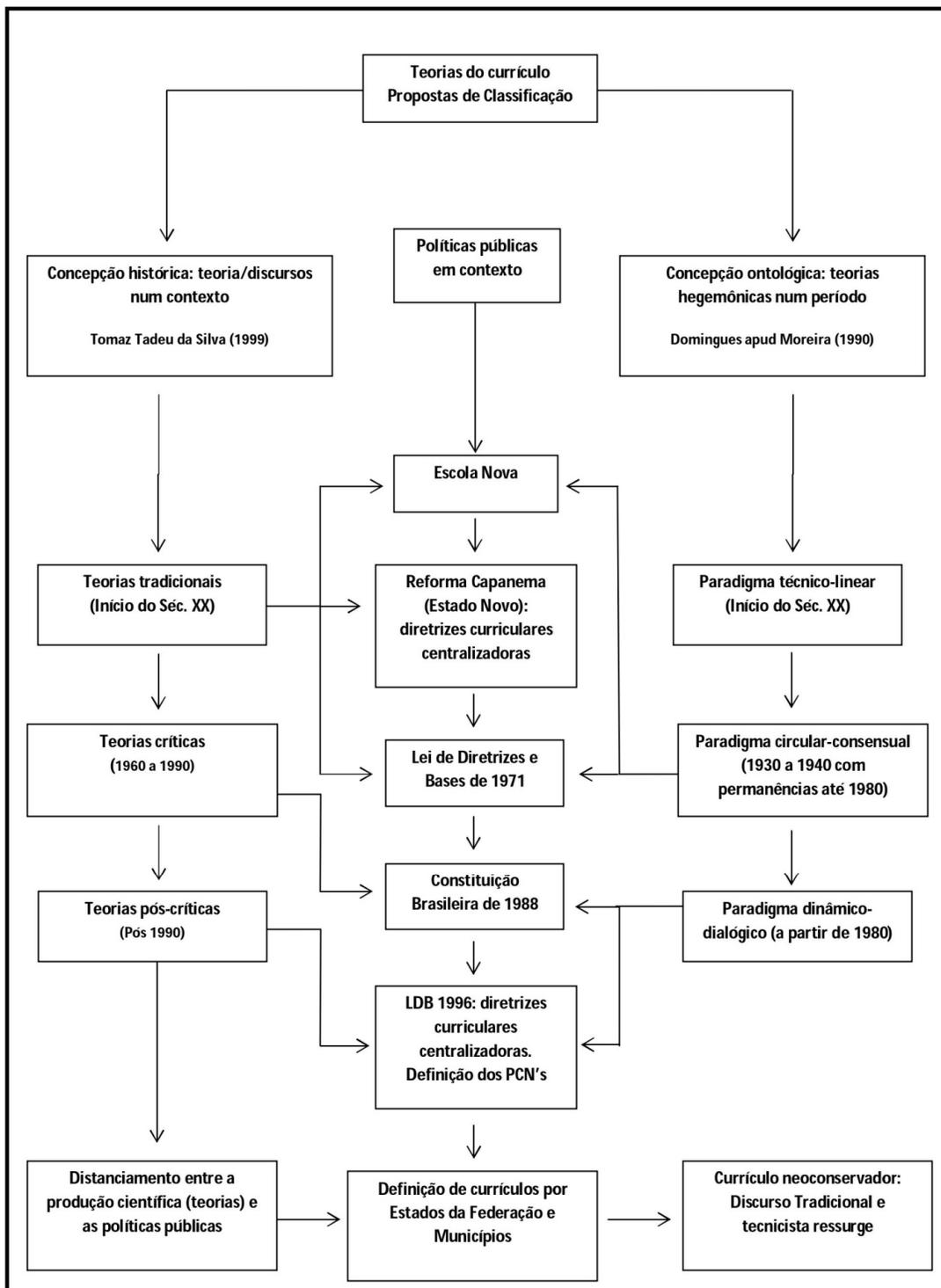


Figura 2. Mapa conceitual: síntese da relação estabelecida entre teorias curriculares e políticas públicas

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza (2015).

#### **1.4. Caracterização geral da Proposição Curricular Oficial do Estado de São Paulo**

A análise perpassa a perspectiva de que as políticas curriculares no âmbito paulista parecem ser muito mais influenciadas pelo discurso neoliberal internacional do que os documentos oficiais balizadores das políticas públicas em âmbito da União. Na contramão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preveem a participação da sociedade na definição dos currículos, o Estado de São Paulo desconsiderou essa característica e denota discursos com caráter muito mais centralizador e padronizador.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais partiu de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros; houve uma análise dos currículos oficiais e das informações relativas a experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas. Além de ter como subsídio o Plano Decenal de Educação, pesquisas nacionais e do exterior, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários (ZANLORENSE; LIMA, 2014, p. 13). Essas características apontam aparentemente para um processo democrático na definição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), porém, ressaltamos que não foram levadas em consideração as muitas e bem-sucedidas experiências das escolas públicas, professores das diferentes regiões do país, suas dificuldades e propostas de enfrentamento e superação.

Terigi (1997 apud Moreira e Macedo, 2013, p. 13) aponta tendências internacionais nas recentes reformas curriculares em países como Brasil, Argentina, Estados Unidos e Grã-Bretanha: 1) adoção de um modelo centralizado de currículo; 2) recurso a equipe de notáveis para a definição do conhecimento oficial; 3) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas, 4) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

As citadas tendências são facilmente aplicadas à realidade curricular no Estado de São Paulo. De fato, vive-se um processo na Educação Paulista de definição de um currículo centralizado. Este currículo não vem como aos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas com a proposição de apostilas (tanto para o professor, quanto para o aluno) que apresentam os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, as metodologias, o roteiro das aulas (com introdução, desenvolvimento e conclusão), avaliação, ferramentas de trabalho.

Quanto ao segundo aspecto, Silva (1999, p.21) aponta um dos motivos por que existe a emergência de um campo de estudos sobre o currículo: está ligada à formação de um corpo de especialistas sobre o currículo. Esta é uma de nossas preocupações: delegar a um grupo específico a tarefa de elaborar os currículos.

Moreira e Macedo (2013, p. 13) trazem uma leitura importante para reflexão:

Mesmo em países com tradição no estudo do currículo, as políticas curriculares em curso demarcam as discussões mais recentes do campo, desviando a atenção dos pesquisadores dos temas que antes os atraíam. Ainda, colocam à frente dos debates e das decisões mais os especialistas nas diferentes disciplinas do que os especialistas em currículo.

Este é um aspecto preocupante. No currículo oficial do Estado de São Paulo foram designados três especialistas na área da Educação para o desenho da concepção curricular. A grande soma de intelectuais envolvidos na elaboração do currículo remeteu às disciplinas, ou seja, toda a reflexão teórica se desenvolveu no âmbito de teorias em ciências específicas, sendo deixada de lado a reflexão no âmbito das teorias curriculares, considerando a variadíssima gama de possibilidades que existem hoje neste campo de estudo.

Evidencia-se o quarto aspecto, quando da implantação do Saresp (Sistema de Avaliação da Educação no Estado de São Paulo) na Educação Paulista: um diálogo com as medidas da Lei de Diretrizes e Bases em garantir a qualidade da educação a partir da medição de resultados em avaliações externas. O Saresp (Sistema de Avaliação da Educação no Estado de São Paulo) mede o desempenho escolar desde o ano de 1996, porém, as primeiras atuações foram muito tímidas, em poucas escolas ou por amostragem dos alunos. No ano de 2007 é que, de fato, o Estado de São Paulo conseguiu implementar uma avaliação em larga escala, pautada em procedimentos metodológicos formais e científicos. (SÃO PAULO, 2009, p. 7). O Saresp (Sistema de Avaliação da Educação no Estado de São Paulo) contém publicações específicas de suas matrizes de referência, muito semelhante às matrizes de referência do ENEM (Exame Nacional do

Ensino Médio), integralmente pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Não há como dissociar a implementação das políticas públicas dos seus atores. Ressaltamos que a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e todos os desdobramentos políticos a partir de 1996, se deram durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo Paulo Renato Souza como ministro da Educação no período. Assim como, toda a política curricular do Estado de São Paulo, implementada pelo governo José Serra (2007-2010) e perpetuada pelo governo Alckmin (2011-atual), se deu com o mesmo ministro, então Secretário da Educação.

Silva (2012, p.55), em análise da política macro em educação do governo José Serra (2007-2010), apresenta eixos estruturantes de análise. São eles:

1. Eixo da gestão da carreira do magistério:
  - Criação da escola de formação e aperfeiçoamento de professores e processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério;
  - Incentivo através de bônus por resultados;
  - Valorização pelo mérito.
2. Eixo dos padrões curriculares:
  - Programa “Ler e Escrever” para o Ensino Fundamental Ciclo I;
  - Programa “São Paulo Faz Escola” para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio;
3. Eixo transversal da avaliação:
  - Avaliação do desempenho dos alunos – SARESP;
  - Avaliação do progresso da escola – no índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP);
  - Avaliação de competências docentes – Concursos de Promoção

Silva (2012, p.35) traça os pontos marcantes da atual política da educação no Estado de São Paulo. Observa-se a necessidade de controle do Estado sobre a escola e mais especificamente sobre o professor. No aspecto da gestão da carreira do magistério, por meio da EFAP (Escola de formação e aperfeiçoamento de professores) cursos são oferecidos aos professores, tanto diretamente, quanto por meio de parcerias. Há algumas modalidades, como: cursos voltados para as disciplinas escolares, baseados na proposta curricular vigente (voltado para a reprodução do currículo); curso para ingressantes na rede estadual (para a efetivação na educação básica, o professor passa por um curso de aspectos pedagógicos e da disciplina a qual leciona); pós-graduação *lato-*

sensu (em parceria com universidades públicas), este, infelizmente, um programa extinto pela Secretaria da Educação.

O caráter conservador, tecnicista e neoliberal fica evidente. As políticas de valorização por mérito, prova de promoção de carreira, bonificação e também de alcance de índices por meio de avaliações são as máximas do atual governo do Estado de São Paulo.

A proposição curricular do Estado de São Paulo está inserida no Programa “São Paulo Faz Escola”. Este programa apoia-se no desenvolvimento e implantação dos materiais curriculares nas escolas, assentado na seguinte logística:

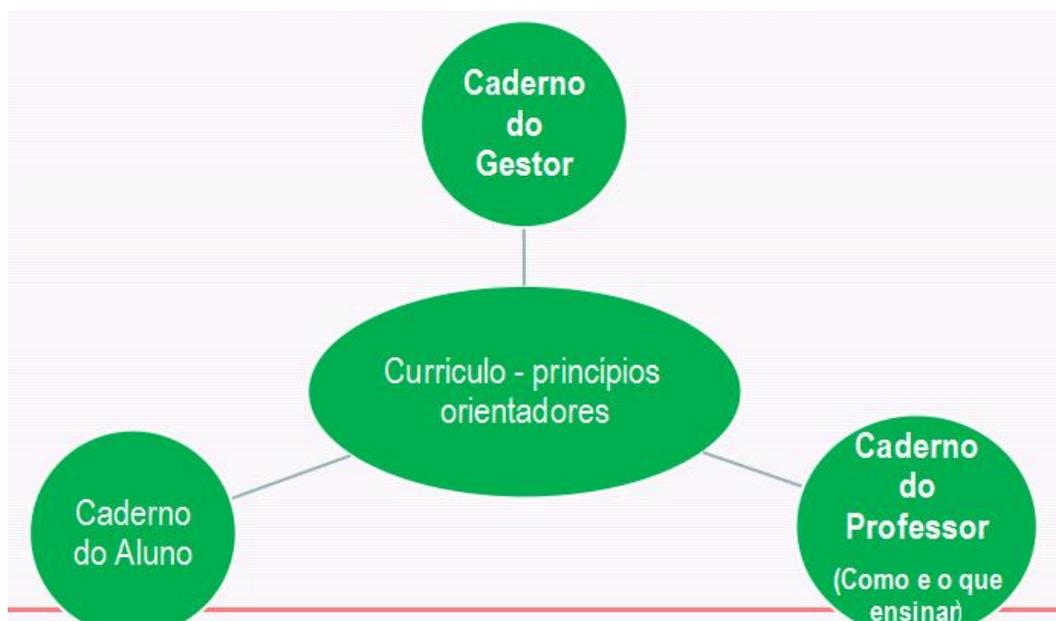


Figura 3. Esquema dos materiais curriculares no Programa São Paulo Faz Escola.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Os materiais de apoio estão embasados nos princípios expressos no documento denominado de currículo oficial do Estado de São Paulo, de acordo com as áreas do conhecimento. Fica expressamente claro o caráter padronizador da prática docente:

**Caderno do professor “como e o que ensinar”.**

#### 1.4.1. Análise do discurso da proposição curricular oficial do Estado de São Paulo

A partir das reflexões apontadas anteriormente, será feita a análise do discurso contido no documento oficial – “O Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e

suas Tecnologias”. Este documento oficial divide-se pelas grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas tecnologias. Para cada um desses documentos, inicia-se a definição do que é o currículo do Estado de São Paulo, num segundo momento, o que caracteriza a área de conhecimento e, ao final, os pressupostos de cada disciplina e quais conteúdos e competências/habilidades necessitam ser trabalhadas em sala de aula.

Como discurso geral, o material oficial traz as seguintes perspectivas, como eixos fundamentais estratégicos para a garantia da qualidade de ensino:

- **Mudança de foco do ensino para a aprendizagem.** Estabeleceu-se um currículo pautado em competências e habilidades, na tentativa de superação de uma visão apenas transmissora de conteúdos. Existe a necessidade de conciliar conteúdos ao saber fazer, a escola não é mais vista como aquela que apenas transmite conhecimentos, ela constrói conhecimentos. O material presente nas escolas já apresenta as habilidades e as competências que necessitam ser construídas e atingidas. Nesse sentido, as competências são uma referência sempre presente. Ressaltando, o foco é na aprendizagem dos alunos e isso é alcançado através das habilidades desenvolvidas que culminarão no desenvolvimento de uma competência. Partem do princípio de que, a partir do momento em que as escolas adotam o material, elas desenvolvem as competências propostas.

- **Desenvolvimento da competência leitora e escritora.** Preocupação central das políticas educacionais do Estado de São Paulo, foco principal do currículo, essa competência vai além de meras leituras e produções de texto. Isso precisa ser desenvolvido em várias dimensões: na representação (de diversas fontes), na comunicação (oralidade), na informação (tecnologias), na socialização (o viver em sociedade), na ação sobre o mundo, no raciocínio, nas relações afetivas e outros (SÃO PAULO, 2008, p.16).

- **Desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.** É fundamental que o jovem esteja inserido na lógica dos sistemas informacionais. Esse é o discurso que se mostra muito presente nos documentos oficiais: o mundo do trabalho requer capacidades técnicas e capacidades intelectuais, já que hoje a sociedade ultrapassou as concepções fordistas de produção. Hoje, o que se estabelece é um sistema mais

abrangente, em que técnica e intelecto se fundem, associado à necessidade de se trabalhar em grupos. A escola aparece como uma ponte, uma transição para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008, p.21).

Ressaltamos aqui que as políticas públicas foram implementadas pelo governo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), em diálogo com o que, numa escala nacional, foi implementado pelo governo FHC (Fernando Henrique Cardoso). Não há como não falar de um discurso ideológico. Tomando como base a análise da década de 1990 e o discurso do Banco Mundial, e por consequência, de documentos oficiais brasileiros, faremos uma aproximação desses discursos com o currículo oficial do Estado de São Paulo a partir dos seguintes eixos:

- O discurso da qualidade do ensino
- O desenvolvimento de competências e habilidades
- Articulação com o mundo do trabalho
- Padronização curricular e a autonomia do professor

Para a análise do discurso presente na proposta curricular do Estado de São Paulo, utilizaremos a análise de fragmentos do texto, buscando elementos para a compreensão do que vem ocorrendo com o processo educacional paulista. Este currículo herdou muito claramente as concepções neoliberais de Educação, e carrega conceituações neoconservadoras. O discurso tem um caráter sutil, com um aparente discurso de liberdade.

A Análise do Discurso se apresenta como um campo teórico-metodológico de interpretação advinda da linguística. Para a análise, utilizaremos a perspectiva francesa. Segundo Silva (2009, p.92-93), essa perspectiva:

[...] é um campo interdisciplinar, marcado por rupturas, constituído a partir de muitas vertentes da Linguística, da Filosofia, da História, da Psicanálise etc, centrando-se esse esforço no entendimento do discurso enquanto uma prática linguageira [...] seu tempo e lugar de efusão se deram em fins da década de 1960.

Considerando a possibilidade de decodificação do texto, Silva (2009, p. 116) baseada em Orlandi (1989), aponta que serão nos fragmentos em que estarão os

elementos históricos, sociais e ideológicos, colocando que o recorte textual é uma unidade discursiva. Partindo dessa premissa, utilizaremos esse processo de decodificação, delimitando os fragmentos que denotam o discurso ideológico da proposta curricular em questão. “O objetivo da Análise do Discurso é encontrar o ponto em que a inscrição ideológica revele os efeitos de sentidos [...] transponha os limites da literalidade linguística e encontre as condições sócio-históricas de produção do que se enuncia”. (SILVA, 2009, p.99)

### **1) O discurso da qualidade do ensino**

Logo no início da apresentação do currículo, o discurso da qualidade do ensino ganha destaque:

#### **Fragmento 1a**

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

A principal perspectiva do Banco Mundial para as reformas educacionais refere-se à melhoria na qualidade da educação (CANDAU, 2013, p. 37). Percebemos que todo o discurso do currículo, em sua essência, faz o apelo a uma preocupação com essa qualidade. Notamos que o foco vai para a aprendizagem, ou seja, é clara a proposta que o aluno seja o protagonista do processo educacional. Não somos contrários a essa máxima, porém, os docentes são relegados a um papel secundário, o foco na aprendizagem tira o peso do ensino, o que caracteriza o professor como mero reproduzidor de políticas e não como agente crítico de transformação. O texto segue estabelecendo que os dados para balizar a elaboração do documento se basearam em prévios diagnósticos, acumulados ao longo do tempo e em análises de projetos já realizados, como ações complementares.

Porém, analisando toda a lógica com que este currículo se faz, os dados e levantamentos históricos na Educação no Estado de São Paulo são desprezados, pois não há relação entre o movimento crítico dos anos 1980 e início dos anos 1990 e a atual proposta, assim também com a produção intelectual no campo curricular.

### **Fragmento 1b**

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação. Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2009, p. 8-9).

Nesse trecho, a máxima do Banco Mundial em creditar a ascensão social dos pobres ao trabalho e, por consequência, a uma Educação que construa as competências necessárias para tal, é evidente. Quando o documento coloca que deve ser desenvolvido o convívio social, a participação de grupo para um posicionamento crítico, nada mais é que um discurso sutil de acomodação ao sistema econômico vigente. A expressão “inserção produtiva e solidária no mundo” é um discurso que visa à perpetuação do sistema. O movimento da Economia Solidária caracteriza-se por propor novas formas de produzir e consumir, são grupos empreendedores que visam à sobrevivência “fora” do sistema capitalista. Mas essa visão não é consensual. O movimento de autogestão na Economia Solidária é interessante, mas essa característica, por si só, não garante a superação das lógicas liberais. Para Benini; Benini; Ipolito (2013, p.151) a economia solidária, nada mais é que a retomada das organizações cooperativas. Para os autores: “[...] tem-se uma visão idealizada da economia solidária, como uma forma de produção mais humanizada ou que superaria a competição e a busca pelo lucro, visão próxima a de um apelo meramente emocional”. No entanto, a inserção de toda a população pobre em

um modelo de Economia Solidária não é possível dentro da lógica de mercado a que estamos submetidos. É um discurso ilusório.

## 2) O desenvolvimento de competências e habilidades

### Fragmento 2a

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. **Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela.** O conceito de competências também é fundamental na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender (SÃO PAULO, 2009, p. 12-13).

O discurso de competências originou-se na década de 1980, atrelado à gestão da produção, configurando-se em princípios e nexos organizacionais dos discursos empresariais ideológicos para a formação do trabalhador. Na educação encontramos ecos dessa visão empresarial. Sobre o discurso de competências e habilidades no campo empresarial, Candau salienta (2013, p. 34):

Para a definição das competências necessárias ao mundo do trabalho, quem deve ser consultado são os empresários, particularmente os melhores, os que têm sucesso na concorrência do mercado. Nesse sentido a lógica empresarial passa a direcionar a educação. Com base na definição das competências que serão privilegiadas, desenham-se currículos escolares adequados.

A afirmação acima contida no Currículo Oficial do Estado de São Paulo tem alguns contrapontos. A concepção de competências e habilidades não é uma concepção presente nos documentos acima citados, e sim, uma visão trazida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). No entanto, as matrizes de referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são todas pautadas em competências e habilidades. Esses conceitos não estão claramente colocados na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas concepções surgiram mais contemporaneamente em documentos oficiais através das citadas matrizes de referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos PCNs+ (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

A noção de competências aparece de forma muito discreta nos documentos oficiais a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando esta determina que uma das incumbências da União “[...] é estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, Lei 9.394, Art. 9º, inciso IV).

Logo, o discurso de competências e habilidades na educação brasileira é um fenômeno novo, do início do século XXI. No entanto, os textos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) explicitam cinco competências e 21 habilidades; nas Matrizes Curriculares de Referência do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) há uma definição explícita do que se entende por competências e habilidades, que estariam mais para o campo cognitivo (ZYLBERSZTAJN; RICARDO, 2002, p. 262).

Conceituar competência e habilidade é complexo, pois não se trata das visões estabelecidas por reflexões científicas, mas sim, minimizado a objetivos que o aluno precisa atingir, e que serão medidos pelas avaliações externas. Para os mesmos autores:

O termo competências não é novo no campo educacional e na formação profissional. J. Bruner (1971) e Nagel e Richiman (1977), por exemplo, já falavam de competências e habilidades, mas com sentidos diferentes do que se discute hoje. Os livros de Philippe Perrenoud, para citar um dos mais conhecidos no Brasil, começaram, de fato, a serem lidos e

traduzidos para o português depois da LDB/96. (ZYLBERSZTAJN; RICARDO, 2002, p. 263).

Perrenoud traz em suas obras uma visão de competência direcionada para a aprendizagem do aluno, na medida em que o saber se assenta no desenvolvimento de múltiplos conhecimentos. É uma concepção diferenciada do que, hegemonicamente, é considerado nas políticas educacionais na atualidade brasileira.

O autor, em sua obra "Construir as competências desde a escola", inicia afastando três concepções de competência, são elas: 1) Competências como objetivos de um ensino em termos de conduta ou práticas observáveis (que remete a uma educação tradicional); 2) Relaciona-se a desempenho, sendo este observado como um indicador mais ou menos confiável de uma competência, medido indiretamente; 3) Uma faculdade genérica, um potencial de qualquer mente humana. (PERRENOUD, 1999, p.19-20).

A matriz de referência do Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é praticamente idêntica ao que está disposto nos materiais curriculares do Estado de São Paulo. Observamos assim, a relação direta entre o currículo e a avaliação externa, na perspectiva da medição da qualidade do ensino. O que nos chama a atenção é que a visão é extremamente simplista, apontando que, por meio das competências e habilidades, a escola vem cumprindo o seu papel (ressaltamos a frase em negrito do fragmento 2a).

### **3) Articulação com o mundo do trabalho**

#### **Fragmento 3a**

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

Nesse primeiro trecho, a intenção do documento é apresentar os fundamentos sobre a questão do trabalho no currículo, visto como um desafio à escola. Nessa lógica, o papel da escola é garantir as competências necessárias ao aluno para lidar com os aspectos sociais, culturais e profissionais. É a partir desse viés que introduz a articulação com o mundo do trabalho. Atrelada a isso, surge a preocupação com a cidadania, preparando o aluno para um “novo tempo” que se caracteriza pelas “pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens”. Aqui, pontuamos que não são esclarecidas as pressões a que se refere o texto, minimizando os impasses que a situação econômica hegemônica impõe à sociedade. Evidencia o conceito de sociedade do conhecimento ou a sociedade da informação, na defesa de uma ideologia específica. A sociedade do conhecimento é um termo muito utilizado hoje para se referir às transformações sociais ocorridas no âmbito da técnica informacional, o volume de dados e de informações que circulam na sociedade atual. Porém, como o currículo não é ideologicamente neutro, esse apelo às tecnologias informacionais refere-se à instrumentalização do trabalhador para o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Zorzal (2006, p.175) bem coloca sobre a chamada sociedade do conhecimento e sua relação com o trabalho: “Uma suposta sociedade do conhecimento, no sentido contemporâneo, é incompatível com uma sociedade capitalista, uma vez que o acesso ao conhecimento também se refere ao conhecimento dos meios e processos de produção”.

### **Fragmento 3b**

Ganha também importância a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável, especialmente quando se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho. Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (SÃO PAULO, 2009, p. 9).

### Fragmento 3c

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que precisam ser explicitados. Do ponto de vista filosófico, expressa o valor e a importância do trabalho. À parte qualquer implicação pedagógica relativa a currículos e à definição de conteúdos, o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor de riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas. A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos curriculares, sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso. Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas (SÃO PAULO, 2009, p. 22).

Nos trechos acima a essência do discurso é defender a questão da autonomia e liberdade do aluno. Vemos aqui um discurso ideológico de liberdade na sociedade capitalista, sobre tal discurso:

No campo da educação, a ideologia da liberdade é bastante disseminada. Não é raro ouvir discursos de que a educação é um meio de ascensão social, ou ainda, um fator produtivo. Da mesma forma, o contrário também é colocado, ou seja, de que a falta de educação é a causa de grande parte das desigualdades sociais. Não é difícil perceber que se trata de um discurso de mérito, que responsabiliza o indivíduo, sendo o sistema capitalista *locus* de neutralidade. (BENINI; BENINI; IPOLITO, 2013, p. 147).

A expressão “ofício do aluno” remete ao discurso empresarial na escola. Vive-se na sociedade, hoje, um movimento de ofensiva do capital, um capitalismo manipulatório; vive-se uma liberdade fictícia, que impuseram um processo de desregulamentação e

flexibilização econômica (BATISTA, 2013, p. 13). A ideia de flexibilização também chega à escola. Assim como o trabalhador, o aluno necessita ser polivalente e capaz de se adaptar às mudanças.

O trabalho é colocado aqui como um elo entre o currículo e a realidade. Ou seja, aprende-se para o trabalho. Cita a Lei de Diretrizes e Bases para subsidiar essa afirmação. Assim, o trabalho é colocado como a resolução dos problemas de desigualdade social, reduzindo a análise econômica a uma visão simplista: “o trabalho como produtor de riqueza” e a “desigualdade social existente por causa da remuneração injusta ao trabalho”. E ademais, critica que a escola privilegiou a elite por não se preocupar com a questão do trabalho. Assim, o trabalho teria dois sentidos no currículo: como valor (importância do trabalho na sociedade) e como tema (um conteúdo curricular). Batista (2013, p. 16) critica: “[...] impõe-se o ideário das instituições multilaterais que pressupõe a prioridade da educação para a formação de trabalhadores; basta educar para atender o “mercado de trabalho”, o que reduz a educação à noção de treinamento e adestramento para o trabalho”.

#### **4) Padronização curricular e a autonomia do professor**

##### **Fragmento 4a**

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Ao articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas. Ao iniciar esse processo, a Secretaria da Educação procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

Este primeiro trecho traz um dado preocupante: o desenvolvimento do currículo não se deu com a participação dos professores, equipes escolares e sociedade civil. O exercício da democracia na elaboração do Currículo Oficial do Estado de São Paulo não

ocorreu. Além da base e acervo pedagógico, a “participação” das escolas se resumiu a “boas práticas existentes nas escolas de São Paulo”, ou seja, foram consideradas as práticas de sucesso em determinadas realidades. A padronização curricular, nesse viés, contrapõe a possibilidade de intervenção e criação curricular das equipes escolares em sua escola, comunidade, bairro. A escala local e as questões do cotidiano escolar são desconsideradas no processo. Iniciativas bem sucedidas em determinadas realidades, indubitavelmente, não devem ser padronizadas. Observamos a não consideração dos docentes das escolas públicas na elaboração do currículo oficial. O ato de “articular conhecimento e herança pedagógicos” ficou a cargo dos intelectuais das disciplinas específicas e o papel das equipes escolares, sobretudo docentes, reduzido a experiências escolares de sucesso.

Aqui, evidenciamos que a padronização curricular não se resume a uma definição dos temas/conteúdos a serem estudados, mas também, a definições dos objetivos da aula, às metodologias utilizadas, ao tempo gasto, aos instrumentos e à avaliação (São Paulo, 2009).

A garantia da base comum de conhecimentos e competências funciona em rede. E podemos entender o termo “rede” em seu caráter mais mecanicista e simplista. Aqui, evidenciamos traços de caminhos inversos entre política pública e discussão acadêmica. Enquanto hoje o conceito de rede vem sendo desenvolvido intelectualmente a partir da visão de redes do cotidiano (OLIVEIRA, ALVES, 2002), privilegiando a escala do local, do chão da escola, em contrapartida, a visão do currículo oficial do Estado de São Paulo reforça a ideia da escola funcionando num modelo padrão.

#### **Fragmento 4b**

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

#### **Fragmento 4c**

Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SÃO PAULO, 2009, p. 13-14).

#### **Fragmento 4d**

Há inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a *Proposta Pedagógica*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

#### **Fragmento 4e**

Nessa escola, as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Vale ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

Aqui, observamos uma defesa ao currículo pautado em competências e habilidades. Afirmam que o currículo vai além de mero rol de conteúdos. Assim, como a Lei de Diretrizes e Bases defende a mudança do foco do ensino para a aprendizagem, definir essas competências e habilidades, em si, garantiria o foco para a aprendizagem. A

Lei de Diretrizes e Bases, segundo os sujeitos autores, não tem como pressuposto a liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. Logo, transfere-se à padronização a garantia da aprendizagem. Aí está a marca da retirada da autonomia dos professores.

Em seguida, atribui a visão de liberdade de ensino e também, aos currículos embasados em meros conteúdos, àquilo que é velho e superado. O fracasso escolar é minimizado ao fato do professor cumprir seu plano, com o discurso que cumpriu o seu trabalho. O que se põe em pauta é a proposição da transição da cultura do ensino à da aprendizagem, e isto não se daria num processo individual. Coloca que a Secretaria da Educação de São Paulo vem cumprindo seu papel dentro desta lógica.

O último trecho, em nossa análise, é a indicação clara de que as equipes gestoras das escolas (diretores e coordenadores) são os responsáveis pela aplicação do currículo nas escolas. No entanto, essas equipes recebem o Caderno do Gestor, que contém as indicações para que ocorra a garantia desse processo. Claramente, o currículo propõe que o Projeto Político Pedagógico esteja atrelado aos pressupostos do Currículo Oficial.

## **2. A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PERSPECTIVA AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O presente capítulo objetiva estudar o ensino da Geografia Ambiental no contexto das novas concepções curriculares propostas para a Educação Básica no Estado de São Paulo. Cabe considerar que a implantação do Currículo Oficial da Secretaria da Educação está em marcha, já que teve seu início no ano de 2008 e, diante disso, muitos desafios estão anunciados.

Considerando a atual implantação curricular na Educação Básica do Estado de São Paulo, um novo paradigma de ensino é apresentado, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, urge a discussão sobre o papel da ciência geográfica nesse contexto e como, de fato, as discussões ambientais estão sendo construídas em sala de aula. Aqui, será analisada a Geografia Ambiental, seus conceitos, teorias e como essa vertente do conhecimento geográfico é apresentada nos materiais oficiais curriculares.

Defendemos um currículo que considere as peculiaridades regionais/ locais. A Geografia contribui para essa defesa, pois tem por essência o estudo da sociedade nas mais variadas escalas geográficas, propiciando aos estudantes a possibilidade de entendimento dos fenômenos sociais em todas as suas nuances, a partir de variados pontos de vista. Assim, o currículo se faz na relação com o outro, no processo de interação entre professor e estudante. Para além das políticas e discursos oficiais, essa deve ser a busca dos profissionais da educação.

O ensino de Geografia, pois, tem sua visão baseada na relação entre o que se vivencia e o que se aprende, proporcionando a construção de conceitos. O professor, nessa relação, é um mediador e não o transmissor do conhecimento (CAVALCANTI, 2006, p.88).

Assim, ao professor de Geografia, cabe, sobretudo, propor o incentivo à pesquisa, a procura por conhecimentos baseados em aportes científicos qualitativos, propostos através de um currículo bem fundamentado e que permita as reais condições para a aprendizagem no ambiente escolar. É procurar desenvolver no estudante a construção de conceitos, não apenas através de textos escritos, mas apresentando-os de forma prática, a partir do concreto, exemplificando, mostrando as construções humanas

através das técnicas e as conseqüentes transformações espaciais, buscando estabelecer a devida relação espaço-tempo.

O currículo é lugar, na sua relação com o mundo. Não é estático, pressupõe interações sociais escalares. Para Massey (2000, p.184), “[...] lugares são momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, onde uma grande proporção dessas relações, experiências se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir [...] seja uma rua, uma região, um continente”.

## **2.1. A dualidade Geografia Física x Geografia Humana**

A problemática do ensino da Geografia no Brasil é um retrato das discussões metodológicas dentro da própria ciência geográfica. A dualidade “Geografia Humana e Geografia Física”, desde a origem do pensamento geográfico, apresenta traços teórico-metodológicos distintos. Essa dualidade esteve posta como desafio ao ensino de Geografia.

Quando do início da Geografia como ciência no século XIX, esta nasceu influenciada pela visão cartesiana, na separação entre sujeito-objeto. Essa herança cartesiana, perpetuada por Copérnico, Galileu, Newton, muda no século XVIII na interpretação da natureza. A ciência foi reduzida ao nível do inorgânico e das relações matemáticas, surgindo uma concepção de natureza-sem-o-orgânico-e-sem-o-homem, derivando a dualidade sociedade – natureza (MOREIRA, 2011, p.13).

Ruy Moreira, em sua obra em três volumes sobre o pensamento geográfico brasileiro, auxilia na compreensão da origem da dualidade entre a natureza e o humano. No volume 1 “As matrizes clássicas originárias”, Moreira faz um resgate epistemológico desta problemática e mostra como a Geografia foi influenciada pelos paradigmas científicos e filosóficos.

No século XVIII, o filósofo iluminista Kant faz a crítica às dualidades entre Sociedade e Natureza, partindo da ideia de se procurar um ponto em comum para pensar a natureza e o homem, tanto no plano empírico, como no plano abstrato. Ritter e Humboldt, influenciados por esta linha de pensamento, trouxeram aspectos para o estudo da Geografia: Ritter com sua Geografia Comparada: organização de espaço na superfície do globo e sua função no desenvolvimento histórico; Humboldt e sua Paisagem

Botânica, na perspectiva da visão holística da Terra. Darwin, no século XIX, vem questionar o paradigma da natureza sem o orgânico e sem o homem. Em fins deste século, quando a ciência geográfica se origina como conhecimento sistemático, retorna-se à visão da materialidade técnica, voltando a ciência para a fragmentação do conhecimento. O sistema positivista surge como paradigma científico: separa o inorgânico, o orgânico, o humano. Nesse contexto, é o paradigma inorgânico da Física a referência, atrelado às ciências, como a Biologia, a Química; a Sociologia era vista como uma Física Social (MOREIRA, 2011, p. 15-16).

Os neokantianos trouxeram a origem das Ciências Naturais e Ciências Humanas: daí surge a macro-divisão em nossa ciência: a Geografia Física e a Geografia Humana. Moreira (2011, p. 19) aponta:

Esta dualidade física-humana que se desloca da teoria neokantiana para o plano interno da Geografia traz, entretanto, uma solução capenga para o problema da modelização. O modelito matemático da Física clássica para se encaixar sob medida nas ações das geografias físicas setoriais, mas o modelito institucional da Sociologia-Antropologia não encontra um mesmo sucesso de aplicação nas geografias humanas setoriais. Daí a sensação de que a Geografia Física é uma parte da Geografia mais bem resolvida que a Geografia Humana.

A Geografia Clássica, com o advento da Geografia Francesa e Alemã, mostra a materialização dessa dualidade; Suertegaray (2001) coloca: “Os geógrafos críticos deste período observam que a mesma tendeu, no seu início, a naturalizar o homem vendo-o como mais um constituinte do espaço geográfico [...] interessando à Geografia a obra materializada e não as relações sociais”. Sobre uma visão mais contemporânea, a autora conclui:

Esta visão modifica-se com o tempo, em parte devido a aproximação da Geografia com a Sociologia, a exemplo de Pierre George, e da Geografia com a Economia e a Ciência Política, a partir do materialismo histórico. Neste momento, parte da Geografia passa a preocupar-se com o espaço geográfico, entendendo-o como resultado das formas como os homens organizam sua vida e suas formas de produção. Nesta perspectiva, a Geografia concebe a relação natureza-sociedade sob a ótica da apropriação, concebendo a natureza como recurso à produção. Este

debate, por vezes embate e combate, ampliou a visão social e econômica da constituição do espaço geográfico, mas limitou a possibilidade analítica da natureza em si, no seu corpo referencial. Milton Santos foi um expoente das teorias críticas na Geografia. (SUERTEGARAY, 2001).

As teorizações de espaço geográfico desenvolvidas por Milton Santos, ao longo dos anos 1970, 1980 e 1990, transformaram as bases do conhecimento geográfico e sua construção científica no Brasil, desde as primeiras teorizações, "o espaço é acumulação desigual de tempos" (1982), até a visão desenvolvida em sua obra "A natureza do espaço" (1997), colocando que o espaço "é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (SANTOS, 1997, p. 21). Essas proposições de espaço não superaram a dualidade entre natureza e sociedade.

Citamos o texto de Suertegaray (2001), que traz a concepção do espaço como uno e múltiplo. Para a autora: "Podemos pensar o espaço geográfico como um todo uno e múltiplo aberto a múltiplas conexões que se expressam através dos diferentes conceitos". A proposição da autora é pensar o espaço através dos conceitos de território, paisagem, lugar e ambiente; e conclui:

Assim, temos nesta representação a expressão da possibilidade de diferentes leituras. Não obstante, o espaço geográfico é dinâmico. Sua dinâmica é representada pelo movimento, o girar do círculo. Este giro expressa a ideia: um todo uno, múltiplo e complexo. Esta representação é elaborada no sentido de expressar a concepção de que: o espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem e ou território, e ou lugar, e ou ambiente; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contêm territórios que contêm lugares que contêm ambientes valendo, para cada um, todas as conexões possíveis (SUERTEGARAY, 2001).

Chamamos a atenção para esta nova proposição conceitual trazida pela autora: o ambiente como categoria de estudo. Essa categoria implicaria em privilegiar o homem como sujeito de transformação. Apesar das diferentes abordagens realizadas pelos geógrafos da atualidade, a Geografia vem pensando o ambiente de forma distinta de outras ciências da natureza, nesta perspectiva "[...] o homem se inclui não como ser

naturalizado, mas como um ser social produto e produtor de várias tensões ambientais”. (SUERTEGARAY, 2001). Nesse sentido, podemos pensar numa direção para a integração da Geografia Humana e a Geografia Física, abrindo a análise numa perspectiva de um diálogo mais efetivo, através da denominação Geografia Ambiental.

Considerando o ritmo das ações humanas sobre a natureza, seus feitos e consequências, muito se tem abordado sobre as transformações no planeta. Um exemplo que se coloca hoje é a questão das mudanças climáticas, que têm sido foco de discussões nos últimos tempos, porém, muitas vezes, sensacionalistas e sem um aporte científico sério, estando apenas no plano do senso comum e do apelo catastrófico. Os sistemas naturais seguem seu curso, claro que em muitos casos tomam proporções maiores, pelas mudanças climáticas que têm ocorrido de forma cíclica. Muitos são os tópicos a discutir e a visão global sobre a dinâmica terrestre é uma opção escalar para que se compreenda o todo, ou seja, o processo e não apenas partes do fenômeno, o que acarretaria apenas a análise de dados esparsos, sem significado e aplicação.

A ciência geográfica permite outros níveis de análise, a partir das categorias de análise paisagem, território, lugar, região, ambiente, associadas a uma escala de abordagem, delimita os fenômenos, proporcionando uma visão mais aprofundada, o que possibilita o levantamento dos limites espaciais e a possibilidade de intervenção. Seja por indução ou dedução, o intuito da análise geográfica é desvendar a dinâmica do espaço em suas várias nuances. Dentre essas nuances, as que epistemologicamente ganham corpo dentro da Geografia Ambiental são os conceitos de paisagem, território e ambiente e, apesar de utilizar-se, sobretudo, de teorias e conceitos físicos, se propõe a discutir a relação sociedade-natureza, buscando a totalidade na análise espacial. Cabe ressaltar que as categorias de análise (filosófica, científica) espaço, tempo, sociedade, natureza estão imbricadas no discurso geográfico, ou seja, é a essência na produção desse conhecimento científico.

Uma possibilidade de método para o estudo da Geografia Ambiental no Brasil vem de teorizações que se utilizam do materialismo histórico para análise dos fenômenos naturais. Essa análise não se limita a uma abordagem de descrições de elementos naturais, ou seja, o conceito pelo conceito. A abordagem, num viés marxista, pressupõe demonstrar as contradições econômico-sociais da atualidade e sua relação com o ambiente. Quais transformações vêm ocorrendo? Qual a ação da sociedade nessas

transformações? Essa compreensão tem trazido aos geógrafos uma reflexão maior sobre processos morfodinâmicos (dinâmica da natureza num tempo mais curto).

Para Suertegaray (2002, p. 48), na sociedade atual:

Vivemos um momento da história dos homens em sociedade em que tudo tornou-se ambiental, inclusive o mercado impulsionador do processo de globalização. Não só a sociedade na perspectiva econômica mundializa-se, totaliza-se também a natureza. A Terra passa a ser entendida como um planeta vivo, a hipótese Gaia é constantemente referida. Os satélites nos permitem a visualização da Terra em intervalos de tempo curto. Os processos físicos não são locais, a Terra como um sistema sofre impactos globais. A sociedade do período técnico-científico tem responsabilidade sobre isso. O planeta degrada-se.

Nunes e Suertegaray (2001, p. 17), considerando o estudo do relevo, apontam a velocidade de criação dos equipamentos tecnológicos que interferem na natureza. Nessa lógica, a natureza é considerada mercadoria. As transformações mais evidentes vêm ocorrendo em áreas mais urbanizadas, onde o capital encontra maiores condições de perpetuação.

Assim, os homens são agentes geológicos/ geomorfológicos. O homem transforma o estrato geográfico. A partir dessa consideração, hoje os conceitos de quinário e tecnógeno identificam o período atual (SUERTEGARAY, 2002, p. 48). Para Rodhe apud Suertegaray (2002, p. 49) “o quinário é uma ruptura com o quaternário clássico e para a entrada de uma nova Era e um novo período geológico”. Logo, o período do Quinário seria a sobreposição do homem sobre a natureza.

Como exemplo, uma abordagem nos estudos geomorfológicos, que considera a perspectiva do materialismo histórico, é a conceituação de depósitos tecnogênicos. Os depósitos tecnogênicos (OLIVEIRA e QUEIROZ NETO, 1993 apud SUERTEGARAY, 2002, p. 49) são resultantes da ação humana; o conceito abrange tanto os depósitos construídos, como aterros de diversas espécies, quanto os depósitos induzidos, como os corpos aluvionares resultantes de processos erosivos, desencadeados pelo uso do solo.

Assim, nessa perspectiva, nos estudos da natureza consideram-se dois tempos: o tempo da estruturação da natureza ao longo das eras geológicas (o tempo que escoou) em

contrapartida ao tempo da ação humana (tempo que faz). Sobre isso, Nunes e Suertegaray (2001, p.19) argumentam que:

[...] estudos morfogenéticos característicos de um momento analítico da Geomorfologia parecem estar sendo suplantados por uma outra perspectiva. Em outras palavras, esta perspectiva analítica concebida filosoficamente como a compreensão do tempo que escoia vem sendo gradativamente substituída pela Geomorfologia que se preocupa com o tempo que faz. O tempo que faz não é mais o tempo das regularidades, da uniformidade dos processos. O tempo que faz é o tempo das irregularidades, dos episódios catastróficos, dos eventos esporádicos, dos ritmos e das variabilidades. É também um tempo que introduz no que fazer da natureza a dimensão antropogênica, não levada em conta quando nos detemos a refletir na ótica do tempo que escoia.

Para Suertegaray (1987, p. 31), o enfoque dialético “Implica, pois, em considerar a sociedade e natureza uma totalidade. [...] A totalidade dialética é conceitualmente distinta, não é um conjunto de partes (como na abordagem sistêmica)”.

## **2.2. A Geografia no Currículo Oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo**

A questão do Currículo Oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo perpassa várias discussões. São diversos os fatores, alguns sendo considerados pelos próprios documentos curriculares. Com a mudança de foco do ensino para a aprendizagem, estabeleceu-se um currículo pautado em competências e habilidades, superando uma visão apenas transmissora de conteúdos. Existe a necessidade de conciliar conteúdos ao saber fazer e, diante disso, a escola não é mais vista como aquela que apenas transmite conhecimentos, ela constrói conhecimentos. Esse é o discurso oficial.

Na área de Geografia, o currículo vem inserido na macro-divisão “Ciências Humanas e suas tecnologias”. Nessa divisão, são evidenciados os pontos de interdisciplinaridade entre as várias ciências ditas humanas: a História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia que têm por objetivo o estudo

dos seres humanos e suas múltiplas relações, fundamentado pela articulação entre eles. (SÃO PAULO, 2010, p.25).

Nos documentos, é citada a produção científica no século XX, remontando às metodologias para a produção de conhecimento, como a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo. Como recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a Geografia, enquanto ciência humana, tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. O conceito de escala também é citado, mostrando a imbricação das diferentes dimensões do espaço: o território, a paisagem e o lugar.

Nesse documento, são apresentados os objetivos específicos da disciplina de Geografia, seus conceitos e, sobretudo, metodologias, além da especificação de todos os conteúdos a serem estudados em cada seriação.

As novas formas de ver o espaço estão contidas na proposta curricular, pautadas no conceito miltoniano de meio técnico-científico-informacional e nas transformações provenientes da evolução da comunicação, o que levaria ao encurtamento das distâncias.

Assim, o objetivo central do ensino de Geografia seria

[...] o estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto das relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o "tempo da natureza" é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o "tempo histórico" responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana. (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

O *território* é analisado não apenas pelo viés político, mas também como espaço usado e construído, considerando a diversidade e complexidade das relações sociais e das diferenças culturais. A *paisagem* é a manifestação da realidade concreta, sempre em transformação, num processo contínuo de construção social. O *lugar* é conceituado como espaço de construção afetiva, de formação de identidades. Outro ponto destacado refere-se à Educação Cartográfica. A partir do conceito de alfabetização cartográfica, seria possível a formação de cidadãos autônomos e conscientes de seu lugar no mundo.

As metodologias estão centradas numa superação da Geografia Tradicional, no uso não apenas de livros didáticos e paradidáticos, mas em diferentes meios de comunicação através da utilização dos recursos informacionais.

A visão escalar é tida como uma metodologia de estudo, numa constante relação entre o local e o global numa visão de espiral do tempo/espço (o currículo também considera a noção de espiral do conhecimento, não visto como algo linear, mas proposto por avanços – retornos, fundamentais para a formação intelectual).

Sobre essa questão, Suertegaray (2001) aponta que “o tempo é entendido como seta e ciclo, ou seja, o espaço geográfico se forma e se organiza projetando-se como determinação ou como possibilidade, esta projeção se faz por avanços (seta) e retornos (ciclo)”. E, por último, é valorizado o aproveitamento das Situações de Aprendizagem disponíveis nos materiais, pois nelas estão alocadas as chamadas situações-problema, metodologia muito defendida atualmente na esfera pedagógica.

### **2.3. A perspectiva do Ensino da Geografia Ambiental no Currículo: alguns aspectos para a reflexão**

As concepções sobre o estudo da natureza na Geografia presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo dialogam com a perspectiva do materialismo histórico, pois, a todo o momento, os temas sobre natureza estão intimamente relacionados aos aspectos sociais, em como a ação do ser humano modifica a lógica do ambiente.

A natureza é vista a partir da concepção de espaço geográfico, ele é a essência do desencadear do currículo, partindo da discussão dos meios geográficos: o meio natural, o meio técnico-científico e o meio técnico científico informacional (teoria de Milton Santos, 1997). O foco do currículo específico é apresentar uma complexidade maior referente a assuntos relativos à compreensão de mundo, em que questões políticas, econômicas, sociais, ambientais são aprofundadas.

O meio natural é apresentado a partir da relação Natureza superior ao Homem. Através de exemplos do uso da Cartografia Histórica e de instrumentos rudimentares, é demonstrado como a humanidade não dispunha de técnicas avançadas. As grandes navegações é o período focado, discutindo como a humanidade mantinha uma relação de possibilidades ao que a Natureza proporcionava, porém, a partir da criação/recriação

dessas possibilidades, deu-se o início das condições para o advento da Revolução Industrial.

A partir daí, surge o meio técnico-científico, marcado pelas transformações humanas por meio das técnicas, proporcionando a superação dos limites impostos pelo natural. As discussões são apresentadas a partir das mudanças na paisagem (espaço) proporcionadas pela Indústria e os meios de transporte (ferrovia) e o consequente uso dos recursos naturais.

Para o meio técnico-científico-informacional, o material oferece a possibilidade de discutir o uso corrente da informação na atualidade. A análise de mapas, gráficos e tabelas são sugestões didáticas muito presentes, inclusive, o uso da pesquisa, a partir de entrevistas. Assim, os estudantes passam a compreender como a era da informação modificou as relações espaciais.

A ideia central é procurar desenvolver no estudante a construção de conceitos, não apenas através de textos escritos, mas apresentando-os de forma prática, a partir do concreto, exemplificando, mostrando as construções humanas através das técnicas e as consequentes transformações espaciais, buscando estabelecer a devida relação espaço-tempo.

Porém, a partir das reflexões acima, apontamos uma crítica à limitação dada ao ensino dos conceitos e teorias da Geografia Ambiental para além do diálogo com os aspectos sociais. O que ocorre, de maneira geral, são apenas citações da perspectiva ambiental com poucos conceitos desenvolvidos e geralmente, a partir de esquemas, que não contemplam a ampla gama de conhecimento científico da área. A questão é a priorização de temas na área da Geografia Humana; a abordagem da Natureza é pouco considerada no currículo.

Seguem os objetivos do ensino de Geografia no currículo oficial (SÃO PAULO, 2009, p. 79). Observamos, a partir dos objetivos abaixo elencados, que os aspectos referentes ao estudo na natureza são minimizados.

- Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia.
- **Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico.**
- Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas.

- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
- Distinguir os diferentes aspectos que **caracterizam a paisagem**.
- Estabelecer múltiplas interações entre os **conceitos de paisagem**, lugar e território.
- Reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo.
- Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, **promovendo à consciência ambiental** e o respeito à igualdade e à diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos. (grifo nosso)

Destacamos um aspecto positivo, no que se refere à preocupação com uma abordagem ambiental no currículo, partindo da ideia dos tempos da natureza (tempo que escoia (natureza) e tempo que faz (sociedade)).

A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, deve também priorizar o estudo dos **processos naturais e suas interações com a evolução da vida** e com a produção do espaço geográfico. O estudo das **relações espaço-temporais pretéritas e atuais do planeta** deve levar o aluno a identificar, reconhecer, caracterizar, interpretar e fazer prognósticos sobre fatos e eventos relativos ao sistema terrestre e suas interações com as sociedades na produção do espaço geográfico em diferentes escalas. Desse modo, superando o senso comum, é possível interpretar – à luz do conhecimento geográfico – **a crise ambiental**, inclusive estabelecendo relações de causa e efeito da **intervenção humana nos ciclos da natureza, fluxos de energia e no manejo de recursos naturais**. (SÃO PAULO, 2009, p. 80, grifo nosso).

De maneira geral, os temas sobre a dinâmica da natureza são reduzidos: à questão da paisagem transformada, aos grandes desastres ambientais e aos problemas ambientais gerados pelos homens. Quando há uma construção conceitual, está muito mais próximo de conceitos da Geologia e da Meteorologia. Logo, as teorias da Geomorfologia e Climatologia, que são as possíveis leituras de natureza dentro da ciência geográfica, são pouco contempladas no Currículo do Estado de São Paulo. Um outro aspecto que destacamos é que os temas da Geografia Ambiental são, em muitos casos, considerados com relação a uma representação cartográfica, sendo que a ferramenta ganha mais importância que a construção teórica do tema. Isso ocorre, por exemplo, na proposição de estudos sobre os domínios morfoclimáticos de Aziz Ab'Saber.

No Caderno do Professor do Ensino Médio, os autores se posicionam sobre o ensino da Geografia Física:

O essencial neste caderno é o trabalho com uma Geografia Física que se afaste das posturas mnemônicas que caracterizavam a Geografia escolar e que incorpore uma discussão atualizada sobre as novas realidades que se constroem em torno das relações ser humano – natureza (SÃO PAULO, 2010, p.8-9)

O termo mnemônica refere-se à prática de decorar. Defendem os autores a superação do ensino da Geografia Física que se baseou apenas em descrições exaustivas dos aspectos naturais e a conseqüente prática decorativa de conteúdos extensos. Concordamos com essa superação. Suertegaray (2002, p.17) reflete: “No âmbito do ensino de Geografia, especialmente no ensino de terceiro grau, é necessário reconhecer a formação da natureza. Essa é a ótica que vislumbramos no momento, para obtermos dela um maior conhecimento”. É necessária uma atenção maior aos temas da Geografia ambiental, pois observamos que o discurso não decorativo de conteúdos leva a outra via: as teorias que embasam o conhecimento das subáreas do conhecimento da Geografia Ambiental não são efetivamente trabalhadas. A autora conclui: “É, no entanto, possível ir além. É possível trabalhar a natureza no âmbito de sua formação e síntese dialética resultante da contradição entre natureza e sociedade” (SUERTEGARAY, 2002, p. 17).

Segue um quadro-síntese para visualização dos temas da Geografia Ambiental presentes no Currículo em Geografia da Educação Básica do Estado de São Paulo.

**Quadro 1 - Temas da Geografia Ambiental no Currículo do Estado de São Paulo**

<b>Temas</b>	<b>Série</b>	<b>Bimestre</b>	<b>Abordagem/ conteúdos</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Ferramenta</b>
Paisagem	6º ano	1º Bimestre	Paisagem transformada: relação entre paisagem natural e paisagem artificial	Paisagem - Espaço Geográfico (abordagem de Milton Santos - A natureza do espaço)	Interpretação de imagens
Recursos minerais/água relevo/clima	6º ano	3º Bimestre	Esferas terrestres - Minerais e rochas/discussão da escassez da água/ Intemperismo – erosão/ enchentes chuvas e os desastres/ Circulação geral da atmosfera (Dados meteorológicos)	Sistemas técnicos Paisagem (Abordagem Milton Santos - A natureza do espaço)	Análise de esquemas Interpretação de imagens Interpretação de climogramas

Biomias e domínios morfoclimáticos Patrimônio ambiental	7º ano	3º Bimestre	Biomias (Biologia) Domínios morfoclimáticos (Geografia) Devastação da natureza no Brasil/ Unidades de conservação	Paisagem	Interpretação de imagens e de mapas
Crise ambiental	8º ano	3º Bimestre	Recursos minerais Resíduos sólidos Convenções sobre o meio ambiente Alterações climáticas	Entropia (medida de proximidade de equilíbrio)	Interpretação de mapas e tabelas
Riscos ambientais	1º ano	3º Bimestre	Três esferas terrestres/ Tempo profundo e tempo social/Teoria das placas tectônicas/Catástrofes naturais	Natureza	Interpretação de textos e esquemas
Globalização e urgência ambiental	1º ano	4º Bimestre	Esferas terrestres/ Vegetação e Biodiversidade/ Impactos ambientais/Tratados ambientais	Natureza	Interpretação de textos e mapas
Recursos naturais Brasil	2º ano	4º Bimestre	Teoria das placas tectônicas e a formação da estrutura geológica no Brasil/ Formas de relevo no Brasil/Gestão da água no Brasil/Legislação ambiental no Brasil	Natureza	Interpretação de mapas e análise de esquemas

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

Demonstramos abaixo, com relação às informações apontadas no quadro acima, quais são as habilidades associadas a esses temas.

#### Quadro 2 - Temas e Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental (1º Bimestre)

6º ano – 1º Bimestre	
Temas	Habilidades
<b>Paisagem</b> O tempo da natureza • Os objetos naturais O tempo histórico • Os objetos sociais A leitura de paisagens Escalas da Geografia As paisagens captadas pelos satélites • Extensão e desigualdades Memória e paisagens As paisagens da Terra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir e aplicar o conceito de paisagem</li> <li>• Descrever elementos constitutivos de uma paisagem</li> <li>• Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem</li> <li>• Elaborar hipóteses para explicar as mudanças ocorridas na paisagem com base na observação de imagens</li> <li>• Descrever elementos constitutivos de mudanças e permanências em uma dada paisagem</li> <li>• Identificar e descrever, nas paisagens, os elementos mais duráveis e os mais suscetíveis a mudanças na temporalidade humana</li> <li>• Interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço</li> <li>• Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem.</li> </ul>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

**Quadro 3 - Temas e Habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre)**

<b>6º ano – 3º Bimestre</b>	
<b>Temas</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Os ciclos da natureza e a sociedade</b> A história da Terra e os recursos minerais A água e os assentamentos humanos Natureza e sociedade na modelagem do relevo O clima, o tempo e a vida humana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade</li> <li>• Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre</li> <li>• Conceituar rocha e relacionar os tipos de rochas à presença de minérios na face da Terra</li> <li>• Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera)</li> <li>• Descrever a importância da força dos ventos na transformação do relevo na escala do lugar</li> <li>• Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre</li> <li>• Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo</li> <li>• Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão de dias e noites</li> <li>• Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano</li> <li>• Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar</li> <li>• Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar</li> <li>• Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social.</li> </ul>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

**Quadro 4 - Temas e Habilidades do 7º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre)**

<b>7º ano – 3º Bimestre</b>	
<b>Temas</b>	<b>Habilidades</b>
Domínios naturais do Brasil Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil O patrimônio ambiental e a sua conservação Políticas ambientais no Brasil O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais</li> <li>• Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos</li> <li>• Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade</li> <li>• Analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico</li> <li>• Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro</li> <li>• Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais</li> </ul>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

**Quadro 5 - Temas e Habilidades do 8º ano do Ensino Fundamental (3º Bimestre)**

<b>8º ano – 3º Bimestre</b>	
<b>Temas</b>	<b>Habilidades</b>
A crise ambiental A apropriação desigual dos recursos naturais Poluição ambiental e efeito estufa Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável Alterações climáticas e desenvolvimento Consumo sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana</li> <li>• Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera)</li> <li>• Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais</li> <li>• Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais</li> <li>• Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica</li> <li>• Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana</li> <li>• Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental</li> <li>• Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa</li> <li>• Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas.</li> </ul>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

**Quadro 6 - Temas e Habilidades do 1º ano do Ensino Médio (3º Bimestre)**

<b>1º ano – 3º Bimestre</b>	
<b>Temas</b>	<b>Habilidades</b>
Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes internos: os movimentos da crosta</li> <li>• Agentes externos: clima e intemperismo</li> </ul> Riscos de catástrofes em um mundo desigual <ul style="list-style-type: none"> <li>• A prevenção de riscos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica</li> <li>• Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre</li> <li>• Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais</li> <li>• Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes</li> <li>• Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas</li> </ul>

	<p>e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo</li> <li>• Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais</li> <li>• Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta</li> <li>• Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas</li> <li>• Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais.</li> </ul>
--	---

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.  
Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

#### Quadro 7 - Temas e Habilidades do 1º ano do Ensino Médio (4º Bimestre)

1º ano – 4º Bimestre	
Temas	Habilidades
<p>Globalização e urgência ambiental Os biomas terrestres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima e cobertura vegetal</li> </ul> <p>A nova escala dos impactos ambientais Os tratados internacionais sobre meio ambiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os domínios naturais associando-os aos principais biomas e às questões relativas à biodiversidade</li> <li>• Comparar características geográficas dos diferentes domínios naturais estabelecendo relações entre os biomas</li> <li>• Associar situações climáticas do presente e do passado às condições atuais dos domínios naturais e do meio ambiente na escala mundial, como elemento que influi na biodiversidade do tempo presente</li> <li>• Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana</li> <li>• Interpretar mapas de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas</li> <li>• Analisar criticamente situações-problema representativas da aceleração do processo de humanização do meio natural, resultantes da relação contemporânea das sociedades com a natureza</li> <li>• Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente</li> <li>• Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos</li> <li>• Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos</li> <li>• Discutir ações representativas das relações entre sociedade e ambiente</li> <li>• Propor formas de atuação para conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável</li> <li>• Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais, em diferentes biomas,</li> </ul>

	identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações.
--	--

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

#### Quadro 8 - Temas e Habilidades do 2º ano do Ensino Médio (4º Bimestre)

2º ano – 4º Bimestre	
Temas	Habilidades
Recursos naturais e gestão do território A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas Gestão pública dos recursos naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e interpretar, em textos ou iconografias, formas de atuação geológica da placa sul-americana, identificando suas consequências, notadamente as que justificam a configuração do modelado do relevo brasileiro</li> <li>• Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo brasileiro por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de distintas eras geológicas</li> <li>• Ler, interpretar e comparar mapas dos diferentes domínios morfoclimáticos e das bacias hidrográficas do Brasil</li> <li>• Reconhecer, identificar e caracterizar os distintos biomas brasileiros, considerando diferentes escalas geográficas</li> <li>• Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente nacional</li> <li>• Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço brasileiro, em diferentes contextos histórico-geográficos</li> <li>• Propor formas de atuação para conservação dos diferentes domínios florestados e defender políticas que considerem formas de desenvolvimento sustentável.</li> </ul>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias, SÃO PAULO, 2010.

Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

Como o currículo é voltado para a construção de competências/habilidades, o conteúdo perde sua relevância, na medida em que os próprios materiais apostilados apresentam pouco subsídio teórico para o trabalho do professor. A cada situação de aprendizagem, há uma seção sobre os conhecimentos priorizados, que pincelam as escolhas teóricas dos autores, mas não são aprofundados e muitas vezes, no decorrer das atividades propostas, as apenas citadas abordagens não são claras nem para o professor e por consequência, para o aluno. A estrutura da aula, apresentada nesses materiais, evidencia, sobremaneira, o desenvolvimento da competência.

O nível de aprofundamento teórico nos cadernos (apostilas) é raso, pois tanto no material do aluno, quanto no material do professor, os conteúdos não são desenvolvidos:

- No material do professor existe uma receita a ser seguida, explícita o método, quais estratégias, e apresenta um roteiro a ser seguido, permeado por perguntas ou pontos a serem desenvolvidos sem aprofundamento.

- Para os alunos, constam apenas atividades propostas.

Daí advêm vários problemas para o trabalho docente: a) o professor não tem subsídio para ministrar a aula, pois todo o encadeamento de ideias não foi elaborado por ele; b) no material consta a bibliografia que, em raras exceções, é encontrada nas bibliotecas das escolas; c) o professor não recebe um material de apoio para trabalhar a apostila: o professor e os alunos recebem livros didáticos, porém, em muitos casos não dialogam com as proposições do material apostilado.

Assim, notamos que o ensino no Estado de São Paulo limitou-se a uma ideia de currículo como receita a ser seguida. Um apelo grande à competência minimiza a construção do conhecimento pela abordagem teórica.

As apostilas foram “atualizadas” para os professores a partir de 2014. As diferenças que se apresentam em comparação aos materiais anteriores: não existe mais, a partir de 2014, a delimitação de tempo (em aulas) para desenvolvimento da situação de aprendizagem (uma das maiores críticas apresentadas pelos professores). O material apostilado não está mais por bimestre, mas por semestre (para evitar o problema de atraso na chegada do material às escolas). Alguns mapas foram atualizados (apenas os mapas, mas novas abordagens teóricas não aparecem).

Quando se engessa um currículo, perde-se uma riqueza muito grande de possibilidades. Os temas e abordagens ficam restritos a uma visão particular dos autores/elaboradores. Perde-se o encanto da criatividade na prática educativa. Perde-se a autonomia do professor. Perde-se o refletir sobre sua prática docente. Perde-se o que de novo vem se produzindo na ciência, pois leva um tempo para as novas reformulações curriculares se estabelecerem novamente (demora na atualização do material).

### **3. A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EM GEOGRAFIA NA REALIDADE DOS PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS DAS DIRETORIAS DE ENSINO DE ARAÇATUBA - SP E BIRIGUI – SP**

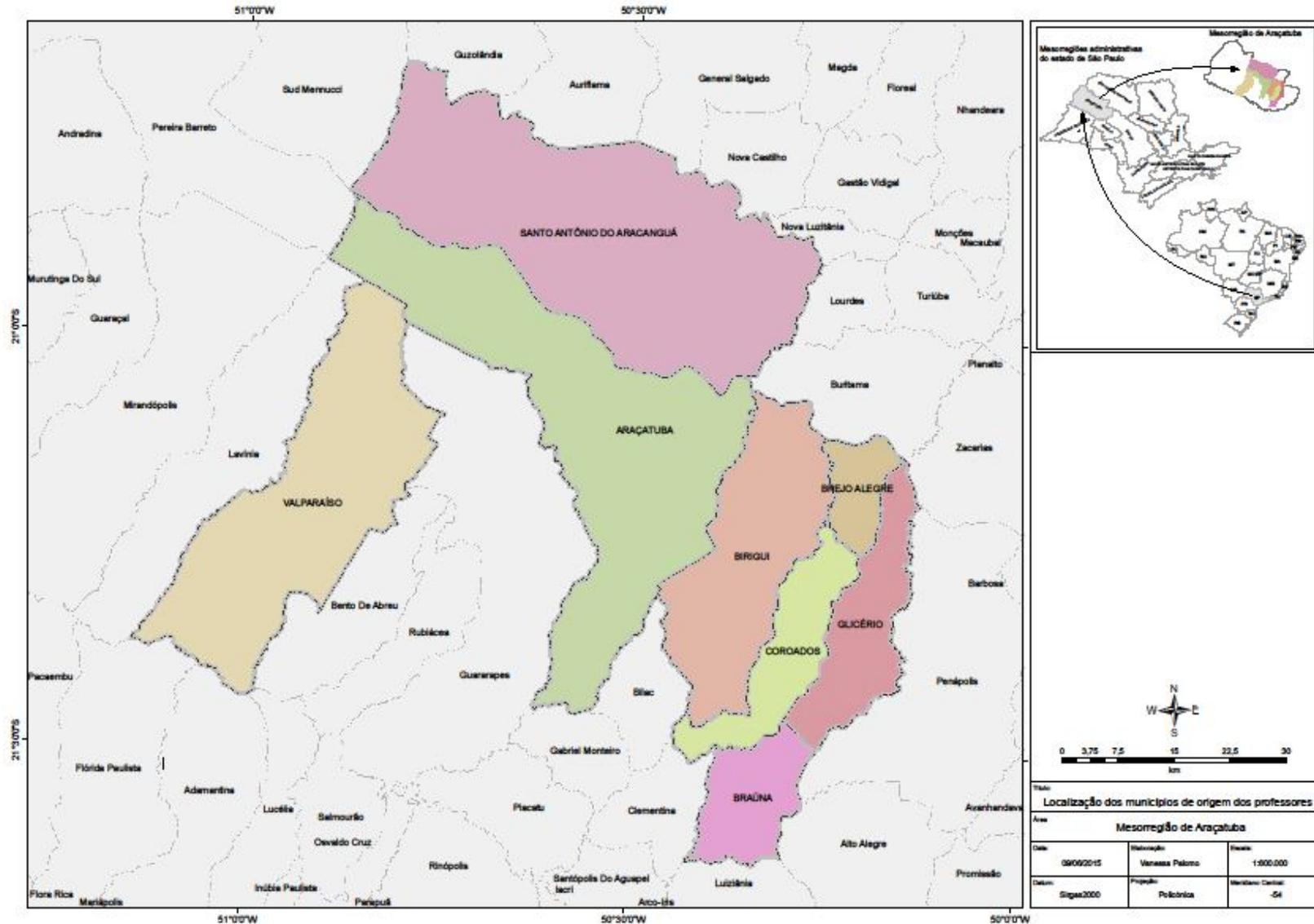
Para além das políticas e discursos oficiais, a pesquisa se faz na relação com os sujeitos, no cotidiano escolar. Os sujeitos da pesquisa são os professores de Geografia atuantes na Educação Básica em escolas estaduais. A delimitação dos sujeitos da pesquisa tem certa amplitude de abrangência, pois a intencionalidade é entender o processo de determinação curricular em variadas realidades, tentando compreender, como antes desvelado, se essa determinação curricular no processo do ensino é um fenômeno que vem, de fato, ocorrendo nos espaços escolares.

Como exigência prevista em edital de inscrição para o Curso de Extensão e para atendimento aos objetivos da pesquisa, os professores deveriam ter vínculo com a Escola Estadual. No universo de onze professores participantes dos momentos de discussão, existiam variados tipos de enquadramento funcional com o Estado: professores efetivos, professores em categorias de vínculo funcional (considerados estáveis, mas não efetivos), Categoria O (professor temporário), Estudantes de Geografia (graduação) que lecionam (Faculdade de Geografia (Uniesp - Birigui/SP)).

O recorte espacial (Figura 4) para análise desse fenômeno foi escolhido pela minha aproximação com a realidade escolar nos municípios de Araçatuba-SP e Birigui-SP. A Diretoria de Ensino de Araçatuba foi representada por docentes das cidades de Araçatuba, Valparaíso e Santo Antônio do Aracanguá. A Diretoria de Ensino de Birigui teve representantes das cidades de Birigui, Brejo Alegre, Coroados, Glicério. Destacamos a participação de docente da cidade de Braúna-SP (Diretoria de Ensino de Penápolis).

O grupo é formado por maioria masculina, variando entre professores mais experientes (mais de 5 anos de magistério e que passaram por várias escolas) até professores menos experientes (estudantes de graduação). No quesito formação profissional, dois alunos eram mestres, quatro estudantes de graduação e o restante, graduados.

Figura 4– Mapa da localização das cidades em que estão as escolas de inserção dos professores.



Organização: PALOMO, Vanessa de Souza, 2015.

Quanto à função exercida na escola, 2 coordenadores estavam presentes: 1 deles coordenador de escola em tempo integral (escolas modelo); este é coordenador da área de humanas. Enriqueceu os dados da pesquisa, pois trouxe elementos de diálogo entre a gestão da escola com a gestão dos atores das diretorias de ensino (que executam as deliberações da Secretaria da Educação), trazendo elementos do mecanismo de implantação do currículo.

A minha inserção profissional no IFSP-Câmpus Birigui possibilita o diálogo com várias instituições ligadas ao ensino nas referidas cidades. A partir da minha inquietação pelas questões curriculares no Estado de São Paulo, fruto dos meus anos de docência na Educação Básica (região de Campinas-SP), procurei observar como ocorre a implementação do currículo nesta realidade.

Por meio da ministração de um curso FIC (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores), possibilidade vinculada a Pró-reitoria de Extensão do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), foi possível o momento de discussão com os professores e a aplicação da metodologia proposta para a pesquisa. O curso se fundamenta no artigo nº 39 da LDB, que prevê que a educação profissional se dá por qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores. Os Institutos Federais são órgãos de ensino habilitados a propor cursos de Qualificação Profissional, na Modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada). A Portaria nº3067, de 22 de dezembro de 2010, contempla o regulamento dos cursos de extensão e apresenta as possíveis modalidades de curso a serem ofertados no âmbito do IFSP.

O desenvolvimento do Curso de Extensão não teve por único objetivo o levantamento de dados da pesquisa, mas se propôs ir além, na medida em que se tornou um espaço para a formação dos professores e um espaço de diálogo livre (a maioria de cursos ministrados nesta região advém das próprias Diretorias de Ensino, onde o professor não tem a liberdade de posicionamento). Ainda, a realidade da região noroeste no Estado de São Paulo – setor de inserção do Instituto Federal de São Paulo/ Câmpus Birigui – existem poucos espaços acadêmicos para o diálogo sobre a prática docente e formação de professores, sobretudo, quando se trata da presença de instituições públicas de ensino.

Ademais, o curso teve como objetivo a elaboração de materiais didáticos que dialogassem com a proposta ambiental presente no currículo oficial da Educação Básica do Estado de São Paulo.

O Curso de Extensão foi uma atividade realizada dentro de um Projeto de Extensão (submetido e aceito pelo Edital nº176/2014 Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de São Paulo), intitulado “A Questão Ambiental nos currículos da Educação Básica: perspectivas para a formação docente” e contou com a participação de 18 professores da Rede Estadual de Ensino das Diretorias de Ensino de Araçatuba-SP e Birigui-SP. Além dos professores, dois alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio trabalharam como bolsistas de extensão e desenvolveram atividades sobre a Geografia, sob orientação.

Em síntese, o objetivo do projeto foi o de proporcionar aos docentes um maior conhecimento sobre a temática ambiental, presente nos currículos da Educação Básica, na busca de discutir as políticas públicas na implementação de currículos, o papel do docente no processo ensino-aprendizagem, propiciar momentos de troca de experiências didáticas e promover a elaboração de materiais didáticos para uso na prática docente cotidiana. A partir dessa visão, os temas desenvolvidos no curso foram:

- As políticas curriculares nacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as políticas curriculares nos Sistemas Escolares, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.
- O currículo e suas dimensões: política, ética, cultural, social, educacional.
- O currículo e a discussão sobre competências e habilidades.
- A ciência geográfica e seus conceitos. A Paisagem como categoria analítica da Questão Ambiental.
- Os métodos científicos para o estudo da Geografia Ambiental.
- A relevância da transposição didática de conceitos geográficos: desafios para o trabalho docente.
- Os temas e conteúdos em Geografia Ambiental presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Metodologias, Avaliação e Habilidades.
- Planos de Ensino: tópicos para sua construção.

- O uso de materiais didáticos. Importância, cuidados na elaboração, coerência com os conteúdos e habilidades desenvolvidas no processo da aprendizagem.
- Teorias do currículo. Perspectivas do currículo em rede.

### **3.1. A proposta metodológica: espaços de diálogo com o professor**

A pesquisa está em constante mudança, assim, a metodologia se faz durante a pesquisa. A necessidade de transformar o trabalho conforme o caminhar da realidade é intrigante, visto que, abrem-se as portas para o desconhecido e a descoberta. A metodologia, por mais que seja utilizada e revista na ciência, apresenta limites.

Toda metodologia é uma escolha do pesquisador, seguindo uma vertente específica, não abarcando uma totalidade. Parte-se do problema da pesquisa, em busca da metodologia mais adequada. Toda escolha é baseada em pré-requisitos que envolvem a intencionalidade do sujeito-pesquisador, baseado em seus pressupostos científicos e também ideológicos, é uma visão de mundo a ser fundamentada.

A pesquisa é recorte, apresenta seus limites. A escolha em trabalhar com grupo focal pode incorrer em equívocos, a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados. O trabalho com este tipo de metodologia requer a atenção do pesquisador quanto à seleção das informações. O foco da proposta metodológica ficará na compreensão dos sujeitos envolvidos, visto que, será nossa fonte de produção da informação. Não há como separar/ distanciar o pesquisador do pesquisado, existem as relações humanas no processo, numa reciprocidade, a que chamamos de empatia. Aliadas ao caminhar científico da pesquisa, essas relações precisam ser pensadas e para tal, traçarmos também estratégias.

Os docentes são o ponto essencial do trabalho, pois é a partir de suas vivências que esses sujeitos sintetizam falas, discursos, conteúdos em materiais oficiais, ordens das equipes gestoras e fazem acontecer (ou não) o currículo em sala de aula, através de sua prática. Os sujeitos, aqui, são entendidos como seres sociais, inseridos numa lógica de poder, mas que carregam suas identidades, subjetividades.

O currículo é um campo social em luta (CORAZZA, 201, p. 104), levada pelos sujeitos no questionamento das políticas neoliberais (numa tendência mundial), que acabam por mercantilizar a educação.

Em todo andamento de pesquisa, metodologia e método devem apresentar coerência, amarrados a todas as outras nuances que definem um trabalho científico. A metodologia é o fazer, é a instrumentação necessária para definição de parâmetros fundamentais, tomando-se o cuidado para que este saber-fazer não se torne um fim em si mesmo. Metodologia também é reflexão, é ponderar a forma como o caminho (método) será percorrido. É um fazer muito além das técnicas (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

O método vem carregado de uma estruturação muito mais acurada nas ciências humanas, sobretudo, na ciência geográfica, que é o nosso foco. As possibilidades de discussão e produção científica nesse viés vêm ganhando corpo contemporaneamente, inclusive, nas revisões e propostas de conceituações de espaço, numa perspectiva do avanço da ciência geográfica, além das revisitações na epistemologia da Geografia. As metodologias de pesquisa vêm se desenvolvendo nas ciências humanas, a Geografia precisa também avançar nesse debate.

A metodologia se faz durante a pesquisa, não que essa máxima impeça que o pesquisador tenha que planejar sua ação, seus caminhos. Em nossa perspectiva de pesquisa qualitativa, o foco é a relação entre o sujeito e o objeto do estudo, ou seja, qual (is) a(s) problemática(s) que envolve o fenômeno a ser compreendido.

A opção metodológica por grupos focais foi escolhida por atender às condições de realização da pesquisa através de um curso de extensão com os professores, acima citado. Logo, a logística da situação permitiu o ajuntamento dos sujeitos para a discussão dos temas propostos, que se relacionavam aos temas desenvolvidos no curso.

Os grupos focais, como principal aspecto, trabalham com a reflexão através da "fala" dos participantes, estes apresentam seus conceitos, suas impressões. Assim, as informações produzidas são de cunho qualitativo. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p.5). Para os autores, grupo focal é:

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Foram essas exatamente as condições reunidas para desenvolvimento do levantamento de dados para a pesquisa.

Gondim (2013, p. 151) a partir de Morgan (1997) apresenta três perspectivas de grupos focais:

a)[...] grupos auto-referentes, são usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta multi-métodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade.

Neste trabalho, optamos por grupos auto-referentes na utilização de fonte principal de dados. Esses grupos são caracterizados por servirem a uma variedade de propósitos, destaca-se a resposta a indagações de pesquisa e na avaliação de opiniões, atitudes, experiências anteriores (GONDIM, 2013, p. 152).

Como primeira premissa, foi pensada a melhor maneira de organizar o momento de discussão com os professores. A partir daí, como já utilizada a estrutura do prédio do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Birigui, o local escolhido foi o Auditório do Câmpus, onde há mesas que comportam cerca de 15 pessoas de maneira confortável (GATTI, 2005, p.24). Como o sábado de manhã (horário do curso) é pouco utilizado no câmpus, garantiu-se um ambiente silencioso, sem interferências.

A equipe de pesquisa foi integrada pela pesquisadora e dois alunos- bolsistas participantes do Projeto de Extensão em que foi desenvolvido o citado curso,

garantindo-se os seguintes papéis: Mediador/relator (pesquisadora); observador (Aluno 1), operador de gravação (Aluno 2). (GATTI, 2005, p. 44)

Foi mantido um número de participantes que atendesse à bibliografia de referência, podendo variar de 4 a 12 pessoas (GONDIM, 2003, p. 154) (GATTI, 2005, p.22). Os grupos focais aconteceram em dois momentos. No primeiro, as discussões giraram em torno das políticas públicas curriculares e num segundo momento, o ensino da Geografia Ambiental, tendo a duração aproximada de 1h30 minutos cada encontro. (GATTI, 2005, p. 28).

No primeiro encontro, estiveram presentes 10 professores, ao passo que no segundo encontro estiveram presente 8 professores (houve a falta de 3 professores presentes na primeira discussão e a presença de um novo professor no 2º encontro), contabilizando-se 11 pessoas participantes dos momentos de discussão. Assim, houve um grupo de base, necessário para a discussão de temas diferenciados. Procurou-se a coerência entre os participantes do curso de extensão: todos professores da rede estadual, mas com determinadas especificidades, como retratado sobre os sujeitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.18)

Alguns professores se conheciam, mas como houve uma variabilidade de cidades representadas, garantiu-se uma neutralidade de opiniões, o que ocorre quando o grupo não se conhece. (GATTI, 2005, p.19)

O roteiro para debate deve ser estruturado como uma premissa e não como um fim em si mesmo. O mediador necessita ter sensibilidade para atender os tópicos sem parecer algo estanque ou direcionado. Gondim (2003, p. 154) coloca:

Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam.

O roteiro deve ser um protótipo de entrevista semi-estruturada. Dessa forma, ressalta a importância do sujeito, abrindo a possibilidade a que se posicione de forma mais abrangente, sendo uma tentativa a abarcar determinada situação problematizada de forma mais processual. A fala nos grupos focais deve ser em debate. Existem as opiniões diferentes e as especificidades das experiências de cada sujeito. No caso, as questões deveriam ser respondidas pelo viés das experiências do professor, sem impedir a emissão de opiniões. (GATTI, 2005, p.9).

Seguem abaixo, os roteiros utilizados nos dois encontros:

### **1º Momento. As Políticas curriculares do Estado de São Paulo.**

- 1- Existe a padronização curricular na escola?
- 2- Como o currículo chega padronizado?
- 3- Existe a indicação de quem?
- 4- Qual perspectiva de currículo é passada?
- 5- Como lidar com a padronização curricular na realidade da escola?
- 6- O professor é livre frente ao currículo?
- 7- Quais mecanismos a escola utiliza para garantir o currículo?
- 8- Quais as dificuldades encontradas no ambiente escolar? Ou não há dificuldades?
- 9- Existem alternativas diversas ao currículo?
- 10- As competências e habilidades são desenvolvidas?
- 11- Há como medir o desenvolvimento de competências e habilidades na escola?
- 12- Como os professores sentem a política de avaliação externa?
- 13- Os professores sentem-se feridos em sua autonomia?

### **2º Momento. O Ensino da Geografia Ambiental.**

- 1- Quais práticas têm permeado as ações dos professores de Geografia para o ensino na perspectiva ambiental? Somente a apostila é utilizada?
- 2- Quais são as metodologias utilizadas para o ensino da Geografia Ambiental?
- 3- Como são as práticas avaliativas?

- 4- Há formação suficiente para o professor nessa área?
- 5- Há privilégio de temas da Geografia Humana no currículo?
- 6- Quais são as áreas ou conceitos na perspectiva ambiental que encontram maiores dificuldades?
- 7- Como preencher essa lacuna?
- 8- A visão de Geografia ambiental no currículo prega uma visão integradora do espaço?

Tomou-se o cuidado em garantir a preservação da identidade dos participantes, na preocupação com a dimensão ética da pesquisa (GONDIM, 2003, p. 153). Apesar de alunos do curso de extensão, não houve a obrigatoriedade de participação nos debates, todos foram convidados a participar, cientes da utilização dos resultados para o desenvolvimento da pesquisa. (GATTI, 2005, p.11). Todos os participantes assinaram termo de cessão de depoimento para uso das informações e para a garantia de não identificação dos mesmos.

### **3.2. Discussão dos resultados**

Dentro das possibilidades de análise de dados em um grupo focal, optamos por produzir um relatório analítico a partir de comentários selecionados. Também, a análise dos depoimentos dos professores é discutida a partir dos eixos orientadores da pesquisa, estes utilizados como núcleos temáticos, como apresentado por Godim (2003, p.155) “As menções e categorias são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte a linhas de argumentação, que revelam de que modo os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema, foco da discussão”.

Ademais, seguindo a orientação de Gatti (2005, p.51), as sequências de falas foram consideradas, buscando extrair a opinião pela dinâmica do grupo.

Num enfoque interacionista, pode-se superar alguns desses limites situando falas e sequências de falas no contexto grupal e em sua dinâmica própria de trocas. Na busca das compreensões do grupo, cabe lembrar que não é suficiente somar as codificações em nível

individual. Há sempre a necessidade de interpretações que transcendem essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal. As categorias ou os códigos, para os quais se buscarão tipos e frequências de menção, podem ser estabelecidos a priori com apoio nas teorizações desenvolvidas em torno do problema, ou nos tópicos do roteiro elaborado para orientar o trabalho [...]. (GATTI, 2005, p.51)

Como salientado, a equipe de professores do Curso de Extensão participou das discussões referentes à implantação do currículo oficial do Estado de São Paulo. O maior interesse, aqui, se concentra em assuntos de ordem didática, política e de desafios impostos ao trabalho docente, a fim de compreender melhor como são realizados os currículos na realidade escolar, por meio das experiências dos professores. Procura-se investigar como se deu a inserção do currículo e como a padronização curricular afeta a autonomia do professor.

### **3.2.1. A inserção dos pressupostos do currículo na realidade escolar**

Procura-se compreender como se deu a entrada da visão do currículo na realidade do trabalho do professor. Existe a indicação de quem? Houve alguma dificuldade? Qual perspectiva de currículo é passada? As competências e habilidades são desenvolvidas?

Primeiramente, um professor-coordenador explicita a questão do desenvolvimento das habilidades, que extrapola o trabalho com conteúdos apenas de uma disciplina. Trabalha-se a proposição de dar enfoque à competência leitora e escritora, além do enfoque da matemática. Essas características estão claramente apontadas em documentos oficiais curriculares, além do desenvolvimento em si das habilidades exigidas pelo currículo.

“E lá é além das áreas, é das habilidades que o SARESP cobra de matemática e língua materna; a área de humanas também precisa trabalhar com algumas habilidades que não são da área, precisam ser implementadas junto com as habilidades da área, ali na minha realidade... Estou falando pela realidade da escola ensino integral,

eles têm a preocupação de colocar pro aluno a habilidade específica das disciplinas de história e geografia e também numa situação de aprendizagem das mais diferentes e aplicar habilidades que são específicas na área da matemática e linguagem de códigos." A1

Essa declaração reflete, em boa medida, o que se verifica a seguir. A visão de desenvolvimento de habilidades é muito presente. Essa declaração é também do professor-coordenador, que tem acesso direto às determinações advindas da Secretaria da Educação, por meio das Diretorias de Ensino.

"Então, nos é colocado informação de coordenação de área, informação de coordenação geral que se coloque em prática, se implemente tal qual está no currículo, tanto que antes de qualquer planejamento de situação de aprendizagem é cobrado que o professor vai lá no caderno do docente e veja as habilidades que ele precisa trabalhar. As avaliações do sistema irão baseadas nas habilidades e competências já pré-estabelecidas. Então, se a escola não atinge as habilidades na teoria, é porque o docente deixou de caminhar naquele trajeto pré-estabelecido pela secretaria". A1

Concluimos, a partir dessas considerações que, na realidade das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Araçatuba (onde o professor-coordenador trabalha), se tem a exigência que esse currículo chegue ao aluno por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. A relação com a avaliação externa é, a todo o momento, lembrada pelos professores durante o desenvolvimento da conversa. Observemos a declaração abaixo: o professor se lembra do dia letivo dedicado às discussões do Saresp na realidade das escolas da rede estadual de ensino.

"E ontem todos aqui, que dão aula na rede estadual, tivemos a reflexão do SARESP, a gente estava analisando algumas questões pedidas na prova do SARESP; eles pedem para a gente trabalhar competência e habilidade, só que na hora pede exercícios que vão

exigir conteúdos, significados de palavras, a gente “sua” muito para trabalhar com competência e habilidade, lógico que o conteúdo tem que ser trabalhado, só que chega nesses tipos de prova, que não pede só isso competência e habilidade...” A3

Existe uma preocupação do professor com a questão do desenvolvimento de conteúdos (que por nós é visto não somente como uma sucessão de descrições ou informações enciclopédicas; nos referimos, neste trabalho, como todo o escopo teórico das disciplinas escolares). Na declaração acima, observamos o que acarreta no trabalho do professor o excesso de exigência ao desenvolvimento de competência e habilidade; existe uma confusão do que deve, de fato, ser trabalhado em sala de aula. A declaração do professor nos parece um tanto contraditória, o professor, nesse sentido, não compreende que papel precisa exercer no desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Observemos a sucessão de diálogos abaixo:

“O que é triste diante dessa realidade, você pega um diário de classe está naquela ordem sequencial ali perfeita, parece que o aluno está pronto para a universidade já. E você vai questionar e vai verificar esse aluno não tem base, não tem bagagem nenhuma”. A8

“Não é real, né”. A7

“A formação do trabalho é isso, esse condicionamento...” A3

Apontamos outra problemática advinda do discurso curricular: o desenvolvimento das competências e habilidades por si só garantiria a qualidade do ensino. Acima, os professores fazem uma reflexão colocando que o apelo a essa visão não garante a aprendizagem, apontando para um condicionamento. Nesse sentido, a aprendizagem é uma situação “mascarada”. O ato burocrático de explicitar em diário de classe as habilidades desenvolvidas em sala de aula não é garantia de qualidade de ensino, “não é real”. Evidenciamos a fala do professor, atrelando esses fatos à formação para o mundo do trabalho. Concordamos com a leitura do professor, a articulação da escola com o mundo do trabalho, apesar do

seu discurso de liberdade, vem na perspectiva de formar o aluno para o mercado de trabalho – defendemos essa ideia no capítulo sobre a análise do discurso do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

### **3.2.2. O processo de implantação e recepção - a visão de padronização curricular**

Esta discussão foi permeada pelas seguintes questões: Como é que essa padronização curricular acontece na sua realidade? Como você enxerga essa padronização curricular? Como você lida com ela?

Observemos as experiências dos professores em suas realidades escolares:

“Bem, nos é cobrado a implementação do currículo, tal qual aparece no material, no caderno do professor e no caderno do aluno. Seja na área de geografia ou na área de história, vou falar pela área de ciências humanas”. A1

“É, do conteúdo realmente a gente não pode fugir, mas é assim, cada professor tá adaptando, e metodologia, isso aí e função do professor mesmo, explorar vários tipos de fala pro aluno aprender, não digo que não é difícil fugir desse conteúdo (...) tem outros assuntos de geografia que a gente ensina que é mostrado no currículo, e como vem nas apostilas, e nós fazemos adaptações, só que no exercício que você elabora, o aluno, ele consegue exemplificar com a realidade dele, e você considera isso correto”. A3

“Eu comecei a lecionar, e num contexto geral eu acho até interessante, é eficaz nos termos um currículo pra poder seguir, o caderno dos professores, e dos alunos também, falando em termos gerais, eles acabam sendo eficientes, eles nos dão o norte, conseguir estabelecer um plano de aula, adequado, só que quando a gente vai falar da padronização escolar principalmente em geografia e história também trabalha isso que é a identidade da pessoa, a pessoa ter o conceito de lugar na geografia “né”, o que é o conceito de lugar? Então nós adotamos aquilo ali como nossa, e o currículo ele não prega o conceito de lugar, aí nós como professores acabamos adotando, ou tentamos elaborar planos pra

restabelecer esse conceito dentro do plano de aula estabelecido pelo caderno do professor e do aluno". A6

"Eu peguei recentemente, mas eu entrei mais ou menos junto com caderno do aluno, caderno do professor, no momento que eu entrei, a escola que eu estava, com o coordenador já de um certo tempo, da tradição da imposição, foi imposto literalmente a apostila, sequer a gente podia mencionar livro didático. Era a apostila, a apostila, a apostila e ponto. E das realidades aonde eu passei, passei por coordenadores com uma formação um pouco mais recente, uma formação um pouco mais pensada no aluno na condição de pessoa, não na condição de número, e eu comecei a perceber que com esses eu tive mais facilidade para me inteirar. Porque por mais que todo mundo diz aqui que é imposto, apesar do imposto, cada um aqui, da forma que falou, na maioria das vezes tem o seu jeitinho de tentar melhorar pensando já na questão do aluno humano, na realidade do aluno". A10

Considerando os depoimentos dos professores, notamos uma diversidade na forma como o currículo é implantado nas diferentes realidades. Conforme nossa análise, parece-nos existir uma associação de situações: uma delas em direção à interpretação dada ao currículo; uma outra em relação à postura da Diretoria de Ensino, e uma terceira com relação à postura das equipes de gestão da própria escola. Quando a tarefa de garantir a implementação do currículo é transferida como responsabilidade para as equipes de gestão da escola, a forma como esse discurso vai ser materializado difere no cotidiano escolar.

Evidenciamos a questão levantada pelo professor quanto à presença do conceito de lugar no currículo de Geografia. Notamos que o professor não se sentiu impedido de "acrescentar" uma discussão em sala de aula. Em contrapartida, no último depoimento, observamos a manifestação de uma imposição muito mais ferrenha para a utilização do currículo oficial.

Chegamos à conclusão de que coexistem situações na implementação do currículo nas escolas, porém, a possibilidade de o professor não fazer uso do currículo e de suas determinações gerais – como, por exemplo, na construção de competências e habilidades – inexistente.

Analisaremos esse cenário a partir de situações de caráter punitivo:

“Olha, eu continuo achando que o currículo que a gente tem não é aberto, claro você vai inserir outras coisas, porque o aluno vai te questionar isso, você vai ter que estar preparado para os questionamentos do aluno, só que existe a questão de formação do professor, é o que eu estava falando para ela, esse modelo novo que está sendo implementado para as pessoas que têm pouco tempo de estado é muito mais fácil você digerir, agora pra pessoas que têm mais tempo de rede, que já acomodaram em algumas coisas, vem ainda a questão do coordenador em sala de aula como uma questão punitiva e não somativa. Esses professores têm mais dificuldades, mas, por exemplo, o coordenador em sala de aula não é para punir, de forma nenhuma. Se o coordenador está usando isso para punir professor ou deixar ele de saia justa na frente do grupo, isso é uma questão... Tem que acionar a diretoria de ensino naquele momento.” A1

“Esse grupo punitivo é na gestão das escolas, ainda estão querendo punir”. A2

“O que eu fiz, eu bati de frente, eu questionei, eu me posicionei e por ser uma escola prioritária. Primeiro, eu chamei o coordenador da diretoria e ele passou a assistir com mais frequência minhas aulas, muito mais minhas aulas do que dos outros professores e no final ele deu uma devolutiva junto com os outros professores e com a diretora de que ela estava errada, de que o currículo é uma base mínima pra gente estar seguindo e por ela não ser da área ela estava interpretando de um jeito errado”. “Eu até coloquei pro pessoal “se eu estiver fora, eu vou até me formar sim, mas vou trabalhar com outra coisa” daí ele falou “não, não é assim, calma, realmente o pessoal que está chegando agora, está tendo essa visão nova, está percebendo que é possível trabalhar de um jeito diferente”, mas por falta da coordenação eu sofri uma perseguição, eu até partilhava isso em sala de aula com os colegas e eles falavam assim “lá a nossa coordenação não é tão exigente assim, não é tão desse jeito que você conta aqui, que você partilha com a gente” A7

“Isso tudo é a pressão do índice...” A1

“A pressão na escola prioritária também, que cobra um pouco mais... O pessoal fica ali em cima...” A7

“Em relação ao como vai acontecer, também tive experiência do pessoal da diretoria de ensino, é com o supervisor, simplesmente

chegar: olha, você trabalhou esse assunto, trabalhou desse jeito, aí eu venho, claro que eu sabia, fundamentei, óbvio, "né", o próprio caderno do professor, mas eu trabalhei do meu jeito, no jeito conforme a realidade dos meus alunos. Estimulei a leitura, comecei com uma leitura completamente... uma atividade bacana. A meu ver, foi uma atividade bem pedagógica, que teve um resultado legal. No final dessa atividade disse: não, não foi legal o seu trabalho, você fugiu do foco. O termo exatamente foi esse, o foco. Fugiu do foco, não acompanhou, deveria ter seguido, olha, observa que nessa primeira aula aqui tem que seguir esse item da primeira aula, essa segunda aula tem que seguir... Da forma como foi colocado, foi bem engessado e contrariamente a esse pensamento". A10

As declarações dos professores são claras no sentido de que sofreram situações adversas, ou, mais adequado dizer, situações constrangedoras.

As escolas prioritárias (que são as escolas com baixos índices no Saresp) são as realidades que mais sofrem com a imposição curricular. Nessas escolas ocorrem visitas constantes dos professores de áreas e de supervisores, nas quais esses agentes escolares assistem às aulas dos professores, conversam com os alunos, avaliam a estrutura escolar e inspecionam os diários de classe dos professores (essas informações são baseadas em minha experiência como professora em uma escola prioritária entre os anos de 2011 e 2012).

No último depoimento, notamos a concepção da escola em colocar uma visão engessada do currículo, propondo que o professor siga minuciosamente o que está estabelecido no roteiro das Situações de Aprendizagem nos Cadernos do Professor e nos Cadernos do Aluno.

Sobre os agentes de implantação do currículo:

"Além dessas diferenças que têm de realidade do aluno, e conforme as coordenações onde eu passei, senti facilidade ou dificuldade para trabalhar, tem também nas diretorias de ensino, as que eu trabalhei também, formas de cobrança da diretoria diferente uma da outra. Uma forma que é cobrada a coordenação, que é cobrada sem pensar em nada, sem respaldar em nada, o coordenador às vezes não tem nem como reagir. Então, quando o coordenador é muito novo, de repente, por medo da imposição...

tem o recente efetivo, "né", efetivo recentemente. Eu não sei como que vai ser a minha aceitação nesse trabalho, então simplesmente eu vou aceitar isso e vou por adiante. Mesmo tendo um pensamento contrário. Porque é a forma como o sistema está colocado, é uma forma que eu não sei até onde eu posso questionar, até onde vai ter consequência para mim como pessoa, como profissional, para mim como pessoa assalariada, então eu vou aceitar e vou concordar e vou continuar. Então tem tudo isso. Na escola que eu estou hoje, apesar de ter uma imposição da diretoria de ensino, nossas coordenadoras elas permitem uma modificação, elas permitem uma variação, e nós trabalhamos porque temos que trabalhar mesmo o currículo". A10

"E às vezes o PCNP (professor das áreas) coloca para você porque ele foi pressionado. A10

"E entra também a burocracia que eles também têm que seguir. Eles também têm que dar metas para os superiores. A5

"Tem toda uma hierarquia, "né". A1

"Entendeu? Então entra também a questão da cobrança deles". A5

"Essa semana eu ouvi da PCNP de matemática que o SARESP é uma das avaliações mais modernas do mundo, que é para que eu respeitasse o SARESP. Porque eles seguem com a Prova Brasil a teoria de resposta ao item". A1

"E estão respondendo a cobranças, viu. Estão respondendo a cobranças. A secretaria está pegando no pé mesmo". A1

"Quando o coordenador vai lá, o PCNP vai lá, você engessa o currículo, você trabalha o currículo. Quando ele não tá, você trabalha o ensino aprendizagem não fugindo totalmente do currículo, mas não também pedindo tudo que o currículo engessa". A11

Aqui também percebemos a coexistência de ações, enquanto determinados agentes escolares têm uma perspectiva mais aberta do currículo, outros agentes têm práticas mais diretivas. Os PCNPs (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), os professores de áreas (um para cada disciplina) são mais incisivos na garantia de implementação curricular. Ressaltamos a fala da PCNP de

Matemática, que defende a avaliação externa, baseando-se no fato da prova estar fundamentada em uma metodologia matemática. (Não que seja inválida a metodologia, a discussão é no âmbito político e não em procedimentos e eficácia do método).

### **3.2.3. Relação entre a padronização curricular e a autonomia docente**

As perguntas norteadoras nesta seção: O professor é livre frente ao currículo? Quais os mecanismos que a escola adota para a garantia da aplicação do currículo? Os professores sentem-se feridos em sua autonomia? As falas dos professores denotam como se dá a relação entre a padronização curricular e a autonomia docente.

“E a dificuldade também de nós criarmos situações que o aluno compreenda aquilo como atividade válida para a realidade dele, o que a gente estava falando sobre a liberdade de cátedra, eu não posso tirar conteúdo, mas eu tenho como objetivo, ou melhor, como obrigação fazer com que meu aluno aprenda aquilo ali e ressignifique aquilo para a vida dele. Agora, se eu dou conta disso, se minha formação me permite isso, se minha visão de mundo me permite isso e minha postura ideológica permite isso, não vem ao caso. Vem ao caso que o currículo existe, ele precisa ser implementado, ele tem que ser visualizado depois essa aprendizagem no SARESP, ou nas avaliações de aprendizagem e processo ou na avaliação diagnóstica do ensino integral, em alguma situação aquilo ali tem que aparecer ou nas avaliações que são feitas dentro da escola”. A1

“Agora, isso aí, é vistado, pelo menos na nossa escola é vistado o caderninho do aluno, você tem que seguir aquilo ali porque a coordenadora vai olhar, vai visar. Se você não passou por aquela aprendizagem, por aquelas competências, habilidades ali, ela vai te cobrar depois”. A7

“Mas aí não tem a participação de todos os integrantes, os professores, por que aí, às vezes, como é imposto o currículo, também o projeto da escola também é imposto, para os professores e todo mundo tem que aceitar, então não há o questionamento, nós temos visto ainda professores que têm medo

do estágio probatório, que está sendo implantado uma ditadura lá de antes de 84, e a pessoa tá aceitando normalmente". A2

"O discurso da autonomia é muito perigoso. É muito perigoso o discurso da autonomia porque eles enfiam na nossa cabeça que nós temos autonomia. Porque depois, na hora de nos cobrar o índice: "não, mas você teve autonomia para trabalhar da forma que você quis". A1

A padronização curricular na realidade das escolas estaduais vem ferindo a autonomia dos professores. Além da situação anteriormente analisada em garantir o desenvolvimento das competências e habilidades, segue a crítica com relação às escolhas das abordagens dos temas propostos no currículo. Existe toda a estrutura de pensamento e de ideias pré-fabricadas no currículo. Nesse sentido, de fato, o professor não tem mais garantida a sua autonomia. O professor não é mais o sujeito autônomo de sua prática profissional, intelectual e ética. Sua inserção intelectual foi relegada a um segundo plano.

Observamos que, nas relações empreendidas no cotidiano escolar, os professores se sentem impotentes diante das pressões colocadas por superiores. Os materiais curriculares chegam a ser vistos (em algumas realidades) pelas equipes de gestão escolar, num mecanismo de imposição a implementação das competências e habilidades.

Concordamos com a visão do professor quando do discurso da autonomia. Que autonomia é essa? Ela se refere a proposições em como ministrar aula? O professor se sente participante do processo de ensino? De fato, esse discurso abre a possibilidade à culpabilização do professor; se o aluno não atinge um índice satisfatório em avaliações externas, o Estado se exime da sua responsabilidade.

A ideia que temos é que, na prática, o real papel da escola não está sendo exercido. A aprendizagem, o estabelecimento de relações sociais, o desenvolvimento de dimensões éticas, a criação de valores perdem espaço para uma atividade maçante. A escola vem perdendo ares de criatividade, inventividade, vem perdendo sua identidade.

Não desconsideramos que ocorra um movimento de resistência na escola, ou seja, existem outras relações no contexto escolar. O que nos preocupa, aqui, na

verdade, é que um processo totalizante e padronizador tem chegado à escola e vem, sobretudo, atingindo os professores, minimizando ainda mais a importância e competência desses atores escolares.

Analiseemos outras situações:

“O currículo, ele foi pensado numa realidade macro e depois a gente vai encaixando na teoria, mas essa liberdade não existe, essa liberdade total não existe, o professor não tem a liberdade de cátedra, eu enxergo isso, eu com 6 anos de estado, eu posso falar pra você, que eu não posso tirar ou colocar coisas no meu currículo, com a liberdade que eu gostaria de ter, e enquanto coordenador eu também não posso permitir que o meu professor faça isso, por que tem uma hierarquia em cima de mim que me cobra isso. A partir do momento que me vem a apostila pronta, eu não tenho liberdade de cátedra porque eu não participei da construção daquilo, mesmo o estado a todo momento falando que nós participamos da construção do currículo, está. Inclusive ele joga isso em todos os debates falando que nós docentes participamos da construção daquilo. Então isso aqui, como se tivesse o meu dedo aqui, eu estava entrando na rede quando isso aí já estava sendo empurrado de goela abaixo. E nenhum professor que estava na rede no momento da minha entrada, pelo menos aqui na, Assis, que é onde eu estudei, eu trabalhei, fiz estágio, trabalhei como professor eventual, e aqui em Birigui, e posteriormente Sumaré e agora em Araçatuba, eu não vi nenhum professor que diz que participou efetivamente da construção desse material. Então, a partir do momento que eu posso chegar lá na minha sala e dizer, não, esse conteúdo vocês não vão ver porque não é pertinente para a formação que eu penso que vocês necessitam ou que a enxergo como necessária para vocês, nós vamos entrar em outro conteúdo, se eu puder fazer isso, tudo bem, agora, se eu tiver apenas liberdade metodológica e não liberdade de cátedra, aí não. Eu tenho que diferenciar liberdade metodológica de liberdade de cátedra. O que temos é a liberdade metodológica”. A1

“É, quanto à metodológica, acho que já está bem mais branda, bem mais aberta, agora, liberdade de cátedra...” A6

Os trechos acima mostram como os professores enxergam a situação: acreditam que ainda, nas opções metodológicas, o professor tem autonomia para realizar seu trabalho. Os professores entrevistados, em geral, concordaram com

esta visão. Assim, a liberdade de cátedra estaria relacionada à questão das escolhas dos conteúdos, teorias, conceitos e abordagens. De fato, tanto nas proposições dos discursos presentes em documentos oficiais, quanto as ações empreendidas pela Secretaria da Educação de São Paulo, denotam que a autonomia intelectual do professor foi suprimida.

#### **3.2.4. O Ensino da Geografia ambiental a partir do currículo oficial**

A sequência de depoimentos abaixo se refere ao ensino da Geografia Ambiental, mais especificamente. O eixo das discussões girou em torno de: Quais práticas em sala de aula? Como se faz o diálogo com a Geografia Ambiental? Vamos além do que o currículo propõe? Quais metodologias estamos utilizando? Usamos somente a apostila? Como são as práticas avaliativas? Há formação?

“Eu penso que todos, todos os professores sem exceção, adaptam as suas aulas. Ou levam um filme, um documentário ou uma imagem ou põem o Data show lá e joga um monte de imagem. Eu, por exemplo, gosto de trabalhar bastante com filme e documentário, acho que não tem forma melhor de ilustrar uma aula do que isso”. A6

“Como a gente não tem a liberdade cátedra, como foi discutido no último encontro, mais a metodologia eu adoto, se eu acho que a metodologia é mais coerente que um, é de mais compreensão para um aluno que de outro eu vou adotar o que é melhor. A que eu penso ser melhor e mais adequada. É, que nós estamos engessados sim na proposta. A gente não pode fugir dela, se tem o currículo a gente tem que seguir, nós somos subordinados, subalternos do Estado, então não há como, é, vamos colocar entre parênteses, entre aspas aqui, não há como “enfeitar” muito a aula “né”, e sair do desacordo, fugir é, da proposta do que eles pedem ali”. A5

Observamos acima que os professores, apesar de todo apelo e pressão sobre o seu trabalho, pensam práticas que sejam, ou pretendem ser, eficazes para a realidade do aluno, ou que julguem facilitar o processo da aprendizagem. A

sensação que temos é que essas práticas “diferenciadas” das presentes no currículo são realizadas de forma velada, ou melhor, o professor precisa “esconder” das equipes de gestão a sua opção por outras abordagens e práticas. Como coloca o professor com a expressão “enfeitar” uma aula, isso não é visto, em geral, com bons olhos pelas equipes gestoras.

Mais especificamente sobre o ensino da Geografia Ambiental:

“Uma das coisas que eu mais sinto falta no currículo, isso não, isso falando da geografia no contexto geral, não da minha área de clima é o conceito de lugar e identidade. O currículo não prega a identidade local, ou a identidade do lugar. Ele generalizou, embolou colocou tudo num balde o Estado inteiro “né”, não particularizou a região, não particularizou os locais e ele faz com que a gente leciono em cima daquilo ali, sem prezar a particularidade. Cada lugar, por exemplo, uma cidade, uma escola, um colégio de uma cidade, de um local é diferente do colégio do outro lado da cidade, então o que não podemos fazer aí é comparações”. A6

“A gente vai falar de relevo, vai falar de clima, vai falar da geomorfologia, já falei da geomorfologia, dos solos enfim, vai falar da hidrografia, depois a gente fala da indústria e tem um padrão. Agora esse não, esse a gente sai de um tema e entra em num tema completamente diferente. Parece que a gente tem que tirar a roupa e coloca outra roupa para continuar ali a aula. E é uma coisa extremamente complicada para mim, para minha pessoa, eu não consigo ver sentido na proposta das situações de aprendizagem, não é contextualizada ali nos próprios temas, para mim é uma das maiores dificuldades que eu tenho e uma das minhas críticas aí quanto à proposta.”. A6

O ensino dos conceitos geográficos parece também não priorizar a escala do local. Como a intenção é a padronização, aspectos do lugar são deixados de lado. Quando ocorrem discussões nesse sentido, é muito por iniciativa dos professores, que o fazem sem respaldo do currículo e das instâncias superiores. Existe a inquietação com relação a como os conteúdos são apresentados. O professor, em sua declaração, aponta que as abordagens parecem não estar conectadas, contextualizadas. Os temas da Geografia Ambiental necessitam ser mais claramente abordados, até na sua relação social. O currículo pretende esse diálogo, mas

quando o faz, reduz à citação da questão ambiental e não aprofunda nas teorias e conceitos e sua aplicabilidade na natureza. Destacamos a fala “não consigo ver sentido na proposta das situações de aprendizagem”. De fato, quando o professor não constrói sua aula, perde o sentido das coisas, sobretudo, o sentido do seu trabalho, de suas práticas.

Seguem relatos das práticas dos professores:

“Eu tive agora pouco com o sétimo ano, a gente falando sobre os biomas, trabalhando agora o desmatamento nesse começo, eu levei eles até o jardim pra mostrar o grande problema de nós não termos as árvores, de termos esse grande desmatamento pra todo lado, essa grande destruição por parte do homem pra eles perceberem como era agradável ficar, a gente fez a dinâmica de ficar na sombra e sair pro sol, e aí fui tentando trabalhar pra que eles entendam este sentido aí, e vê como a grama tava seca”. A8

“Eu também fiz um trabalho de campo com essas situações de aprendizagem, eu não foquei o desmatamento. Estava focando um pouco o bioma e principalmente faixa de transição que é nossa área aqui, é a transição entre a Mata Atlântica e o Cerrado e daí se configura como Cerradão e eu busquei um pouquinho do conceito da Engenharia Ambiental para conceituar árvores, que é típica só da Mata Atlântica e típicas do Cerrado. Aí a gente fez um trabalho de campo não só ali no pátio, a gente saiu um pouco mesmo a gente andou para o meio do mato; eu gosto muito”. A6

“Esse campo ambiental é, eu vejo que a gente está tendo que ensinar muito mais o comportamental, a coisas básicas do dia a dia, do que a própria matéria. Às vezes você não precisa se preparar, é claro tem que se preparar para saber o que você vai ensinar. Mas às vezes você não vai preparar aquele determinado tema, mas sim é se preocupar é em cuidar, dando atenção, estar orientando sexualmente ou ambientalmente ou nisso tudo que compõe o nosso dia a dia aí. Então, nós temos que, passamos a maior parte das aulas cuidando dessas questões e não propriamente dos temas, do foco ali lá da geografia, então é temos que preparar sim, você monta ali o seu plano de aula, mas sabendo que a qualquer momento você vai ter que tratar um comportamento, a relação ali”. A7

Nota-se um esforço dos professores em dar significado às suas aulas. As práticas elencadas acima revelam a proposição de outras metodologias – não presentes no currículo. Destacamos a utilização do trabalho de campo para a compreensão dos conceitos a partir da realidade do aluno. Assim, há professores que procuram dar sentido ao seu trabalho, o que mostra um esforço para a superação de práticas curriculares padronizantes.

Ressalta-se a preocupação com a questão comportamental do aluno. Dimensões de ética e valores devem ser construídos em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho docente vai além de mera transmissão e perpassa a construção do ser de maneira integral.

### **3.3 Alguns apontamentos para reflexão**

A discussão sobre Currículo e Trabalho Alienado se faz necessária, pois o docente diante do quadro exposto vem perdendo sua autonomia. Sua liberdade no processo ensino-aprendizagem foi delegada a uma “receita” criada por atores sociais não envolvidos com a realidade escolar.

José Contreras, em sua obra “A autonomia de professores” (2002) explicita, entre outras preocupações, a autonomia docente em sentido mais amplo, apresentando a importância de se equilibrarem necessidades e condições para o efetivo trabalho do professor, assim, neste processo, não se leva em conta somente as condições pessoais do professor, mas também, as condições estruturais e políticas em que a escola e sociedade interagem, influenciando na construção dessa autonomia.

Os docentes são fundamentais na construção de uma educação libertadora, pois é a partir de suas práticas cotidianas que esses sujeitos sintetizam suas ações, falas, discursos. Tais sujeitos são entendidos como seres sociais, inseridos numa lógica de poder, mas que também carregam suas identidades, subjetividades.

Quando consideramos o papel do professor hoje, não há como dissociar das políticas públicas (em sua maioria, impostas) e sua influência no trabalho docente.

Toda prática é fundamentada em escolhas, que envolvem a intencionalidade do sujeito, com base em seus pressupostos científicos e ideológicos; é uma visão de mundo a ser desenvolvida. Assim, os docentes carregam, além da responsabilidade profissional e técnica, a responsabilidade de um ser político.

Dal Ri e Vieitez, (2011, p.137) apontam a transformação recente ocorrida no trabalho docente. Apesar de trabalhadores assalariados, que vendem sua força de trabalho, os docentes se diferenciavam dos demais trabalhadores, pois conseguiam manter um controle sobre o processo de trabalho. Porém, nesta última década, a precarização e alienação do trabalho docente são fenômenos cada vez mais presentes. Com isso, a liberdade de cátedra vem sendo esfacelada. Segundo as autoras “[...] o resultado da ação centralizadora do Estado é que a autonomia docente e da própria escola ou já desapareceu ou está em via de extinção”.

Esse panorama vivenciado nas escolas públicas paulistas vem trazendo consequências para o trabalho docente. A alienação do trabalho, discutido no patamar da fábrica, vem para a escola, no processo em que a visão/ decisão do todo do produto não passa mais pelo docente e nem pela escola no âmbito local/regional. Existe um processo de massificação/ padronização do ensino (como se todas as escolas estivessem inseridas numa mesma realidade).

As políticas públicas materializam-se de uma forma altamente produtivista: na hierarquização das equipes de gestão escolar, nas questões dos investimentos públicos financeiros, nos documentos normatizadores oficiais e consequente burocratização do ensino, políticas de avaliação externa, bonificação por rendimentos dos estudantes, planos de carreira baseados em realização de provas, políticas salariais restritivas, padronização dos currículos. Vários fenômenos se sobrepõem no ambiente escolar. A concepção capitalista de educação transformou o cenário educacional no Brasil, sobretudo, no que diz a questão da autonomia dos docentes da Educação Básica.

Assim, nossa preocupação vai além das políticas públicas. É compreender como são realizados os currículos (OLIVEIRA & ALVES, 2001, p.09).

Há um entendimento que a implantação do currículo nas escolas estaduais por parte do poder público teve um caráter de padronização, inclusive com

documentos oficiais que estruturaram o processo. A nossa preocupação fundamental do trabalho é justamente compreender o desenrolar da aplicação dos currículos na realidade escolar.

Assim, surgiu a discussão sobre o papel da ciência nesse contexto e como, de fato, as ações políticas educacionais, sobretudo as curriculares, influenciam direta ou indiretamente as aprendizagens e as ações dos atores escolares, além de todos os desdobramentos sociais decorrentes delas. O currículo se apresenta como um eixo norteador, aliado à sua influência no trabalho docente, e este, que passa por um processo de alienação.

Sobre a alienação no trabalho, Netto e Braz (2008, p. 44) apontam:

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior [...] essa inversão caracteriza o fenômeno histórico de alienação.

Assim, vários são os fenômenos que se associam à citada inversão no processo do trabalho: aumento de contratos temporários, arrocho salarial, ausência de planos de carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Além disso, temos a inserção de atribuições de aula que aproveitem ao máximo a carga de trabalho do docente, a inserção de avaliações externas baseadas em mérito, gratificações (abono salarial) e, no nosso caso de reflexão, na padronização de currículos para alcance de metas impostas por organismos internacionais, “compradas” por governos nacionais.

Os docentes, quando da recepção de material didático pré-definido, hierarquizado, perdem a noção do todo, da construção do pensamento e do processo ensino-aprendizagem, existindo, assim, um controle centralizado do sistema educacional pelo Estado.

Ainda para Dal Ri e Vieitez, (2011, p. 153), para o professor:

[...]suas funções administrativas, enquanto quadro do sistema, quanto suas funções intelectuais no processo pedagógico foram transformadas pela perda de sua autonomia. Como dirigente ele perdeu boa parte do seu poder, seja para a hierarquia imediata na unidade de trabalho, seja para a hierarquia mediata via a parafernália logística de controle posta em movimento pelo Estado. E como intelectual da pedagogia perdeu a liberdade de articular com seus alunos uma práxis própria, tendo sua função pedagógico-intelectual reduzida à de um transmissor de fórmulas elaboradas por outros.

Este é o panorama vivido pelo docente no contexto do trabalho nas escolas públicas paulistas. O docente é distanciado do trabalho intelectual, inerente à sua prática.

O paradigma crítico reflexivo contribui para essas discussões, propondo a superação de políticas normatizantes. É o refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 1999. P.28). Essa proposta metodológica aposta nos professores como autores da sua prática social, considerando as particularidades de cada contexto escolar. Por isso, ressaltamos a importância da formação de professores a partir dessa tendência.

Uma postura crítica reflexiva se faz na relação com os sujeitos, no cotidiano escolar. O currículo passa a ser visto como uma base de conteúdos a serem desenvolvidos e que pode ser transformado, vivido, segundo uma determinada realidade.

É fato que políticas públicas implementadas no contexto da Educação passam pelo professor, que está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Nesse aspecto, professores qualificados, conscientes do seu papel profissional e político, são fundamentais.

O professor, hoje, tem confrontado os mais diversos desafios. Não é apenas o saber fazer, ou o domínio técnico da profissão é, também, o saber refletir sobre a própria prática, dar sentido ao que se faz. É a consciência do trabalho sobre o outro. (TARDIF e LESARD, 2006 p.09).

Assim, o foco está no papel do professor de Geografia, a partir da visão do paradigma do professor crítico reflexivo. Nesse contexto, buscamos discutir quem é o professor e qual é, sobretudo, o papel do Professor de Geografia e a importância de sua autonomia frente ao currículo na construção das aprendizagens.

O trabalho docente é considerado, há muito tempo, como uma tarefa educativa normatizadora, pautada em princípios pré-fixados, estruturantes, visando resultados, medidos através de modelos de avaliação. A escola não mudou suas características ao longo do tempo e do espaço e, contraditoriamente, convive com novas demandas e variadas possibilidades técnicas. Como lidar com esse cenário? É nesse contexto que têm surgido novas concepções de como pensar o processo educativo.

Tedesco (1998, p.26) aponta o contexto dessas novas demandas, surgidas após a queda do Muro de Berlim e a emergência de um único sistema econômico, propiciando o advento de uma nova sociedade, globalizada, competitiva, com o surgimento de novas tecnologias, indicando o aparecimento de novas formas de organização social. Assim, é necessária a reforma nos sistemas educativos, pois novas necessidades educativas emergiram.

Considerando os dois grandes paradigmas educacionais, a perspectiva produtivista de um lado, e a perspectiva civil-democrática de outro, pontuados por Singer (1996, p.14), podemos compreender que a dimensão política (ideológica) se apresenta como o ponto fundamental nas práticas pedagógicas, ainda que, muitas vezes, não dimensionada pelos próprios atores escolares.

A perspectiva produtivista ainda tem se apresentado como um paradigma dominante, pautado em discursos de uma educação tradicional, formando indivíduos para o trabalho técnico e para o crescimento econômico, sem uma base reflexiva. Já a tendência civil-democrática parte de uma visão crítica, buscando uma formação totalizadora, numa perspectiva de classe social. (LEITE e DI GIORGI, 2004. P.137).

Partindo das tendências democráticas, defendemos a formação de um professor crítico reflexivo e seu papel em conciliar as várias competências exigidas do profissional docente. Pimenta (1999, p.29) apresenta as raízes da perspectiva crítico reflexiva, apontando os trabalhos de Schön, Nóvoa e Zeichner. Assim, surge uma nova forma de pensar a formação de professores e suas práticas pedagógicas.

Em suma, esses trabalhos propuseram a superação das características tecnicistas na educação, propondo a reflexão na ação, num processo contínuo de

formação, considerando as experiências cotidianas, que, em confronto com os saberes (pré - adquiridos), estes seriam reelaborados.

Nesse sentido, os professores seriam profissionais democráticos, com identidade própria (construída), autônomos, críticos de sua própria prática, militantes, abertos à multiculturalidade, preocupados com a realidade em que estão inseridos.

As aplicações do conceito do professor crítico reflexivo são variadas. As diversas disciplinas escolares podem ser influenciadas por esse novo paradigma educacional. A geografia, considerada uma ciência de síntese e interdisciplinar, permite a reflexão, por suas características das humanidades; tem no método dialógico uma possibilidade de abertura à crítica, ao desenvolvimento do educando.

Além disso, a Geografia discute as muitas transformações ocorridas no espaço, compartilhando das fontes da História, Filosofia, Economia e assim, os professores de Geografia necessitam de uma formação contínua que lhes possibilite acompanhar a fluidez do mundo atual.

No caso específico da Geografia, esta aprendizagem tem caráter crítico, de posicionamento frente ao cotidiano e todas suas imbricações escalares. Assim,

Um ponto de partida relevante para refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2006, p.11).

A Geografia é a ciência que, adaptada à realidade escolar, transformou-se em disciplina. Enquanto disciplina, a Geografia não pretende ter um caráter de formação de pesquisadores e profissionais, não se trata de um caráter acadêmico. Seu objetivo é formar uma consciência geográfica, uma forma de enxergar os fenômenos a partir do espaço, este constituído do todo, de várias relações

complexas, que necessitam da mediação do professor para sua compreensão. Os docentes em Geografia têm essa tarefa, que é ao mesmo tempo, um desafio.

A Geografia requer um remodelar de suas práticas, avançando na criação de novas propostas, dialogando com outras ciências. O produzir ciência vem justamente desse processo de troca de ideias, aperfeiçoamento e aplicação nas mais diversas realidades.

O campo da Geografia Ambiental tem que avançar na produção científica sobre seu corpo teórico e conceitual. A perspectiva integradora da natureza é ainda um desafio para o conhecimento geográfico. Trabalhar com os conceitos geográficos de paisagem/ natureza/ espaço – para citar alguns – não é em si garantia de uma abordagem relacional, o desenvolvimento de temáticas nesse sentido dependerá do conhecimento e da prática do professor.

Nunes (2002, p.1) reflete que a perspectiva dicotômica do estudo da natureza se mantém no ensino básico; essa perspectiva, segundo o autor, é vista como a natureza externa a sociedade. Nesse sentido, aponta a reflexão de ritmos da natureza, evidenciando os ritmos dos processos históricos, que se manifestam na inter-relação entre as dinâmicas da natureza vinculadas à dinâmica da sociedade. Ainda para o autor:

[...] é importante para os professores de geografia, que lecionam para os ensinos fundamental e médio, compreender para saber didaticamente explicar para seus alunos, tanto os ritmos da natureza como os ritmos da sociedade, a fim de poder inter-relacionar ambos, mostrando como dialeticamente ocorre o movimento de construção do espaço geográfico.

A busca pelo novo sentido na tarefa de ensinar é papel do professor de Geografia. Assim, podendo emergir uma nova escola, considerando, numa totalidade, qual é o papel da escola hoje e de todos os envolvidos na construção do conhecimento.

Não deveriam existir práticas ou políticas determinantes no processo ensino-aprendizagem. Claro que estas influenciam, porém, é a inter-relação de fatores bem coordenados que cria o ambiente favorável à aprendizagem e é de

suma importância que os atores escolares, que vivem a realidade local, tenham autonomia para a tomada de decisões. Daí a importância da constante pensar/repensar sobre as práticas de ensino.

Nessa lógica, as políticas institucionais voltadas para as aprendizagens são válidas, os currículos são bem fundamentados e escritos, mas há que se considerar alguns pontos para reflexão, sendo os principais: a compreensão de currículo pelas equipes que administram as escolas e a autonomia do professor frente ao currículo.

No caso da Educação Básica do Estado de São Paulo, no processo de implantação curricular e nos documentos oficiais existe a minimização da própria noção de currículo. Em variados contextos escolares, na escala local, o currículo é fechado, se tornando um fim e não o meio para a construção de conhecimentos. Não é dada aos docentes a liberdade frente ao currículo, o que acaba por minimizar o trabalho e as práticas de ensino. As dimensões regionais e locais têm que ser inseridas nos currículos; isso enriquece o saber, além de instigar mais o aluno a entender sua realidade.

Por consequência, acaba existindo uma determinação sobre o trabalho do professor. Porém, a autonomia do professor em sala de aula tem de ser resgatada. É o professor que conhece os alunos, seus limites, avanços, dificuldades de aprendizagem. A escola precisa avançar nesse sentido, respeitando seus docentes, suas ideias, suas metodologias, seu conhecimento, respeitando também o limite de tempo para a aprendizagem, que são os mais variados, e respeitar, sobretudo, as diversidades.

As práticas de ensino devem ser definidas pelos atores escolares, com efetiva autonomia. As práticas de ensino são entendidas como um conjunto de ações, formas, meios, possibilidades para o alcance de uma efetiva aprendizagem, buscando o despertar do sujeito à construção do conhecimento.

Essas práticas se constituem a partir do projeto político pedagógico da escola, até os planos de ensino propostos pelos atores escolares, perpassando os materiais didáticos, as metodologias, as atividades a serem desenvolvidas, as decisões da comunidade escolar. A partir dessas características, são criadas as condições para uma formação integral.

Nesse sentido, a importância do currículo para as práticas de ensino é inegável. A reflexão sobre o currículo deve ser constante, por parte, sobretudo, dos docentes. Esta perpassa os conteúdos que serão estudados, qual o recorte, o que é relevante para o aluno. Assim, o currículo se faz na relação com o outro, no processo de interação entre professor e estudante. Para além das políticas e discursos oficiais, essa deve ser a busca dos profissionais da educação.

Logo, não se pode negar o caráter cultural do currículo, que é aquele que se dá no cotidiano escolar, na relação entre os sujeitos, na relação professor-aluno. Todo currículo se mostra enquanto prática realizada num contexto, numa significação cultural. (SACRISTÁN, 2000, p.09). As ideias na defesa de um currículo que considere as peculiaridades regionais/locais são bem válidas, o que garante a manifestação cultural de cada realidade escolar.

Despertar no estudante o anseio pelos estudos e interesse pela aprendizagem é a tarefa das mais difíceis, considerando a lógica de informações cada vez mais rápidas e superficiais.

Para além do currículo. Esta deve ser a busca constante da prática docente.

Dessa forma, concordamos com Leite e Di Giorgi (2004, p.136), que “[...] será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade”.

Esperamos que nossa experiência enquanto docente em Geografia na Educação Básica venha contribuir para as reflexões aqui levantadas e que tenhamos, num futuro próximo, uma educação de qualidade, voltada para a construção do sujeito como um todo, com políticas mais eficientes e de valorização dos profissionais da educação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi o de traçar determinantes para o ensino da Geografia Ambiental, trabalhando com três eixos de abordagem: a inter-relação entre as escalas geográficas, as perspectivas da Geografia Ambiental e sua inserção na proposta curricular do Estado de São Paulo e o trabalho docente. Aliada a isso, a busca foi compreender contradições presentes na relação entre o objeto de estudo e os eixos de abordagem.

A correlação entre as nuances dos eixos de abordagem e o objeto de estudo permitiu compreender processos de padronização curricular, identificando a origem dessas políticas educacionais e quais relações se estabelecem entre escalas geográficas, identificando como essa máxima se constitui na escala local, no caso, na região de Birigui-SP e Araçatuba-SP, através das diretorias de ensino.

Ao realizar o debate sobre currículos em perspectiva histórica, pode ser observado, a partir da década de 1990, que as concepções curriculares pensadas no âmbito da ciência não dialogam mais com as políticas públicas curriculares. Houve, a partir de então, determinações a partir de influências das políticas mundiais, consubstanciadas pelo Banco Mundial. As concepções de educação neoliberais emergem nesse contexto.

Ao proceder à Análise do Discurso do documento oficial, que traz os pressupostos da proposta curricular do Estado de São Paulo, fica evidente a face conservadora das políticas públicas. A centralização dos currículos é um fenômeno observado na prática e nos pressupostos expostos no documento oficial. Ao considerar o processo ensino-aprendizagem pelo viés das competências e habilidades, a Secretaria da Educação de São Paulo, ao garantir os materiais de apoio curricular às escolas, prevê o êxito no rendimento aos alunos. Nessa lógica, o trabalho dos materiais em sala de aula, por si só, garantiria a qualidade do ensino e, desde que seguidas as recomendações do como ensinar, o estudante teria êxito em seu rendimento escolar, sendo este medido, inclusive, pelas avaliações externas.

Competências e habilidades são difíceis de conceituar, pois ganham peso nas políticas educacionais na década dos anos 2000 e surgem em documentos que regulamentam as avaliações externas (ENEM e SAEB, por exemplo) ganhando uma

proporção de destaque no currículo do Estado de São Paulo. Documentos como os PCNs e DCNs não fazem a correlação direta entre aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, temos um paradigma de ensino assentado em políticas públicas e não em reflexão científica.

Constatou-se que a proposta curricular do Estado de São Paulo não considerou a participação dos atores escolares na sua elaboração. Foram consideradas as boas práticas de algumas escolas de alto rendimento, impondo às demais escolas um alvo a ser atingido (com objetivo de elevar índices nas avaliações externas), não considerado o conhecimento agregado para cada realidade/particularidade escolar. Essas implicações ecoam, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da instituição, que devem garantir que seus pressupostos estejam atrelados aos da proposta curricular e aos ideais da política educacional do governo do Estado (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira).

Quanto ao debate sobre a Geografia Ambiental, a concepção de integração entre sociedade e natureza é um nó da ciência geográfica. Com isso, essa relação chega às escolas – via documentos curriculares, apostilas e livros didáticos – sem uma abordagem coerente dos temas e das opções conceituais de integração. A consideração dos ritmos da natureza na sua construção histórica é um viés relativamente novo na Geografia. Nesse sentido, a proposta curricular de São Paulo traz debates que permeiam essa relação. A crítica fica por conta da minimização de conceitos pertinentes aos ramos do conhecimento da área ambiental (geomorfologia, climatologia, biogeografia, pedologia).

A utilização da metodologia de grupos focais permitiu levantar as experiências dos professores com a proposta curricular, observando como esta recepção trouxe mudanças no trabalho docente. Elementos de imposição, fiscalização e práticas de mérito são detectados em seu cotidiano. Os professores perderam sua autonomia em meio à imposição de currículos, assim, perdem o sentido do seu trabalho, pois não participam das escolhas do que ensinar aos alunos.

Observamos uma certa liberdade metodológica, de escolha de algumas práticas de ensino, porém, mesmo essas opções necessitam ser realizadas mediante

estratégias dos professores e até mesmo, muitas vezes, veladas das equipes gestoras das escolas.

O curso de extensão ministrado aos professores foi uma experiência que trouxe aspectos positivos, pois não se tratava de um curso implementado pela Secretaria da Educação e foi um momento de livre discussão da prática docente; os professores puderam se manifestar sem medo de fiscalização e retaliações. Esse tipo de formação para professores pode ser possível por meio de Universidades, Instituições de Ensino e, como sabemos, boa parte das cidades não contam com essas estruturas educacionais.

As determinantes sobre o Ensino da Geografia Ambiental caracterizam-se por inúmeras facetas, pontos e contrapontos, avanços e limites, contradições. Nossa proposição não é esgotarmos a temática, mas contribuirmos para o debate, sempre demonstrando preocupação com o processo educacional e com o professor, nessa tão árdua caminhada na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva e a nova ideologia da Educação Profissional: adaptação e competências. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique. (Org.). *Trabalho, Educação e Reprodução Social*. Bauru, Canal 6, 2013.

BENINI, Édi Augusto; BENINI, Élcio Gustavo; IPOLITO, Juliana Chioca. A Educação no contexto da Economia Solidária: problemáticas para uma práxis emancipatória. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique. (Org.). *Trabalho, Educação e Reprodução Social*. Bauru, Canal 6, 2013.

BRASIL. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais +, Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na "satisfação das necessidades básicas" para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para a Educação Infantil. In: *Seminário de pesquisa em educação da região sul*, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2013.

CANDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 2006.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagem e desafios. In: *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n.39, p. 229-253, abr/jun 2008.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *Anais Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, XIII, Ouro Preto, 04 a 08 de novembro, de 2002. Disponível em [www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_textos.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_JUV_PO27_Neto_textos.pdf) acesso em: 30 de março de 2015.

DAL RI, Neusa; VIEITEZ, Cândido Giraldez. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.). *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: Ed. da UFMA, 2011, p. 133-165.

FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Ensino de Geografia na Educação Básica: propostas curriculares e autonomia docente. In: *Anais Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, X, Porto Alegre, 30 de agosto a 02 de setembro de 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber livro, 2005.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 159-192.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. Cortez, São Paulo, 2005.

GONDIM, Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: *Paideia*, USP, Ribeirão Preto, n.24,p. 149-161, dez. 2003.

HARVEY, David. A Geografia da acumulação capitalista: uma reconstrução da Teoria Marxista. In: HARVEY, David *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. In: HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

KIMURA, Shoko. *Geografia no Ensino Básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 33-58.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano. *Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor: alguns apontamentos*. Revista Educação, UFMS, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2013.

MASSEY, Doren. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 176–185.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Ruy. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2011.

MOURA, Claudia Peixoto de. *O Curso de comunicação social no Brasil*. Edipucrs, Porto Alegre, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política – uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, João Osvaldo Rodrigues. *Os novos ritmos da natureza*. 2002. Disponível em: <web.ua.es>. Acesso em 27 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7 – 12.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: EdUNESP, 1998. p. 17 – 26.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Clarice; GONÇALVES, Heloísa Helena Leal. Currículo, tempo e espaço. In: *Revista da Unifebe*, V.1 N. 11 jan/jul 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e Aprender Geografia*. Cortez, ABDR, 2007.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. O Ensino das Ciências no Nível Médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.19, n.3, p.351-370, dez. 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino fundamental e Ensino médio*. 2008.

SÃO PAULO. *Caderno do Professor. Geografia. Ensino Médio, 2ª série (Volume 4)*. São Paulo, 2010.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: *Estudos RBEP*, Brasília, v.90, n.224, p 223-244, jan/abr. 2009.

SCHIMDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. In: *Publ. UEPG Humanist. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist. Lett, Arts*, Ponta Grossa, n.11, p 59-69, jun.2003.

SILVA, Edjailson Bezerra. *As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008: repercussões na formação do aluno e do professor de Geografia*. 2012. 144f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia. USP, São Paulo.

SILVA, Jeane Medeiros. Análise do discurso e pesquisa qualitativa na Geografia. In: PESSOA Vera Lúcia Salazar; RAMIRES, Júlio César de Lima (Org). *Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação*. Uberlândia: Asas, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Paul. *Poder, política e educação*. Revista Brasileira de Educação: São Paulo: ANPED, 1996.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. A trajetória da natureza: um estudo geomorfológico sobre os areais de Quaraí-RS. São Paulo, 1988. 243p. Tese (Doutorado em Geografia Física com ênfase em Geomorfologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física e geomorfologia: uma (re)leitura. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. A natureza da Geografia Física na Geografia. Revista Terra Livre, nº 17, 2º Semestre/2001. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *Espaço Geográfico Uno e Múltiplo*. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>>. Acesso em: 22 de maio de 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. *Trabalho Docente*. Ed. Vozes, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Oitenta anos do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova: questões para o debate. In: *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, José Paulino. *Estado, Educação e Sociedade Capitalista*. Cascavel: Edunioeste, 2008.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. *Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil*. [www.histedbr.fe.unicamp.br-files](http://www.histedbr.fe.unicamp.br-files). doc. Acesso em: 08 set. 2014.

ZORZAL, Marcos Freisleben. *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?* 2006. 320f. Tese. (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas. UFSCar, São Carlos.

## ANEXO A

Modelo do documento utilizado para cessão dos depoimentos dos professores  
participantes da pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA  
UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE

**CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL  
E  
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE\***

Pelo presente documento, eu

**Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_ emitido

pelo(a): \_\_\_\_\_,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
**declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):**

Vanessa de Souza Palomo,

CPF:321.793.288-93 RG:42.540.576-x ,emitido pelo(a): SSP-SP, domiciliado/residente  
em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

Rua Vereador Seme Abrão, 357, Jardim Guanabara, Araçatuba –SP, Cep. 16026-220.

**sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de Birigui, Estado São Paulo, durante Curso de Extensão como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Geografia pela Unesp de Presidente Prudente. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.** \_\_\_\_\_

Local e Data:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_

## **ANEXO B**

### **Experiências do Curso de Extensão “A questão ambiental nos currículos da Educação Básica: perspectivas para a formação docente”**

O Curso de Extensão “A questão ambiental nos currículos da educação básica: perspectivas para a formação docente” foi desenvolvido no 2º Semestre de 2014 e contou com a participação de docentes de Geografia ou áreas afins que ministram aulas de Geografia. O curso ocorreu em 8 encontros quinzenais, aos sábados de manhã, nas dependências do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Birigui.

O objetivo do trabalho foi, além do levantamento de dados para a pesquisa a partir de grupos focais, pensar na abertura de espaços de diálogo para os docentes em Geografia. As discussões perpassaram questões políticas estruturais, as políticas públicas educacionais no âmbito do Brasil e do Estado de São Paulo, o ensino da Geografia e as questões teórico-metodológicas da ciência geográfica, as práticas de ensino, a transposição didática, como elaborar um plano de ensino e a questão dos materiais didáticos (teoria e prática).

Como objetivo de produção intelectual do curso, os docentes elaboraram um plano de ensino, que deveria contemplar as questões abordadas no curso, propondo a elaboração de um material didático que se tornasse uma ferramenta para o ensino de Geografia. O desafio foi de elaborar um material que não fosse um fim em si mesmo, mas fomentar a autonomia de criação do professor, atrelando conceitos, teorias, temas com coerência aos materiais produzidos pelo próprio docente. Cabe ressaltar que a proposição era contribuir na formação do professor, para que este utilize os conhecimentos apreendidos no curso na sua prática em sala de aula, inclusive, no incentivo para os seus alunos na produção de materiais didáticos, tornando-se um meio de aprendizagem interativa em sala de aula.

Ademais a proposição do curso, os alunos dos cursos integrados ao Ensino Médio, participantes do Projeto, apresentaram este trabalho no Primeiro Encontro de Extensão do IFSP, em Avaré, Novembro de 2014. Este desafio aos alunos se pôs como um desafio na sua formação. Como proposição surgida durante o curso, foi

realizado um trabalho de campo no Morro do Diabo, localizado em Teodoro Sampaio-SP.



Foto 1. Professores delimitando as curvas de nível da base cartográfica do Estado de São Paulo (baseado em SIMIELLI, Boletim Paulista de Geografia, nº 70)



Foto 2. Maquete do relevo do Estado de São Paulo em elaboração.



Foto 3. Professores trabalhando em maquete de representação de escorregamento de massas (baseado em Decifrando a Terra, 2009)



Foto 4. Representação das Placas Tectônicas



Foto 5. Alunos do IFSP apresentando o Projeto no 1º Congresso de Extensão do IFSP

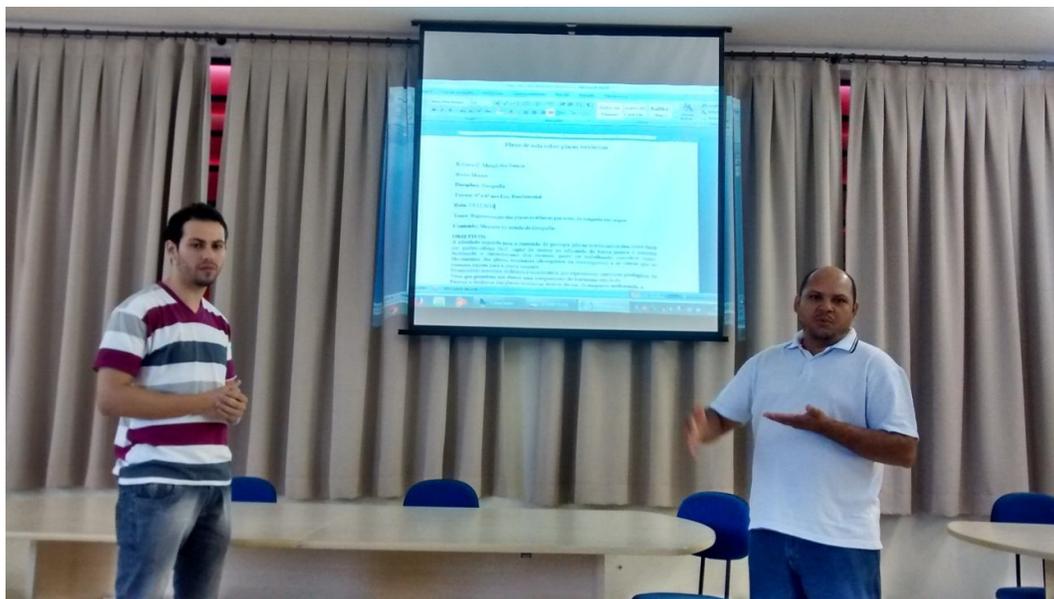


Foto 6. Docentes apresentando trabalho final do curso