

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Rita de Castro Lopes

Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo
(2008-2010): Geografia no ensino médio

Mestrado em Educação:
História, Política, Sociedade

São Paulo
2014

Maria Rita de Castro Lopes

Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo
(2008-2010): Geografia no ensino médio

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Helenice Ciampi.

São Paulo
2014

Banca Examinadora

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Dayse e Belmiro, por eles sempre me incentivarem e proporcionarem condições para a realização dos meus estudos. Aos meus irmãos, Belmiro e Ernesto, figuras essenciais que estimularam a minha busca pelo conhecimento.

A minha orientadora, Helenice Ciampi, por a sua prontidão e dedicação, sempre paciente e esclarecedora. Uma pessoa à qual passei a admirar ao longo do mestrado, pelo seu profissionalismo, principalmente, depois de conhecer a sua trajetória pela educação.

Aos professores Mauro Castilho Gonçalves, da PUC-SP, e Jorge Luiz Barcellos da Silva, da UNIFESP, pela leitura atenciosa e pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Aos amigos do programa EHPS, Raquel Quirino, Marylia e Regina. Em especial ao Elvis e Raquel, que contribuíram com a leitura preciosa do meu texto. Ao Daniel Gomes por ajudar a pensar a trajetória do conhecimento geográfico, pela leitura do meu texto e empréstimo de materiais. Um agradecimento ainda mais especial à Fabíola, uma grande amiga que me incentivou a ingressar no mestrado e que em diversas vezes me ajudou, com leitura de textos ou com esclarecimentos das dúvidas.

A todos os professores do programa EHPS, pela prontidão e aprendizagem. À Betinha, sempre com a sua simpatia, esclarecendo as minhas dúvidas ou ajudando nas minhas “atrapalhadas”.

Aos meus colegas de trabalho da EMEF Monteiro Lobato e EMEF Aníbal Freire pelo incentivo; não citarei todos por serem muitos, mas cada palavra de apoio e ajuda foi registrada com carinho.

À minha amiga Milene por aguentar as minhas angústias e pelas longas conversas que contribuíram para acalmar e/ou intrigar. À Jamile, minha amiga de longa data, pela ajuda no abstract. Ao Vitinho, pela sua leitura e contribuição geográfica. A todos os meus amigos de Osasco, Ourinhos e Rio Claro, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

À Capes pelo concessão da bolsa.

Resumo

A reforma curricular do estado de São Paulo de 2008, para o ensino fundamental e médio, intitulada Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), foi sistematizada nos materiais didáticos chamado Caderno do Professor e Caderno do Aluno, que apresentam os conteúdos, as atividades, as avaliações e outros elementos que os professores devem trabalhar em suas aulas. Em decorrência dessa mudança significativa no ensino público paulista, este trabalho pretende estudar quais são os princípios curriculares do SPFE e como eles se articulam à proposta de Geografia do ensino médio presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno. Ademais, analisa quais foram os conteúdos geográficos contemplados nos Cadernos do ensino médio, além de refletir sobre a concepção do ensino de Geografia presente no ensino médio. Para fundamentar a análise documental do currículo, foram utilizados os referenciais teóricos desenvolvidos por Michael W. Apple (1993; 2006), Ivor Goodson (2011) e André Chervel (1990) no que se refere à concepção de escola, disciplina escolar e currículo e, por fim, Antonio Viñao (2002) para a discussão de reforma curricular. Ao final, constata que o currículo de Geografia do SPFE baseia-se na aprendizagem de conteúdo, por entender o ensino geográfico como uma simplificação do conhecimento científico e não contribui para que o aluno desenvolva mecanismos para entender a sua realidade geográfica.

Palavras-chave: currículo, São Paulo Faz Escola, Geografia, ensino médio.

Abstract

The 2008 curricular reform in the state of São Paulo for primary and secondary education, called Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), was systematized into teaching materials named Teacher Notebook and Student Notebook, which show the content, activities, evaluations and other elements that teachers may use in their classes. Due to this significant change in the public teaching of São Paulo this work intends to study the curricular principles of SPFE and how they articulate to the Geography's proposal from secondary education existing in the Teacher and Student's Notebook. Furthermore, it evaluates the geographic contents that are within the secondary education Notebook and reflects about the conception of Geography teaching. To substantiate the curriculum documental analysis it was used the theoretical references developed by Michael W. Apple (1993; 2006), Ivor Goodson (2001) and André Chervel (1990), referring to the conceptions of school, school discipline and curriculum, and finally, Antonio Viñao (2002) for the discussion of curricular reform. Then it could be seen that Geography curriculum of SPFE is based on content learning because it treats geography teaching as a simplification of scientific knowledge and does not contribute to the development of mechanisms to the students understand their geographic reality.

Keywords: curriculum, São Paulo Faz Escola, Geography, secondary education.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 13 |
| 1. Currículo São Paulo Faz Escola | 30 |
| 1.1 Os sujeitos reformadores do Programa São Paulo Faz Escola | 30 |
| 1.2 São Paulo Faz Escola e seu paradigma educacional..... | 38 |
| 1.2.1 Fundação Vanzolini..... | 45 |
| 1.2.2 Competência como referência | 50 |
| 1.2.3 Comunidade aprendente | 52 |
| 1.2.4 Currículo de Humanidades e suas tecnologias | 53 |
| 1.2.5 Professor e o currículo SPFE..... | 55 |
| 1.2.6 Visão sobre o aluno | 57 |
| 2. Geografia e ensino médio nas escolas brasileiras..... | 60 |
| 2.1 Disciplina escolar: a Geografia no Brasil | 60 |
| 2.1.1 Geografia escolar moderna no Brasil | 62 |
| 2.1.2 A renovação da Geografia | 69 |
| 2.2 Contextualização do ensino médio no Brasil | 77 |
| 2.2.1 São Paulo Faz Escola: ensino médio, trabalho e tecnologia | 82 |
| 2.2.2 Concepção de ensino médio para a disciplina Geografia..... | 86 |
| 3. São Paulo Faz Escola: disciplina Geografia e material didático | 91 |
| 3.1 Material Escolar: livro didático <i>versus</i> apostila e os Cadernos do SPFE..... | 91 |
| 3.2 Os elaboradores do currículo e do material didático da disciplina Geografia..... | 98 |
| 3.3. Estrutura do Caderno do Professor e do Aluno | 101 |
| 3.3.1 Visão dos Cadernos sobre o Professor | 104 |
| 3.3.2 Visão dos Cadernos sobre o Aluno | 107 |
| 3.4 Prescrições dos conceitos geográficos, conteúdos e das competências da disciplina Geografia para o ensino médio..... | 109 |
| Considerações finais | 129 |
| Documentos | 133 |
| Referências Bibliográficas..... | 135 |
| Anexo A..... | 140 |
| Anexo B..... | 141 |
| Anexo C..... | 143 |

| | |
|--------------|-----|
| Anexo D..... | 144 |
| Anexo E..... | 145 |

Lista de Abreviaturas ou Siglas

| | |
|----------------|--|
| ADUSP | Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo |
| AGB | Associação dos Geógrafos Brasileiros |
| ANDES | Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior |
| ANPUH | Associação Nacional dos Professores Universitários de História |
| BID | Banco Internacional de Desenvolvimento |
| CAPES | Conselho Técnico Científico da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CENP | Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas |
| CGEB | Coordenadoria de Gestão da Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNG | Conselho Nacional de Geografia |
| EMC | Educação Moral e Cívica |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho do Estudante |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FE/USP | Faculdade de Educação |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PISA | Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| REDEFOR | Escola de Formação de Professores: Paulo Renato Costa Souza |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEB II | Professor de Ensino Básico |

| | |
|----------------|--|
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PUC- SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SARESP | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEE-SP | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo |
| SPFE | São Paulo Faz Escola |
| UFD | Universidade Federal do Distrito |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| USAID | United States Agency for International Development |
| USP | Universidade de São Paulo |

Lista de Figura

Figura 1. Capa dos materiais curriculares da disciplina Geografia.

Figura 2. Caderno do Professor, 2009, 3º ano, vol. 3, p.20.

Figura 3. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p. 05.

Figura 4. Caderno do Aluno, 2009, 3º ano, vol. 2, p. 13.

Figura 5. Caderno do Aluno, 2009, 2º ano, vol. 1, p. 06.

Figura 6. Caderno do Aluno, 2009, 2º ano, vol. 1, p. 07.

Figura 7. Caderno do Aluno, 2009, 2º ano, vol. 1, p. 07.

Figura 8. Caderno do Aluno, 2009, 2º ano, vol. 1, p. 08.

Figura 9. Caderno do Aluno, s/d, 3º ano, vol. 2, p. 22.

Figura 10. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p. 04.

Figura 11. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p. 08.

Lista de Quadros

Quadro 1. Elaboradores da Proposta Curricular “São Paulo Faz Escola”.

Quadro 2. Portfólio da Fundação Vanzolini.

Quadro 3. Livros didáticos produzidos pelos elaboradores do currículo SPFE.

Quadro 4. Números de aulas de Geografia previstas em 2010.

Quadro 5. Competências e habilidades que se remetem a aspectos específicos da disciplina.

Quadro 6. Competências e habilidades específicas de leitura e escrita.

Introdução

A intenção de realizar esta pesquisa surgiu a partir de inquietações geradas durante a minha experiência como docente ao longo ano de 2011, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Os questionamentos sobre a minha prática foram possíveis em decorrência do meu percurso acadêmico, na graduação em Geografia. Durante o curso sempre estive envolvida com pesquisas relacionadas à área de educação, como, por exemplo, no projeto de extensão e na iniciação científica, esta, inclusive, realizada no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP- Rio Claro).

Terminada a graduação em Geografia, realizei o concurso para professora da SEE-SP, em 2010, e no ano seguinte ingressei na carreira. A SEE-SP, a partir do ano letivo de 2007, iniciou uma nova proposta curricular e um conjunto de avaliações por meio do Projeto São Paulo Faz Escola (SPFE)¹ em toda a rede pública estadual.

A chamada proposta curricular começou a ser pensada após os resultados “desalentadores” (SÃO PAULO, 2009, p.30) dos alunos paulistas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A SEE-SP propôs uma ação integradora e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional paulista por meio de uma base curricular comum para toda rede de ensino.

O currículo das disciplinas das Ciências Humanas e suas tecnologias foram organizados por série, disciplina e bimestre, visando aprimorar e desenvolver determinadas competências e habilidades dos alunos. Um conjunto de documentos intitulados Caderno do Professor e do Aluno foi oferecido pela SEE-SP como material *orientador didático-pedagógico* (SÃO PAULO, 2008).

Em 2010, a proposta curricular São Paulo Faz Escola tornou-se “currículo consolidado” do Estado de São Paulo; contudo, não foi realizada nenhuma atualização documental do novo currículo paulista. No ano seguinte, a SEE-SP lançou uma edição atualizada do currículo SPFE, ao analisá-la constatei que apresentava os mesmos textos de

¹ No *site* e nos documentos oficiais da SEE-SP é possível identificar a nomenclatura Programa ou Proposta São Paulo Faz Escola.

“Ciências Humanas e suas tecnologias” e do “Currículo de Geografia” da edição anterior, ou seja, não realizaram nenhuma alteração em relação ao conteúdo e ao método de ensino².

Como professora efetiva, atuando nas disciplinas de Geografia e Apoio de Humanas (Atualidades) nas modalidades do ensino fundamental II e médio, tive dificuldades no desenvolvimento de algumas atividades presentes nos materiais orientadores do currículo paulista. Diversas atividades propostas nos materiais não correspondiam ao contexto escolar no qual eu estava inserida: havia falta de recursos didáticos (Atlas, audiovisual e outros) na escola e algumas atividades com conteúdos que dificilmente poderiam ser realizadas com os alunos da série indicada pelo Caderno, porque exigiam conhecimentos prévios de outra área do saber. Para exemplificar, tomo a explicação sobre o movimento convectivo do magma³ para o 6º ano do ensino fundamental II: para que o aluno entenda esse fenômeno da natureza, seria necessário conhecimento básico da física termodinâmica, um assunto contemplado apenas no ensino médio.

Em consequência dessas dificuldades, em alguns momentos optei por não realizar atividades ou conteúdos presentes nos Cadernos para os alunos. A partir do exposto, um questionamento surgiu: por que em diversas ocasiões existe essa desconexão entre o material didático proposto pela reforma curricular e a realidade cultural e cotidiana em sala de aula?

O Caderno do Professor apresenta o conteúdo e o tempo de desenvolvimento das aulas, os conhecimentos que deverão ser priorizados, as competências e habilidades esperadas, assim como a metodologia, as estratégias, a avaliação e situação de recuperação, ou seja, uma sequência didática completa. A utilização sistemática dos Cadernos nos leva a pensar que o trabalho do professor está mais próximo ao de um técnico. Isso acontece porque, a ideia é de que o professor siga as instruções presentes nos Cadernos e trabalhe com os alunos os conteúdos que serão cobrados na avaliação do SARESP, realizadas pelos alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental II e do 3º ano do ensino médio.

Realizei um levantamento bibliográfico⁴ com a intenção de identificar dissertações, teses e artigos que desenvolveram pesquisas voltadas ao Programa São Paulo Faz Escola

² Até a conclusão da presente pesquisa, o São Paulo Faz Escola continua sendo o currículo oficial da rede pública paulista.

³ Movimento resultante da transferência de calor. O fluido (magma) mais frio torna-se mais denso e desloca-se para próximo do núcleo da Terra. Próximo ao núcleo o fluido aquece, tornando-se menos denso e descola em direção à astenosfera (Caderno do Aluno, s/d, 6º ano, vol. 3).

⁴ A pesquisa bibliográfica foi realizada em sites reconhecidos no âmbito acadêmico, tais como: Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Grupos de Estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em diversos periódicos eletrônicos de educação presentes na plataforma do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e, por fim, nas bibliotecas virtuais de quatro universidades paulistas, no caso, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual

(SPFE), na perspectiva de entender mais sobre tal currículo, e fazer o levantamento das positivities e das tensões apresentadas pelas pesquisas.

No levantamento bibliográfico identifiquei que 50% dos trabalhos envolviam a disciplina de Matemática e o currículo SPFE. A partir do resumo ou da íntegra desses trabalhos, constatei que os pesquisadores se preocuparam mais em investigar determinado conteúdo matemático presente no Caderno do Professor e/ou do Aluno.

Nas pesquisas relacionadas à Matemática que apresentam positividade em relação ao SPFE, três pontos se destacam: a boa aceitação das propostas pelos professores; a apresentação de exercícios favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento matemático; e a edição dos cadernos em 2009, em decorrência das sugestões oferecidas pelos professores da rede paulista (SILVIA JÚNIOR, 2009; CAMARGO JÚNIOR, 2010; CARVALHO, 2010). Paralelamente, outras pesquisas questionavam a falta de correlação entre alguns conteúdos de Matemática em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (OLIVEIRA, 2010; BALAIO, 2011; CAMPOS, 2011). Ao analisar as atividades do Caderno do Aluno do ensino médio, um trabalho constatou que elas são repetitivas e possuem gráficos de difícil interpretação para os alunos (DELL'ORTI, 2010).

Encontrei três pesquisas relacionadas à disciplina Educação Física. Por meio de entrevistas com os professores, elas constataram que o Caderno do Professor e do Aluno também tiveram boa aceitação, porque existe uma carência de material didático na área. Constatou-se que os professores tiveram que estudar determinados conteúdos presentes nos cadernos, pois não tinham conhecimento adequado, como, por exemplo, de dança (CASSIARI, 2011; FREITAS, 2011). O principal problema apresentado pelos professores na Educação Física foi a falta de um curso para a implantação do novo currículo. Ou seja, um curso que colaborasse com o enfrentamento dos problemas relacionados ao conteúdo e ao próprio currículo SPFE (BRANQUINHO, 2011). Ressalto que a SEE-SP não realizou nenhum curso para os professores que estavam na rede estadual na implantação da nova proposta curricular.

Na disciplina História, Boim (2010) investigou quais foram os impactos da implantação do novo currículo paulista, a partir da análise documental do material do São Paulo Faz Escola e de entrevistas realizadas com cinco professores da rede estadual:

Nesse caso em específico – SPFE –, a experiência dos professores com os Cadernos do aluno e do professor constitui-se um importante recurso de análise, já que o uso e a apropriação desses materiais são obrigatórios, sem que tenha havido adequada participação docente em sua elaboração e estruturação (BOIM, 2010, p.95).

Além disso, o autor identificou uma uniformização do trabalho docente a partir do uso material didático do SPFE, Caderno do Professor e do Aluno, que limitava o trabalho com a heterogeneidade das realidades escolares, nas quais os professores entrevistados lecionavam.

Boim (2010) também verificou que o SPFE apresenta um currículo autoritário, porque o trabalho docente com o Caderno é cobrado a partir das provas de avaliações que os alunos realizam, como o SARESP. A pontuação do aluno no SARESP é o meio pelo qual a escola conseguirá seu bônus. Desse modo, o autor conclui que existe uma “pressão modeladora da prática curricular” (BOIM, 2010, p.26).

Valles (2012) igualmente investigou a disciplina História no currículo SPFE, seu objetivo consistiu em identificar e analisar, as rupturas e as continuidades do ensino de História e os pressupostos teórico-metodológicos do novo currículo paulista. Utilizou como referencial a Teoria Crítica do Currículo e o campo da História das Disciplinas Escolares, destacando os conflitos que envolvem a seleção cultural dos conteúdos escolares de História. Como procedimento de pesquisa a autora optou pela realização da análise de conteúdo das suas fontes, isto é, os Cadernos do Professor e do Aluno.

A autora, a partir da análise de conteúdo dos Cadernos do Professor e do Aluno na disciplina História, realizou as seguintes constatações: reprodução de “técnicas de aprendizagens”, cuja “base é a reprodução de frases e a elaboração de produtos de aprendizagem”; as imagens dos “exercícios não foram pedagogicamente aproveitadas, apresentado função de ornamento ou de reforço”; “os textos no Caderno do Professor são didáticos, não contendo nenhum tipo de informação que possa contribuir para o aprimoramento profissional” (VALLES, p. 94-95); em relação ao conhecimento histórico, o material desconsidera a relação passado-presente.

O trabalho de Valles (2012) contribuiu para que a presente pesquisa pudesse refletir sobre as possibilidades de análise do conteúdo de Geografia nos Cadernos do Professor e do Aluno, tais como: quais os propósitos dos exercícios dos Cadernos do Aluno da disciplina Geografia? Nos materiais do currículo estão contempladas reflexões e relações do conhecimento das humanidades?

Ciampi et al. (2009) buscou discutir diversos impasses na criação do SPFE para os professores de História e os seus respectivos alunos, a partir das contradições presentes nos seus pressupostos teóricos, metodologia e sugestão de atividades. Os autores enfatizam que o currículo de História apresentou entre os seus elaboradores experientes acadêmicos, mas que, paradoxalmente, não agregam em “sua formação as interfaces entre os conhecimentos acadêmicos e escolares” (CIAMPI et al., 2009, p. 362).

Outro problema identificado por Ciampi et al. (2009), é a perda das especificidades das disciplinas, que são colocadas a serviço do letramento: “atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários a assessorar a disciplina mãe” (CIAMPI et al., 2009, p. 374).

Deve-se questionar, a partir de Ciampi et al. (2009), o quanto a Geografia perde da sua especificidade no currículo paulista, ao servir como um “apêndice” para o letramento. Desse modo, pouco ou nada contribui para que o aluno desenvolva compreensão sobre alguma realidade espacial.

Catanzaro (2012) verificou elementos sobre o SPFE que são semelhantes aos identificados por Boim (2011), mas a partir de uma interpretação foucaultiana. A autora pretendeu responder as seguintes inquietações: “quais os pressupostos e a quais funções esse material responde, e o que tem sido feito com eles na prática cotidiana de uma escola” (2012, p.13). Para isso, realizou uma pesquisa documental e etnográfica, por meio de observações (aulas, horário trabalho pedagógico coletivo – HTPC –, planejamento anual) e de entrevistas.

A autora identificou o novo currículo paulista como uma ação do governo para melhorar o índice de avaliação do Estado, seguindo uma lógica de orientação do Banco Mundial e também do Relatório Jacques Delors, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Catanzaro entende que o SPFE não está preocupado com um professor que reflita sobre a sua ação como docente, mas deseja um professor apenas técnico, porque desconsidera sua autonomia ao estabelecer um plano anual de ensino. Conforme Catanzaro, essa ação do governo em transformar o trabalho docente em técnico é resultado da maturação de um discurso iniciado na década de 1980, o qual afirma que “se temos escola de má qualidade é porque temos professores incompetentes” (CANTAZARO, 2012, p.114).

Por fim, Cantazaro utiliza o conceito de Foucault, para concluir que o Programa SPFE possui a funcionalidade de um panóptico⁵. A partir da implantação do novo currículo, a SEE-SP utiliza o material como um mecanismo atrelado às avaliações, objetivando alcançar as metas por escola e, por fim, as bonificações. Desse modo, existe um processo de realimentar “a função da proposta e sua vigência, ao avaliar e acompanhar o desempenho das escolas, bonificando-as financeiramente ou não (punindo-as, assim, pelo mau desempenho)” (CANTAZARO, 2012, p. 112).

A partir da pesquisa de Cantazaro (2012), surgem outros questionamentos: seria possível identificar alguma medida direta da SEE-SP nas escolas que apresentaram os menores índices de desempenho nas avaliações? Existe a preocupação em entender os fatores que levaram a escola a ter um baixo desempenho? Ou fica apenas reduzida à busca de melhoras nas notas das avaliações?

Crepaldi (2009) pesquisou sobre a disciplina Geografia no ensino fundamental II. A autora analisou os documentos produzidos pelo SPFE em material impresso e virtual, com o propósito de identificar as reais contribuições do novo currículo para o ensino de Geografia.

A partir da análise dos conteúdos geográficos presentes nos Cadernos, Crepaldi (2009) considera que os materiais não romperam com o ensino conteudista, e que quase não contribuíram para compreensão da dinâmica geográfica: “localizar os fenômenos, identificar as relações que os determinam e suas implicações a partir de onde estão” (2009, p.162).

Rossi (2011) também realizou um trabalho sobre a disciplina Geografia no ensino fundamental II. O autor buscou entender a elaboração do currículo paulista a partir de uma perspectiva de educação voltada para atender às diretrizes neoliberalistas. Para isso, utilizou os seguintes teóricos do currículo na sua análise: Antônio Flávio Moreira, Gimeno Sacristán, Michel Apple e Tomas Tadeu da Silva.

Segundo Rossi (2011), a educação nos materiais de Geografia é contraditória ao propor uma concepção de geográfica “ecletica”, gerando assim “confusões” epistemológicas, não apresentando ao professor qual é o rumo proposto para o desenvolvimento do conhecimento geográfico dos alunos.

Silva (2012) analisou como o SPFE interfere na prática dos professores de Geografia e no ensino de sua disciplina, a partir de entrevistas e questionários realizados em dez escolas

⁵ O conceito de panóptico desenvolvido por Foucault, segundo Cantazaro, consiste num sistema no qual o “sujeito sabe que está sendo visto, ou que pode ser visto, internalizando o olhar daquele que o controla, ou seja, ele desenvolve o autocontrole. Assim o sujeito observado também entra no jogo, cooperando com aquele que o controla” (CANTAZARO, 2012, p.99).

da Diretoria de Ensino Sul 3. Para as análises dos dados, utilizou-se como referencial teórico o Pierre Bourdieu e a análise qualitativa.

Em suma, Silva (2012), considera que o Caderno do Aluno produz uma cultura “comum a todos os alunos, evidenciando assim, o refinamento dos mecanismos de controle do Estado sobre a atividade docente” (2012, p.117), além de desqualificar o professor, ao impor uma forma de gerenciamento sobre o seu trabalho, como os Cadernos, a Escola de Formação e o sistema de avaliação externa.

As pesquisas realizadas a partir da Geografia, assim como as de Boim (2011) e Cantazaro (2012), corroboram para entender os mecanismos centralizadores das políticas educacionais criadas pelo governo paulista e o quanto elas influenciam o cotidiano escolar. Ademais, a partir das pesquisas de Crepaldi (2009) e Rossi (2011), pretende-se investigar o conhecimento da disciplina Geografia no ensino médio, em vez do ensino fundamental.

Schrijnemaekers et al. (2011), em um artigo sobre o SPFE e a disciplina Sociologia relatam sua experiência como teorizadora⁶ dos materiais curriculares apresentados. O trabalho tem como objetivo realizar reflexões acerca dos desafios “teóricos, metodológicos, didáticos e pedagógicos da inserção da Sociologia no ensino médio” (SCHRIJNEMAEKERS et al., 2011, p.406).

As autoras afirmam que tiveram um “prazo curtíssimo” (SCHRIJNEMAEKERS et al., 2011, p. 409) para elaboração dos Cadernos de todos os anos, no total de doze, além da realização de quatro videoaulas e de algumas videoconferências.

Para confecção do material, a equipe de Sociologia se dividiu em três frentes integradas, uma para cada ano do ensino médio, e estabeleceu como princípios orientadores para o ensino de Sociologia as sugestões da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996.

As autoras ainda explicitaram como os conteúdos dos Cadernos foram articulados por ano e bimestre, e as dificuldades com que se depararam para a confecção do material, como, por exemplo: a falta de um material escolar de Sociologia que servisse como experiência; a dificuldade de construir um material único para o universo heterogêneo presente no estado paulista; entre outras questões. Elas ressaltam que o material produzido pelo SPFE, não deve ser considerado pelos professores como uma amarra para o desenvolvimento do seu plano de ensino.

⁶ Nomenclatura dada pela SEE-SP para se referir aos especialistas responsáveis pela elaboração do Caderno do Aluno e do Professor.

Na dissertação de Boim (2010), em relação ao artigo de Schrijnemaekers et al. (2011), observa-se uma diferença quanto ao significado do material na prática em sala de aula, uma vez que a pesquisa sustenta que os materiais possuem “uma pressão modeladora da prática curricular” (2010, p.26), enquanto as teorizadoras dos Cadernos de Sociologia afirmam que o objetivo não foi construir um material que servisse como amarra para a prática dos professores.

A partir desse levantamento, foi constatado um número significativo de trabalhos referentes ao SPFE. Os de Matemática e os de Educação Física apresentaram aprovação em relação ao Caderno do Professor e do Aluno. Em Sociologia, o artigo escrito pelas integrantes da equipe responsável pela elaboração da proposta curricular, nos leva a concluir sobre a ausência de pesquisa no ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro. Já as pesquisas envolvendo as disciplinas não só criticaram os materiais, como evidenciaram a importância que o material recebe como modelador do trabalho docente na inserção do novo currículo. As pesquisas envolvendo a disciplina de Geografia referem-se ao ensino fundamental II, e concluem que os materiais curriculares não contribuem para uma compreensão da dinâmica espacial.

Observa-se, portanto, que não foi identificada nenhuma pesquisa sobre a disciplina Geografia no ensino médio, o meu foco de análise.

O ensino médio, na história da educação brasileira, passou por diferentes conflitos, e até os dias atuais permanece a falta de uma identidade formativa. Ele está marcado por uma proposta educacional dualista, a propedêutica e a profissionalizante, que agrava ainda mais a desigualdade entre as classes sociais, por meio de uma formação desigual que produz oportunidades sociais distintas, delimitada claramente pela “divisão e técnica do trabalho” (KUENZER, 2007, p.12).

A formação propedêutica, base do surgimento da educação do ensino médio brasileiro, manteve durante décadas um caráter elitista, ao firma-se em uma formação pelo bom gosto e pelo mundo das letras. Com o tempo, passou integrar o ensino científico, sendo atualmente reconhecido como o ensino da cultura geral. A formação profissional, vista como uma função intelectualmente menos favorecida, volta-se para uma educação que instrumentaliza o indivíduo para o mercado de trabalho, sendo oferecida principalmente para as camadas sociais mais populares.

Como consequência, a estrutura da educação brasileira contribui para a segregação social por meio da seleção dos conhecimentos, que produzem oportunidades diferentes entre as

classes sociais. Deve-se considerar também que a educação escolar é vista como um importante meio de ascensão social; por isso diversos membros da escola, organizações sociais, acadêmicos e outros organizam-se em prol dela, na luta por uma educação igual para todos, que contribua para uma formação crítica e ativa do sujeito.

Ao pensar o Caderno do Aluno e do Professor como um dos principais recursos didáticos na prática cotidiana do docente, é necessário pensar como ocorreu sua elaboração. A partir do mapeamento do levantamento bibliográfico realizado, algumas questões surgiram em relação à disciplina Geografia no ensino médio: quem são os teorizadores dos Cadernos de Geografia?; qual é a concepção de ensino médio presente no Programa São Paulo Faz Escola?; podemos perceber ou não a articulação da equipe pedagógica responsável pelo SPFE com os teorizadores de Geografia dos Cadernos do Professor e Aluno de Geografia do ensino médio?; houve ou não, mudanças e/ou introdução de novos conteúdos com relação à proposta curricular de Geografia para o ensino médio?; qual é a concepção de Geografia acerca dos conteúdos propostos? Como é pensado o docente de geografia?

Considerando estas questões, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são os princípios curriculares do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) de 2008-2010, e como eles se articulam ao currículo de Geografia do ensino médio, nos Cadernos do Professor e do Aluno. Os objetivos específicos, por sua vez, são: Quais são os conteúdos geográficos contemplados nos Cadernos do ensino médio? Qual a concepção de Geografia apresentada no currículo do ensino médio? Qual a concepção de ensino médio?

A presente pesquisa baseia-se nos referenciais teóricos desenvolvidos por Michael W. Apple, Ivor Goodson e André Chervel, no que concerne à concepção de escola, disciplina escolar e currículo. E, por fim, Antonio Viñao Frago para a discussão de reforma curricular.

Para Michael W. Apple (1993; 2006) é preciso entender historicamente como as escolas desenvolvem os dispositivos que reforçam ou confirmam a “estratificação” econômica e social na sociedade capitalista. Isto é evidenciado a partir da distribuição desigual de capital econômico e cultural, ao manter certas tradições de desigualdade de conhecimento entre as classes, algo que é legitimado pelas práticas cotidianas escolares e nos seus currículos (APPLE, 2006, p.36). Assim, para o estudo da escola e do currículo deve-se pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural.

O currículo tem sua raiz no terreno do controle social, a partir de uma tradição seletiva hegemônica da cultura dominante. Apple conceitua como funciona a hegemonia:

[...] refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*.

Precisa ser entendida em um nível diferente do que “mera opinião” ou da “manipulação” (APPLE, 2006, p.39).

Reconhece o currículo escolar como campo do controle do conhecimento que é legitimado como verdadeiro e neutro. A seleção e a ordenação de determinados conteúdos, valores e comportamentos são privilegiados segundo um propósito ideológico:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados com o poder e o controle cultural (APPLE, 2006, p.103-104).

Para Apple et al. (1983), o estudo do currículo consiste em entender a importância social e econômica das instituições de ensino, visto que estas representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém, ou resiste.

Apple (2006) questiona a falta de perspectiva histórica em alguns estudos curriculares, uma vez que objetivam apenas analisar o conteúdo ou o método para alcançar uma eficiência escolar, um “melhoramento por meio de modelos técnicos” (APPLE, 2006, p.63). Por isso, as mudanças curriculares que são realizadas com base nessa perspectiva técnica tendem a considerar o currículo como uma construção objetiva, possível de ser mensurada a partir dos resultados das avaliações e dos conteúdos prescritos no currículo oficial.

No Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), o novo currículo paulista aproxima-se dessa perspectiva técnica⁷ apresentada por Apple, visto que tem como objetivo melhorar o quadro educacional paulista a partir da estruturação e da implantação de um currículo único e de um sistema de avaliação para o estado.

Para evitar uma possível análise determinista da escola e do currículo, entendendo-os apenas como reprodutores ideológicos da classe dominante, optou-se por completar a análise com os estudos de Ivor Goodson.

⁷ A partir da elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno, a SEE-SP apresenta minuciosamente para o professor o conteúdo que os alunos devem aprender, a partir da homogeneização do conhecimento pelo material. É realizada uma prova externa (SARESP) que avalia o quanto os alunos aprenderam. O entendimento do problema da educação parece ser resolvido, apenas pela implantação de um novo material didático e de um sistema de avaliação que julga a sua eficiência.

Goodson (2011) contribui com os seus estudos de carácter sócio-histórico acerca do conhecimento, explorando a natureza do currículo a partir das suas práticas passadas e presentes, entendendo-o como uma construção social.

A origem etimológica da palavra currículo está relacionada com o termo latino *currere*, que “significa correr e se refere a uma pista de corrida”, concebido como o “percurso a ser seguido ou, mais significativamente, a apresentar” (GOODSON, 2011, p.61). Porém, o entendimento do currículo apenas como um plano de estudo isenta e mascara o poder que é concedido na sua construção, ao desenhar e determinar o percurso que será seguido por um grupo subordinado. Para Goodson (2011), é importante entender que a produção do conhecimento não é algo que se transmite de modo aleatório e inocente, mas trata-se de uma construção social que reflete padrões de *status* e hierarquias sociais existentes na sociedade.

Goodson (2011) procura compreender o funcionamento do poder por meio do currículo, da produção e da transmissão do conhecimento, assim como define identidades e constrói valores.

Para o autor, uma análise crítica do currículo consiste em entendê-lo como um ato político, fundamental para questionar o poder que ele exerce sobre as pessoas, isto é, os conhecimentos que ele exclui e/ou inclui. O autor contribui para a compreensão de como o poder domina através do currículo, analisando-o também como um meio de exclusão socioeconômica. Segundo Joel L. Kincheloe, no prefácio da obra de Ivor Goodson, o currículo visa:

[...] revelar e compreender a natureza das relações de poder, uma vez que põe em evidência, especificamente, a maneira como os interesses sociais estão presentes naquilo que é referido como sendo um conhecimento desinteressado e objetivo. Dessa forma, as impressões digitais do poder são apagadas, pois o movimento oculto de integração desses interesses dissimula o processo do poder em privilegiar, preferencialmente, aqueles que já são beneficiados (GOODSON, 2011, p.22-23).

Para Goodson, os currículos não devem ser lidos e compreendidos como catálogos, desligados de intencionalidades. Isso porque o currículo escrito oferece “provas visíveis, públicas e documentais da luta contínua sobre as aspirações e interações da escolarização” (GOODSON, 2011, p.50).

O autor procurou também elucidar o papel das disciplinas escolares como uma construção social do conhecimento, que surge como uma das principais manifestações do currículo. Mostra historicamente como algumas disciplinas escolares no ensino secundário do currículo britânico tornaram-se mais abstratas, formais e acadêmicas em troca de *status* e recursos. Isso porque os professores foram incentivados “a renderem-se, solícitos, às

definições do conhecimento válido formuladas pelos universitários” (GOODSON, 2011, p.99).

Goodson analisa a história da disciplina escolar de Geografia na Inglaterra, que precedeu o conhecimento de referência. No final do século XIX, os professores da disciplina escolar de Geografia formaram grupos profissionais que buscavam *status*, para isso inseriram o conhecimento Geografia nas universidades. Os professores tinham os seguintes interesses no desenvolvimento do conhecimento geográfico de referência:

[...] melhores *ratios* docentes, salários mais elevados maiores subsídios *per capita*, empregos mais qualificados, perspectivas de carreiras mais aliciantes. A ligação entre o *status* acadêmico e a distribuição de recursos fornece o principal quadro explicativo para compreender a aspiração imperativa da aquisição do estatuto acadêmico (GOODSON, 2011, p.142).

Os estudos de Goodson nos permitem afirmar que o currículo escolar é uma construção social que possui uma dimensão histórica, sendo passível de negociação e renegociação em vários campos e níveis. A partir dessa perspectiva podemos entender a escola como um espaço de lutas entre grupos sociais, mas sempre com a possibilidade latente de mudanças democráticas.

André Chervel (1990) contribui sobretudo para entendermos a história das disciplinas escolares, questiona o posicionamento de Yves Chevallard⁸, que colocava a existência de uma dependência das disciplinas escolares em relação às disciplinas acadêmicas, sendo a disciplina escolar uma transposição didática do conhecimento acadêmico, considerada assim como um conhecimento “inferior”.

A pesquisa de Chervel (1990) revela que alguns conhecimentos produzidos nas universidades, chamados pelo autor de ciência de referência, são distintos do conhecimento escolar, como é o caso da gramática francesa na primeira metade do século XIX, a qual foi uma criação da escola para o ensino de ortografia e que posteriormente, passou a ser um objeto do saber acadêmico.

As disciplinas escolares deixaram de ser entendidas como uma mera vulgarização dos conhecimentos desenvolvidos nas academias, e passaram a ser consideradas uma criação própria da escola, sendo produzidas no interior de uma cultura escolar. Desse modo, ao estudar os aspectos internos das escolas, o autor contribui para o entendimento de que as escolas não são apenas passivas, isto é, um mero lugar de reprodução de conhecimentos

⁸ Chevallard, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d. Investiga a transposição didática na disciplina de Matemática.

impostos, mas elas também apresentam espontaneidade, autonomia e resistência às intervenções externas.

A partir de Chervel, entende-se que a disciplina escolar deve ser analisada como um elemento pertencente à cultura escolar, que mantém relação com os saberes exteriores à escola. Além disso, deve-se compreender toda amplitude da disciplina escolar, reconhecendo:

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes de aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p.184).

O autor, em conjunto com Marie-Madeleine Compère, escreveu o artigo “As humanidades no ensino”. Eles resgatam como o conhecimento das humanidades influenciou, durante quatro séculos, a formação escolar francesa. O ensino das humanidades surgiu apoiado em “texto de longa tradição e sobre a língua necessária à comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial, do pensamento” (1999, p.149).

Segundo Chervel & Compère:

Do homem honesto das ideias clássicas ao homem cultivado da época contemporânea, o indivíduo que essa tradição forma é aquele que, pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradição, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito, conforme as normas recebidas. Certamente, o ideal visado conhece, no curso dos séculos, definições diversas: este homem que se perfila no horizonte das humanidades é alternadamente cristão do colégio jesuíta, o cidadão das luzes, o republicano dos liceus modernos. Porém, a formação adquirida nos estabelecimentos secundários por uma parte limitada da população francesa, há muito tempo, do século XVI ao século XIX, aproximou as gerações numa cultura comum. No ensino tradicional francês, as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma educação, uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 149-150).

Observa-se que o ensino humanístico propôs além da sua instrução, “uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 152). Os alunos eram submetidos a exercícios de oralidade e escrita, com o propósito de exercitar o pensamento e a expressão, adequando-os à língua e à ideia.

É importante destacar que a formação humanística que era oferecida principalmente à elite francesa, possuía um caráter liberal, no sentido de preparar o homem livre, desprovido de qualquer preocupação imediatista ou especialização, voltada “ao mais alto nível de criação e do pensamento humano” (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p.152).

Contudo, o ensino das humanidades ao longo do tempo sofreu vários percalços, em decorrência da preferência por outras perspectivas de ensino. O ensino científico foi o que mais contestou o modelo de humanidades, ao colocar a necessidade e os imperativos de uma *cultura científica*, de acordo com o qual a formação do indivíduo deveria voltar-se para satisfazer as necessidades do crescimento industrial e militar da nação francesa.

Os estudos de Chervel ajudam a refletir sobre quais saberes escolares a nova proposta curricular paulista mobiliza, e, no caso, entender qual é a finalidade dos conteúdos selecionados para a Geografia no ensino médio. Seria possível falar em humanidades com relação à disciplina de Geografia para o ensino médio, no currículo SPFE?

Antonio Viñao Frago (2002) contribui para entender as reformas curriculares na atualidade. Para o autor a terminologia “reforma” tem para muitos uma conotação positiva, pois a palavra reforma traz o sentido de mudanças para o “avanço e progresso” (VIÑAO, 2002, p.87). Mas, na prática, as mudanças não significam, necessariamente, melhoras ou progressos.

Historicamente existe uma discrepância entre as intenções reais das reformas com a realidade nas quais estão inseridas. Um dos problemas levantados consiste, muitas vezes, na falta de análise das reformas anteriores, verificando quais foram os seus erros e acertos. O autor enfatiza que apenas um elemento tem continuidade entre as reformas: o pessimismo em relação a uma nova reforma.

Para Viñao (2002), o caráter superficial das reformas escolares está na despreocupação em entender a cultura escolar presente nas escolas. De acordo com o autor, a cultura escolar é entendida:

[...] por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puesta en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse em dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que cada uno se esperan, y hacer frente a las exigências y limitaciones que dichas tareas implican o conllevar; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (VIÑAO, 2002, p.73-74).

Segundo o autor, as reformas educacionais tendem a resultar em fracasso quando não apresentam um caráter histórico, isto é, ignoram a cultura escolar que é formada pelas tradições e regularidades, que conduz as práticas e as organizações do ensino e da aprendizagem (VIÑAO, 2002, p.73). Quando os reformadores inserem, burocraticamente, documentos que ferem o cotidiano escolar, por meio da sua cultura política e administrativa, tendem a não encontrar o apoio necessário dos docentes e demais profissionais da escola na implantação da reforma. O professor é costumeiramente colocado como o agente responsável pela mudança, sendo responsabilizado também pelos reformadores quando as reformas fracassam.

Os reformadores e os gestores da reforma desconsideram as tradições e as práticas culturais existentes na escola, avaliando e direcionando o trabalho do professor a partir de uma visão mecanicista de suas tarefas, além de considerar que todo o problema da educação possa ser resolvido por meio da organização de um novo currículo, e não mantivesse relações com “aspectos políticos, sociales o económicos externos a ella” (VIÑAO, 2002, p.107).

Nas reformas empreendidas nas últimas décadas, inaugurou-se a parceria de seus reformadores e gestores com as universidades (VIÑAO, 2002, p.85). Entre os reformadores, criou-se uma cultura em relação às universidades, que consiste em considerar os acadêmicos como os especialistas das questões educacionais, por dedicarem-se às pesquisas científicas. E esses estudiosos contribuem para a imposição da reforma ao legitimarem as ações dos reformadores a partir de um discurso científico.

De acordo com Vinão (2002), os currículos oficiais tendem a apresentar um conhecimento pedagógico-científico desconectado da realidade da prática do docente. Observa que o acadêmico e o professor possuem pontos de vistas e posições diferentes, pois se trata de duas culturas distintas. Como os cientistas possuem mais influências na elaboração das reformas, existe a tendência de ocorrer uma desconexão entre o projeto curricular e a prática, já que o professor é o responsável em colocar em prática as prescrições do documento. Cria-se um campo de tensão em relação à implantação do currículo e, em alguns casos, a não aceitação do novo currículo oficial pelos professores.

Em suma, para Viñao (2002), o problema está, entre outras questões de ordem política e ideológica, na falta de interesse do poder público e de alguns acadêmicos em entender a realidade cotidiana das instituições escolares e da prática docente, isto é, a cultura escolar. Desse modo, o autor afirma que a realidade do currículo escolar se torna incompreensível, similarmente a uma caixa preta (VIÑAO, 2002, p.86).

Com base em Apple, Chervel, Goodson e Viñao, observa-se que o currículo escolar possui uma relação direta com a política educacional do seu tempo e o conhecimento de referência. Desse modo, questiona-se como eles se efetivam nos Cadernos do Professor e do Aluno da disciplina Geografia, no ensino médio? Haja vista que os Cadernos são os principais norteadores dos professores acerca do novo currículo paulista.

Considerando que o currículo possui uma natureza complexa, que permite várias interfaces de análise, esta pesquisa propõe centralizar a sua investigação nos documentos oficiais da Proposta do São Paulo Faz Escola. Cabe destacar que a proposta curricular tem origem em 2008, e em 2010, passou a ser o currículo oficial do estado paulista. Apesar dessa mudança, não ocorreram alterações significativas nos documentos oficiais, por isso a análise terá como base os documentos de 2008-2010.

Bittencourt (2000) propõe um roteiro para avaliar as continuidades e transformações do currículo, a partir de duas orientações de leitura sobre os documentos oficiais. A primeira consiste numa “leitura de contextualização” do momento de concepção do currículo, a partir das suas multiplicidades de sujeitos envolvidos, permitindo identificar as relações de poder que estiveram estabelecidas na sua produção. A segunda toma o currículo prescrito “enquanto produto do poder institucional e como obra portadora de conhecimentos específicos do saber escolar, tendo como base as ciências de referências” (BITTENCOURT, 2000, p.128).

Na intenção de verificar os princípios e os conhecimentos selecionados pelos sujeitos elaboradores da reforma, assim como os impasses e as mudanças pretendidas com o currículo São Paulo Faz Escola na disciplina Geografia no ensino médio, será realizada uma análise dos seguintes documentos orientadores das propostas: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (apresentação); Currículo de Geografia do ensino médio; os Cadernos do Professor e do Aluno da disciplina Geografia, dos três anos do ensino médio.

Para a análise do Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (apresentação), realizou-se uma leitura documental, identificando e interpretando, a partir do referencial teórico apresentado, as seguintes questões: quem são os múltiplos sujeitos envolvidos na elaboração do currículo? Qual a concepção de currículo que embasa o documento? O que o novo currículo objetiva? Como o gestor escolar e o professor são considerados nos documentos? Qual a perspectiva que o SPFE tem sobre o papel do aluno?

A leitura crítica e a interpretação sobre o currículo da disciplina Geografia e dos seus respectivos Cadernos (professor e aluno), voltados para o ensino médio, serão feitas na perspectiva de que algumas questões sejam respondidas: quem são os sujeitos envolvidos na

elaboração do material curricular da disciplina Geografia? Quais são os princípios orientadores do currículo paulista que estão presente na disciplina Geografia? Quais são as referências teórico-metodológicas presentes na disciplina Geografia? O que a seleção e a organização dos conteúdos poderão delinear de significado em relação ao conhecimento da disciplina Geografia?

A análise utilizará também o *site* oficial e os vídeos institucionais da SEE-SP, assim como outros documentos considerados importantes ao longo da pesquisa, que colaborarão para o esclarecimento das questões supracitadas.

O primeiro capítulo introduz ao leitor uma série de elementos que colabora para entender o processo de elaboração do Programa São Paulo Faz Escola e as suas concepções pedagógicas. Investigou-se quem são os responsáveis pela elaboração do Programa SPFE a partir da formação acadêmica, profissional e política, com o objetivo de interpretar o processo histórico que possivelmente os levaram a ser selecionados para o trabalho na SEE-SP. O currículo propriamente dito foi analisado na perspectiva de compreender o significado da Fundação Vanzolini, do currículo por competência, da “comunidade aprendente”, assim como o papel do professor e do aluno no currículo prescrito.

No segundo capítulo, serão apresentadas as mudanças e permanência do conhecimento geográfico prescrito nos currículos brasileiros. Isso porque, o conhecimento geográfico pesquisado no currículo SPFE não é algo natural, mas faz parte da própria história da disciplina no Brasil. Em seguida realizou-se uma contextualização do ensino médio brasileiro, que colaborou para identificar a concepção de ensino médio prescrito no currículo São Paulo Faz Escola e na disciplina Geografia.

No terceiro capítulo, serão discutidas as concepções de material didático para entender qual é a finalidade educativa do material curricular do São Paulo Faz Escola. Os elaboradores do currículo de Geografia e do material didático do SPFE também serão analisados, a partir da sua formação acadêmica e profissional. E, por fim, se interpretará o significado do papel do professor, do aluno e do conhecimento geográfico nos materiais didáticos do currículo paulista.

1. Currículo São Paulo Faz Escola

Compreender o currículo a partir de uma dimensão histórica consiste em entendê-lo como produto de uma construção social que ultrapassa os seus interesses educacionais, isto porque nele também estão implícitas as intencionalidades políticas, ideológicas e culturais da sociedade a qual ele serve (GOODSON, 2011; VIÑAO, 2002; APPLE, 2006). Com o propósito de explicitar algumas dessas intencionalidades, neste capítulo, primeiramente serão apresentados os sujeitos responsáveis pela produção do currículo paulista. Nesse sentido, buscou-se as relações entre os autores envolvidos para entender alguns dos propósitos ideológicos e/ou políticos que estão presentes no documento oficial.

Em seguida, serão apresentados os principais procedimentos da Secretária do Estado de São Paulo (SEE-SP), a partir de 2008, para inserir o Programa SPFE no cotidiano das escolas públicas estaduais. Buscou-se também identificar e analisar as concepções educacionais e metodológicas consideradas basilares no currículo prescrito, bem como, estabelecer relações entre elas e os seus elaboradores.

Identificou-se no currículo SPFE, quais as percepções que os agentes reformadores tiveram sobre os professores, os gestores e os alunos. Segundo Bittencourt (2000), para analisar um currículo:

[...] é significativo localizar nas propostas a variedade de sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, verificando os interlocutores que pretendem atingir, estabelecer diálogos e identificar as percepções sobre o papel do aluno na construção da disciplina (BITTENCOURT, 2000, p.128).

1.1 Os sujeitos reformadores do Programa São Paulo Faz Escola

De acordo com Goodson (1990), para uma investigação crítica de qualquer currículo, é essencial a análise do processo pelo qual os “grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre o presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar” (1990, p.232). Pretende-se, neste trabalho, contextualizar a elaboração do São Paulo Faz Escola (SPFE), apresentando os sujeitos responsáveis por essa reforma educacional, a partir das seguintes indagações: quem foram os agentes responsáveis pela reforma educacional? Quais os critérios de seleção dos elaboradores da reforma de 2008? Quais as relações existem entre os sujeitos reformadores?

Em outubro 2007, José Serra, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), seis meses depois de iniciar o seu mandato como governador do estado de São Paulo, anunciou uma reforma educacional para a rede pública paulista, chamada Programa São Paulo Faz Escola (SPFE).

Maria Helena Guimarães de Castro era a Secretária da Educação do Estado. Ela possui graduação e mestrado em Ciências Sociais pela UNICAMP, e doutorado no programa de Ciências Políticas pela USP. Atuou como professora assistente de Ciências Políticas da UNICAMP. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1995 e 2001, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB, quando criou o chamado “Provão”⁹; além de possuir outras funções no governo federal. É reconhecida como uma especialista em avaliações de políticas públicas.

É importante entender que o Programa SPFE se revelou uma “macroreforma” na rede educacional paulista, visto que foi inserido concomitantemente para todas as escolas da rede pública paulista. De acordo com Viñao (2002, p.91), diversas reformas expõem as escolas a uma rápida e abrangente mudança estrutural, burocrática e epistemológica, que na realidade corresponde às expectativas do próprio governo reformador. Isso porque, os políticos responsáveis pela reforma educacional desejam resultados rápidos e visíveis, que sejam politicamente rentáveis para a próxima eleição. Cabe aqui recordar que José Serra assumiu o governo paulista em 2007, contudo renunciou ao seu cargo em 2010, quando se lançou candidato para a presidente da república, deixando o cargo para o seu vice-governador Alberto Goldman (PSDB).

Maria Inês Fini, coordenadora geral do Programa SPFE, possui graduação em pedagogia, mestrado em Educação, ambos pela PUC-SP, e doutorado em Psicologia Social, pela UNICAMP. Ela foi a responsável pelo formato pedagógico do material do professor, do aluno e do coordenador pedagógico, assim como pela reestruturação do sistema de avaliação do SARESP. É reconhecida por atuar na área de educação em avaliação externa. No INEP (1998-2002), durante a presidência de FHC, trabalhou em vários cargos no ENEM e no Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); atuou também como coordenadora no Brasil do Programme for International Student Assessment (PISA). Além disso, trabalhou na Faculdade de Educação UNICAMP (1972-1996), como docente na área de Psicologia do Desenvolvimento Social.

⁹ A primeira avaliação nacional do Ensino Superior, atualmente substituída pela o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

Junto com Maria Inês Fini, outras quatro pessoas são responsáveis pela concepção do Programa SPFE: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luís Carlos de Menezes e Ruy Berger (1928-2012).

Guiomar Namó de Mello, formou-se em Pedagogia pela USP, possui mestrado e doutorado em Educação pela PUC-SP, e pós-doutorado no Institute of Education da London University. É ex-Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985)¹⁰. De 1969 até 1985, foi professora de pós-graduação nos cursos de Psicologia Escolar e Psicologia Social, na PUC-SP. Elegeu-se deputada estadual em São Paulo (1987-1991), pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e participou da constituinte como vice-presidente da Comissão da Ordem Econômica. Foi uma das fundadoras do PSDB em 1988¹¹. De 1993 a 1996, em Washington, atuou como especialista em educação para o Banco Mundial e o BID. Durante a presidência de FHC, teve cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica, sendo relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (1998). Atualmente trabalha para a Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (REDEFOR), um convênio da SEE-SP com as universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) que oferece cursos de especialização à distância para os professores da rede pública estadual.

Lino de Macedo tem formação em pedagogia, mestrado e doutorado em Psicologia Social e Experimental pela USP. É reconhecido pelos seus trabalhos acadêmicos na área de Psicologia do Desenvolvimento, como um especialista nas teorias de Jean Piaget. É um dos consultores permanentes e responsáveis pelas matrizes do ENEM, que consiste nas competências e habilidades. Aposentou-se como professor titular da USP, em 2011, pelo Instituto de Psicologia, onde atualmente orienta na pós-graduação, no programa Psicologia do Desenvolvimento Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Luís Carlos de Menezes tem formação em Física pela USP, com mestrado e doutorado em Física, ambos realizados no exterior. Ele atua na área de educação, na formação de professores de Física e de Ciências no ensino básico. É professor Sênior do Instituto de Física da USP, membro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para a educação básica e também da equipe da UNESCO, no Projeto de Currículo Integrado para o ensino médio. No PCNs do ensino médio, foi coordenador de área de

¹⁰ Prefeitos: Antônio Salim Curiati (de maio de 1982- março de 1983), nomeado pelo governo do estado; Francisco Altino Lima (de março de 1983- maio de 1983), interino; Mario Covas (de maio de 1983- 1 de janeiro de 1986), nomeado pelo governo do estado.

¹¹ Site: <http://www.al.sp.gov.br/historia/constituente-estadual-1988-89/constituente/deputados/PSDB-GUIOMAR_MELLO.html> Acesso em 26 de set. de 2013.

Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Contribuiu também como consultor permanente do ENEM, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.

Ruy Berger é ex-Secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC, durante a gestão do FHC. Participou da elaboração dos PCNs do ensino médio, atuando na área de ensino profissionalizante.

O coordenador da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” foi Paulo Miceli, graduado em História pela USP, mestrado e doutorado em História pela UNICAMP. É professor do departamento de História da UNICAMP. Além disso, realiza consultoria para a UNESCO no projeto ensino médio Integrado à Educação Profissionalizante. De 1992 a 2007, participou como assessor e consultor no ensino profissionalizante do Senai- SP. Após a sua participação no Programa SPFE, passou a assessorar os currículos das Secretarias de Educação do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, além de realizar consultorias para a Fundação Roberto Marinho.

A produção e a elaboração dos materiais didáticos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) do Programa SPFE foi gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Será apresentado um subcapítulo sobre essa fundação e a elaboração do SPFE.

A SEE-SP, na apresentação da nova proposta curricular em 2008, afirma que existiu a preocupação de se buscar relatos de experiências dos docentes para a elaboração do material do SPFE (SÃO PAULO, 2010, p.07). Contudo, a participação do professor da rede se restringiu apenas a relatar “boas” experiências de sua prática docente, apresentadas somente por *e-mail* pelo *site* da SEE-SP, sendo assim pouco democrática. A consulta *on-line* teve um tempo curto de acesso, iniciada no dia 16 de outubro de 2007, ficou disponível para sugestões até 03 de dezembro de 2007. Infere-se que a SEE-SP não se preocupou em dialogar com os docentes, identificando quais eram as reais dificuldades e necessidades nas suas práticas cotidianas. Não foi possível encontrar nenhum documento da SEE-SP que apresentasse os resultados ou síntese das consultas eletrônicas realizadas com os professores.

De acordo com Goodson (2001, p. 41), existem vários atores-chaves no processo educativo, mas os professores são os mais negligenciados, apesar de serem “agentes absolutamente centrais”. É possível identificar uma realidade próxima a essa no processo de elaboração do currículo paulista.

Para Viñao (2008), a falta de interesse dos reformadores em entender a escola internamente apresenta-se marcante nas políticas educacionais atuais, de ideologia neoliberal. Essas reformas tendem a ignorar os fundamentos históricos de toda uma cultura escolar, como

se fosse possível criar uma ruptura com as tradições do passado, substituindo-as por práticas imediatistas. Existem entre os reformadores a crença de ser possível “reiventar la escuela” (VINÃO FRAGO, 2002, p.86).

Em 2009, Maria Helena Guimarães de Castro pediu demissão do cargo de secretária da Educação, alegando razões pessoais. Contudo, foi o momento no qual apareceram diversas críticas a ela, acerca dos erros presentes nos conteúdos dos materiais curriculares; como, por exemplo, nas 500 mil cópias do material de Geografia do 6º ano do ensino fundamental II, no qual o mapa da América do Sul apresenta dois Paraguais, excluindo o Uruguai.

Após a saída de Maria Helena Guimarães de Castro, Paulo Renato (1945-2011)¹² assumiu a cargo de Secretário da Educação de São Paulo. Ele foi formado em Ciências Econômicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado (Chile) e doutorado (UNICAMP) em Ciências Econômicas¹³. Conhecido também como um dos fundadores do PSDB, ocupou diversos cargos públicos. De 1984 a 1986, foi Secretário da Educação do estado de São Paulo, durante o governo de Franco Montoro (PMDB). Foi nomeado reitor da UNICAMP, de 1987 até 1991, no governo Quéricia (PMDB). Trabalhou também em Washington, para o BID. Foi Ministro da Educação durante o governo de FHC, de 1995 a 2002, sendo responsável pela implantação do ENEM e o SAEB. Em seguida elegeu-se deputado federal paulista, de 2008 a 2009, quando saiu para assumir pela segunda vez o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo.

Para visualizar melhor as características profissionais dos elaboradores do Programa São Paulo Faz Escola, realizou-se um quadro 1.

¹² No ano de sua morte, ele não exercia nenhum cargo público. Possuía uma consultoria que atuava principalmente em projetos relacionados à área da educação, para empresas de iniciativas privadas.

¹³ Site: < <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/ex-reitores/paulo-renato-costa-souza>> Acesso em 14 de maio de 2014.

Quadro 1
Elaboradores do Programa São Paulo Faz Escola: 2008-2010

| Sujeito reformador | Função na SEE-SP, de 2008-2010 | Função no MEC entre 1995 e 2007 | Filiação (partido político) | Formação acadêmica | Atuação em instituição de ensino superior | Atuação em instituições internacionais |
|-------------------------------|---|---|------------------------------------|---|--|---|
| Maria Helena Guimarães | Secretária | Presidente do INEP | — | Ciências Sociais (graduação e mestrado) Ciências Políticas (doutorado) | UNICAMP (docente) | — |
| Maria Inês Fini | Coordenadora Geral do Programa SPFE | INEP (ENEM e ECCEJA) | — | Pedagogia (graduação) Educação (mestrado) Psicologia Social (doutorado) | UNICAMP (docente) | PISA |
| Guiomar Nano de Mello | Elaboradora do Programa SPFE | CNE REDEFOR | PSDB | Pedagogia (graduação) Educação (pós-graduação) | PUC-SP (docente) | Banco Mundial |
| Lino Macedo | Elaborador do Programa SPFE | ENEM | — | Pedagogia (graduação) Psicologia (pós-graduação) | USP (docente) | — |
| Luís Carlos de Menezes | Elaborador do Programa SPFE | PCNs e ENEM | — | Física (graduação e pós-graduação) | USP (docente) | UNESCO |
| Ruy Berger | Elaborador do Programa SPFE | Secretário Educação Média e Tecnologia do MEC | PSDB | | — | — |
| Paulo Renato | Secretário | Ministro da Educação | PSDB | Ciências Econômicas (graduação e pós-graduação) | UNICAMP (docente e reitor) | Banco Mundial |
| Paulo Miceli | Coordenador da área de Ciências Humanas do currículo SPFE | — | — | História (graduação e pós-graduação) | UNICAMP (docente) | UNESCO |

Fonte: *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da SEE-SP e da ALESP (Assembleia Legislativa do estado de São Paulo).

Observa-se que os responsáveis pela elaboração Programa SPFE, possuem articulação no campo político e acadêmico, e em sua grande maioria, tiveram funções no MEC durante a presidência de FHC. Em geral, exerceram ou exercem funções acadêmicas, principalmente nas universidades estaduais paulistas, recebendo destaque a UNICAMP. É importante lembrar

que os grupos acadêmicos, por meio do seu *status* científico na sociedade, contribuem para legitimação de tais ações políticas educacionais (VINÃO, 2008).

Em 2010, Geraldo Alckmin (PSDB) foi eleito governador do estado. O cargo de Secretário da Educação passou para Herman Jacobus Cornelis Voorwald, que se mantém na função até o momento da realização da presente pesquisa.

De 2009 a 2011, Herman Jacobus foi reitor da UNESP, sendo professor titular da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá desde 1996. É ex-membro do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Associação Brasileira de Ciências Mecânicas.

O primeiro nome cogitado para o cargo de Secretário da Educação foi de Laura Laganá, superintendente do Centro Paula Souza. Mas Alckmin preferiu um “nome” com história acadêmica, como de Herman Voorwald, mesmo este não tendo nenhuma experiência política e educacional no ensino básico. Novamente é possível observar a importância do intelectual acadêmico para legitimar as ações políticas das gestões do PSDB perante a sociedade paulista.

É significativo apresentar os sujeitos responsáveis pela legitimação do conhecimento presente no currículo do Programa São Paulo Faz Escola, mas também, cria-se a necessidade de contextualizar e compreender as ações políticas educacionais que ocorreram durante a gestão do governo do Fernando Henrique Cardoso, para entender os princípios educacionais prescritos na reforma curricular paulista.

Inicia-se expondo a existência da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)¹⁴, um órgão da SEE-SP que está organizada em dois departamentos: Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica (DEGEB) e Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM). Entre as principais atribuições da CGEB está a função de elaborar, atualizar e normatizar o currículo do ensino básico da rede pública paulista, contudo, como é possível constatar, sua participação foi ínfima na elaboração do currículo SPFE.

Para a elaboração curricular do São Paulo Faz Escola (2008-2010), a gestão do PSDB no governo paulista, optou por contratar uma equipe externa como responsável. Não é por acaso que os sujeitos reformadores do currículo paulista constituam um grupo com postura homogênea, que exerceram funções no MEC, na criação do PCNs e/ou no ENEM. Desse

¹⁴ Antes conhecida como Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP).

modo, é pertinente contextualizar o surgimento dessas duas políticas educacionais durante o governo federal de FHC.

Na década de 1990, para os países considerados periféricos, como era o caso do Brasil, foram impostas reformas estruturais para conseguir a captação de auxílio financeiro do FMI e do Banco Mundial. Essas instituições internacionais exigiram mais racionalidade nas políticas públicas brasileiras por meio da implantação de estratégias neoliberais nas políticas sociais, que correspondiam em enfrentar o aumento da demanda por recursos em concomitância com a diminuição de gastos dos fundos públicos (KUENZER, 2007).

Em relação à educação, o Banco Mundial pressionou os países a implantarem os modelos educacionais explicitados em seus documentos, como: “competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área” (CATANZARO, 2002, p. 43-44). É a partir dessas influências externas que o governo federal decide e orienta a elaboração dos PCNs, do ENEM e de outras políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que abrange toda a educação básica, criou um Sistema Educacional de Ensino unificado, que descentralizou obrigações do governo federal. Essa política realizada durante o ministério de Paulo Renato, desresponsabilizou o governo federal de promover, manter e gerir a educação básica, devendo apenas apoiar por meio de investimentos em obras e equipamentos. O governo federal repassou a responsabilidade do ensino básico como obrigação prioritária para os estados e municípios, por meio de uma “lei minimalista”, permitiu, conseqüentemente, uma “onda de reformas na educação brasileira” (RAMOS, 2005, p.237).

De acordo com Kuenzer, as Secretarias Estaduais de Ensino apoiaram a LDB n. 9.394/96, uma vez que esse apoio lhes permitiriam realizar acordos internacionais com o Banco Mundial, para o financiamento do ensino básico:

Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as Secretarias Estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamentos específicos com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo (KUENZER, 2007, p.65).

É a partir desse contexto político que o governo paulista do PSDB criou um currículo centralizador e sem flexibilidade, impondo as competências como referências e a valorização da avaliação externa (SARESP), seguindo dedicadamente as diretrizes educacionais do Banco

Mundial, ao apresentar minuciosamente como deve ser o cotidiano escolar do trabalho docente:

Os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje PROVA BRASIL), do ENEM e avaliações internacionais.

É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto.

Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, explicitadas nas diversas práticas realizadas nas salas de aula e nas escolas (Site: Programa São Paulo Faz Escola¹⁵).

A SEE-SP ao organizar o grupo que elaborou o Programa SPFE, também, centrou-se numa hierarquia de relações, pois cabe lembrar que Guiomar Namó de Mello e Paulo Renato serviram como consultores do próprio Banco Mundial. Além deles, Maria Inês Fini coordenou a avaliação internacional do PISA no Brasil, que é realizada por uma organização voltada para o controle econômico mundial (OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Goodson (2011), ao entender que o currículo ao longo do tempo é produzido e reproduzido, por diversas forças sociais, leva-nos a pensar sobre as intencionalidades políticas por trás das suas mudanças estruturais, epistemológicas e burocráticas. Desse modo, a partir dos sujeitos responsáveis pela elaboração do currículo paulista de 2008, foi possível entender algumas escolhas políticas na constituição da equipe responsável pela elaboração do currículo SPFE, como a concepção de competência e a valorização da avaliação, que são voltadas às diretrizes internacionais.

1.2 São Paulo Faz Escola e seu paradigma educacional

Em outubro de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), lançou oficialmente o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), por meio de três eixos norteadores: *“Currículo, Avaliação e Expectativa de Aprendizagem na rede pública estadual”*. Vale ressaltar que apesar do Programa SPFE apresentar três eixos norteadores, esta

¹⁵ Site:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/PropostaCurricular/tabid/1037/Default.aspx>>. Acesso em 15 de nov. 2013.

pesquisa tem como objetivo investigar apenas a disciplina Geografia, parte do currículo prescrito de “Ciências Humanas e suas tecnologias”, em todas as séries do ensino médio.

Conforme a SEE-SP, o SPFE teve como referencial um conjunto de “10 ações para uma escola melhor”, visando alcançar, até 2010, dez metas da “Nova Agenda da Educação Pública” (Anexo A).

Sobre os eixos do SPFE, seguem as seguintes informações do *site* oficial da SEE-SP:

Currículo – engloba propostas focadas na aprendizagem de 1a a 4a séries, de 5a a 8a séries do ensino fundamental II e do ensino médio; consulta à rede e capacitação dos professores pela Rede do Saber; e, ainda, implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico.

Sistemas de Avaliação - (Saresp, Prova Brasil e Saeb) capacitação da rede para participar do Saresp e da Prova Brasil; e capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp 2007 no planejamento pedagógico de 2008 (*Site*: Programa São Paulo Faz Escola¹⁶).

Não foi possível encontrar nenhum tópico ou informação sobre o que é esperado da “Expectativa de Aprendizagem” no *site* da própria SEE-SP. No entanto, está presente no próprio currículo o termo “comunidade aprendente”, que será mais à frente discutido.

A SEE-SP usou como uma das justificativas para a reforma educacional, o baixo desempenho dos alunos da rede pública paulista nas avaliações nacionais, principalmente no SARESP. Desde o início da proposta, os documentos da SEE-SP mostram a importância que é dada aos resultados dessas avaliações nacionais. O que isso poderia significar? Existe a preocupação em identificar as fragilidades das escolas a partir dos resultados das avaliações, para que assim o governo pense sobre as possibilidades de saná-las? Ou seria apenas uma melhora no *ranking* das escolas estaduais paulistas, próximo do modelo educacional proposto pelas instituições internacionais como o Banco Mundial?

Apple analisou a valorização dada ao sistema avaliativo nos Estados Unidos, que está servindo como referência para outros países. O autor infere que atualmente as avaliações externas são apenas para qualificar o sucesso do currículo, simplesmente utilizando o emprego de uma modelo técnico, por meio de:

[...] comparação do *input* com *output*. Os resultados dos testes subiram? Os alunos dominam a matéria?[...]. Quando o educador ou os analistas de políticas de ação querem avaliar de uma maneira menos técnica, observando a “qualidade” da experiência curricular ou pelo levantamento de questões sobre a natureza ética das relações envolvidas na interação, podem ser facilmente despedidos. O discurso científico e técnico tem mais legitimidade (alto status) nas sociedades industriais avançadas do que o discurso ético. O discurso ético não pode ser facilmente operacionalizado em uma perspectiva

¹⁶ *Site*: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Conhe%C3%A7aoprojeto/tabid/1023/Default.aspx>>. Acesso em 16 de maio 2013.

do tipo *input-output*. Finalmente, os critérios “científicos” de avaliação dariam em “conhecimento”, enquanto os critérios éticos levariam a considerações puramente “subjetivas” (APPLE, 2006, p.75).

A SEE-SP lançou a proposta curricular para a rede pública estadual, no momento do planejamento anual escolar de 2008, expondo ao professor o que e como os alunos deveriam aprender. Nesse momento, Maria Helena Guimarães Castro e a sua equipe pedagógica, conforme afirma Boim (2010, p.14), estavam preocupados em apresentar os deveres de cada um, de acordo com as metas estabelecidas pelo Programa SPFE.

No início do ano letivo de 2008, a SEE-SP inseriu em toda a rede pública paulista um material intitulado “Jornal do Aluno” e “Revista do Professor”, no ensino fundamental II e no ensino médio. Os professores tiveram, na própria escola, uma rápida apresentação sobre a utilização desses materiais obrigatórios, por meio de vídeoconferências e teleaulas. A entrega do material consistia em uma recuperação pontual em leitura, escrita e cálculo, com duração dos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008, tendo dois propósitos:

O primeiro é preparar os alunos para a nova proposta curricular, que começa a ser utilizada em 2008. O outro é recuperar competências que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2005 mostrou que a maioria não tem. O Saresp indicou que 70% dos alunos de 4ª série da rede estadual não dominam conceitos fundamentais de Matemática. Ou seja, têm dificuldade em operações de soma, subtração, multiplicação e divisão. A avaliação mostrou que 48,4% dos alunos não sabem ler nem escrever apropriadamente (*Site: Programa São Paulo Faz Escola*:¹⁷).

A SEE-SP iniciava o Programa SPFE, submetendo os professores a essa prática imediatista, que deveria ser realizada em todas as escolas estaduais. A “recuperação pontual” parte da perspectiva de que a defasagem de conhecimento escolar dos alunos resulta apenas da falta de acesso a determinados conteúdos escolares, como se tal defasagem não implicasse em outros problemas menos práticos, isto é, de ordem política, cultural ou econômica.

É importante citar que o “Jornal do Aluno” e “Revista do Professor” só foram utilizados no ano de 2008, e sofreram diversas críticas tanto dos sindicatos como do meio acadêmico e da grande mídia em geral, devido tanto a sua qualidade conceitual e quanto à concepção atribuída ao trabalho docente, tornando-o mais próximo de uma função técnica:

Determinar que os professores de todos os componentes curriculares trabalhem nos 42 dias letivos no ensino de Língua Portuguesa e Matemática é um profundo ataque à liberdade de cátedra, assegurada pela Constituição Federal. A liberdade de cátedra tem a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no processo de ensino aprendizagem. Para esta secretária, bastam as ideias e concepções elaboradas nos gabinetes oficiais e impostas através de “jornais pedagógicos” distribuídos a todas as escolas. Ela

¹⁷ *Site*: < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=90789>>. Acesso em 19 de dez 2013.

crê estar trabalhando com marionetes (Blog APEOESP, acesso em Maio de 2008; apud: BOIM, 2010, p. 15-16).

Acadêmicos de diversas universidades brasileiras manifestaram-se sua oposição à estrutura e à imposição do Programa São Paulo Faz Escola no ensino público paulista, por meio de artigo, entrevistas e a realização de manifestos:

Não é possível aplicar na escola pública métodos e procedimentos típicos da gestão de uma empresa privada. A educação é uma relação dialógica entre seres humanos; ela não produz matérias, mas forma cidadãos. Assim, conceitos como “eficiências” e “produtividade” são critérios inadequados de aferição da qualidade da educação. Antes, ela deve ser medida pela capacidade de contribuir para alterar destinos e para transformar a realidade em que vivemos.

Por estas razões, não podemos concordar com a postura que vem sendo adotada pelas autoridades educacionais da estrutura da Secretaria Estadual da Educação, as quais buscam responsabilizar os professores pelas deficiências decorrentes da ausência de políticas efetivas no âmbito da rede estadual paulista (Manifesto em Defesa da Educação e dos Professores¹⁸; texto na íntegra no ANEXO B).

A SEE-SP apresentou o currículo do Programa São Paulo Faz Escola a partir de quatro documentos, para o ensino fundamental II e médio: a Proposta Curricular propriamente dita (apresentação), o Caderno do Gestor, os Cadernos do Aluno e os Cadernos do Professor.

Na proposta curricular agruparam as disciplinas escolares em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Ciências, Física e Química); Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna- Inglês e Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias.

O documento da proposta curricular da área de Ciências Humanas está dividido da seguinte forma: 1) carta do Secretário da Educação e outra da coordenadora geral do Programa SPFE; 2) apresentação do currículo do estado de São Paulo; 3) concepção de ensino na área de Ciências Humanas; 4) currículo de História; 5) currículo de Geografia; 6) currículo de Filosofia; 7) currículo de Sociologia.

Durante a apresentação do currículo paulista, os reformadores justificaram a realização da reforma curricular como um dever da SEE-SP para garantir aos alunos da rede estadual uma base comum de conhecimento e de competências. Reconhecidas como *Base Curricular*, os princípios centrais da reforma são:

A escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de

¹⁸ Revista Educação e Cidadania. vol. 08, n. 1, p. 26-27.

escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2010, p.10).

O gestor escolar é posto como “líder e animador” (SÃO PAULO, 2008b, p.09) da reforma e um dos pilares estruturais da nova proposta curricular, colocado como o principal responsável pela implantação do Programa SPFE nas escolas paulistas. É de sua incumbência os seguintes objetivos:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;
- Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2009, p.06).

É responsabilidade do gestor escolar garantir na escola a funcionalidade do Programa SPFE, assim como “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo” (SÃO PAULO, 2010, p.08). Além do gestor ser responsabilizado pela efetivação do currículo paulista nas escolas, ainda tem a função de controlar o trabalho dos docentes, sendo uma espécie de fiscal do governo estadual:

Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com os seus alunos (SÃO PAULO, 2010, p.11).

O novo currículo do ensino fundamental II e do ensino médio foi apresentado aos professores, por meio de um conjunto de material intitulado Caderno do Professor, oferecidos pela SEE-SP como *orientador didático-pedagógico* (SÃO PAULO, 2008).

O material foi organizado por disciplina, série e bimestre, visando aprimorar e desenvolver determinadas competências e habilidades dos alunos. Neles, o trabalho do professor é sistematizado nas chamadas “Situações de Aprendizagem”, por meio de: “tempo previsto”, “conteúdo”, “competências e habilidades”, “estratégias”, “recurso” e “avaliação”. Ao final de cada material são apresentados: “proposta de questões para aplicação em avaliação”, “proposta de situações de recuperação”, “recursos para ampliar a perspectiva do professor” (sugestão de filmes e livros). Todos os conteúdos curriculares são selecionados pelos seus teorizadores¹⁹.

¹⁹ Nomenclatura dada pela SEE-SP para se referir aos especialistas responsáveis pela seleção e organização do conteúdo escolar dos “Cadernos”.

Observa-se que o Caderno do Professor parece se caracterizar como um instrumento de controle técnico da SEE-SP, porque não apresenta apenas o que os alunos devem aprender, mas também como devem aprender, ao expor minuciosamente situações de aprendizagem que os professores têm a responsabilidade de trabalhar em sala de aula. Os Cadernos dos Professores servem como um roteiro seguro da SEE-SP, que pretende garantir o sucesso do novo currículo, conforme identificado no trecho do currículo SPFE:

Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhada, e o uso intencional de convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com os seus alunos (SÃO PAULO, 2010, p.11).

A SEE-SP produziu outro material institucional com os conteúdos similares ao “Caderno do Professor”, voltados especialmente para os alunos, que recebe o nome de “Caderno do Aluno”, distribuídos a todos os alunos da rede pública estadual de São Paulo. A estrutura e os conteúdos selecionados do Caderno do Professor e Aluno de Geografia do Ensino Médio serão discutidos no próximo capítulo.

Os currículos nos Estados Unidos, atualmente, são “verdadeiros” manuais de instruções para os professores. Neles são apresentados procedimentos e métodos de aprendizagem para os alunos, que são considerados melhorias educacionais “por meio de modelos técnicos” (APPLE, 2006, p.63). Infere-se que a perspectiva estadunidense sob o currículo está mais próxima a um modelo de produção industrial, com metas a alcançar e, ao final a avaliação, verificando a eficiência dos resultados. Porém, essa perspectiva técnica não considera outros fatores essenciais, uma vez que a escola não se constitui por máquinas, mas sim por seres humanos, históricos e culturais.

Como sequência do Programa SPFE, em maio de 2009, a SEE-SP lançou Decreto nº54.297, que cria o Programa + Qualidade na Escola, propiciando alterações na funcionalidade e na estrutura da rede pública paulista. Segundo Valles, as mudanças consistiam na criação da:

[...] Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo instituindo o “curso de formação” para ingressantes como última etapa do processo seletivo, alterando o modelo de acesso dos profissionais do magistério na rede estadual paulista. Este mesmo programa cria duas novas jornadas para os professores. Também institui provas anuais como condições para ingresso ou permanência para os professores designados como “temporários”, isto é, para aqueles professores que não são efetivos na rede estadual (VALLES, 2012, p.32).

Em 2010, a SEE-SP lançou um concurso para preencher 10.083 vagas de professor de educação básica II (PEB II). No entanto, diferente dos outros concursos, os candidatos passaram por três fases para aprovação no cargo de professor de PEB II. A primeira fase consistiu em uma prova de conhecimentos pedagógicos e específicos referente à disciplina dos candidatos, conforme bibliografia determinada no edital. Depois, os candidatos classificados passaram por um curso de formação à distância, com duração de dezoito semanas, que exigia 75% de participação para a aceitação na próxima fase. Por fim, os candidatos realizaram uma nova prova com os conteúdos apresentados durante o curso de formação para a sua aprovação.

No curso de formação, chamado Escola de Formação, o conteúdo consistia essencialmente em apresentar o novo currículo e a sua proposta pedagógica. Destaca-se que para os professores efetivos da rede estadual, não se ofereceu nenhum curso que possibilitasse alcançar os mesmos conhecimentos acerca da nova proposta curricular.

Em 2010, o governo do estado de São Paulo colocou que a partir dos “bons resultados da implantação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo pela avaliação do SARESP”²⁰, o São Paulo Faz Escola passou a ser designado como currículo consolidado, realidade próxima a “comparação do *input* com *output*” apresentada por Apple (2003).

Ao analisar os documentos da proposta curricular (2008) e do currículo oficial (2010), identificou-se que os dois documentos são basicamente idênticos, dados que os princípios e os conteúdos de Geografia previstos para o ensino médio continuaram os mesmos. A única mudança ocorrida no texto foi a apresentação dos secretários, em 2008, realizada pelo ex-Secretário da Educação Paulo Renato e, em 2010, pelo Secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

A partir da exposição das ações do SEE-SP, observa-se que a reforma do SPFE não se preocupou em entender as culturas escolares presentes na própria rede estadual paulista, para assim pensar nas possibilidades consistentes de mudanças e/ou permanências no sistema de sistema de ensino público paulista.

A seguir, será apresentado e analisado o papel da Fundação Vazolini na elaboração dos materiais curriculares e nos princípios centrais do currículo SPFE: “competências como referência”, “comunidade aprendente” e “Currículo de Humanidades e suas tecnologias”.

²⁰ Site: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em 25 de nov. 2013.

Além disso, será interpretada a perspectiva que o currículo prescreve em relação ao papel do professor e do aluno.

1.2.1 Fundação Vanzolini

A Fundação Carlos Alberto Vanzolini²¹ é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criada em maio de 1967, mantida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Politécnica da USP. Segundo o *site* da Fundação Vanzolini, a instituição tem como objetivo:

[...] desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades correlatas que realiza, com total caráter inovador.

Também prioriza seus projetos e atividades de Educação Continuada por relevância econômica e social e, por esse motivo, pauta sua atuação por critérios de excelência acadêmica, profissional e ético. A Fundação Vanzolini é ainda um centro de referência internacional em temas de destaque para as empresas privadas e para os órgãos e entidades do setor público que buscam alcançar e manter padrões elevados de desempenho²².

Inicialmente a fundação surgiu com o propósito de prestar serviços à Administração Industrial e Engenharia de Produção. Contudo, com o passar dos anos, ela ampliou sua atuação profissional, e atualmente presta serviço na área de “Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação”, desenvolvendo programas digitais para educação à distância, aplicativo digital, produção de mídia e webcast (tecnologia transmissão ao vivo de palestra, aulas e outros).

Entre os serviços prestados pela Fundação Vanzolini para o governo do estado de São Paulo, encontram-se os seguintes programas no seu portfólio na internet:

²¹ Site: < http://www.vanzolini.org.br/conteudo-76.asp?cod_menu=770&cod_site=76&id_menu=794 >. Acesso em 27 de set. de 2013.

²² Site: <http://www.vanzolini.org.br/conteudo.asp?id_menu=6&cod_site=0#>. Acesso em 16 de maio de 2014.

Quadro 2
Portfólio da Fundação Vanzolini

| Programa do estado de São Paulo | Ano | Secretaria do estado de São Paulo | Proposta do programa do estado de São Paulo | Serviços prestados pela Fundação Vanzolini |
|--|-------------|--|--|--|
| Ciclo de Compras | 2012 | Gestão Pública | Curso semipresencial, que visa o uso racional do dinheiro público | Modelagem do curso por diferentes mídias e monitoramento da execução |
| CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) | 2009 e 2010 | Assistência social | Atividades presenciais e a distância, e uma seminário de encerramento da capitação. | Pela gestão da capitação para implementação do CRAS |
| Programa Ensino Médio em Rede | 2004 a 2006 | Educação | Formação continuada para os professores | Meio do ambiente da web, videoconferência e teleconferência. |
| Desenvolvimento Gerencial- Educação: Gestão Escolar e a Política Educacional | 2010 | Educação | Curso voltados para os diretos, com o objetivo deles alcançarem as metas propostas pela SEE-SP. | Modelo de gestão, produção de material de apoio e gestão do projeto. |
| Desenvolvimento Gerencial- Secretários Ingressantes | 2009 | Educação | Capacitação a distância desenvolvido para os secretários das escolas. | Modelo de gestão, produção de material de apoio e gestão do projeto. |
| Desenvolvimento Gerencial Semipresencial | 2009 e 2010 | Gestão Pública | Capacitação a distância dos gestores públicos | Modelagem do curso, vídeo de conteúdo, atividades pedagógicas, material de ambiente virtual e gestão do projeto. |
| PEC- Formação Universitária | 2001 a 2003 | Educação | Formação universitária para os professores de 1 até 4 série, com gestão acadêmica da USP, UNESP, e PUC-SP. | Implantação de estrutura de rede e de modelo de gestão, produção de material de apoio e gestão do projeto. |
| Gestão Governamental- Contabilidade Pública Aplicada às entidades Municipais e a Estrutura da AUDESP | 2010 | Educação e Gestão Pública | Melhora a gestão de recursos públicos. | Modelagem do curso, vídeo de conteúdo, atividades pedagógicas, materiais no ambiente web. |
| Gestão Governamental- Planejamento e Orçamento dos municípios | 2009 | Educação e Gestão Pública | Com o objetivo de melhorar a gestão do recurso público | Modelagem do curso, vídeo de conteúdo, atividades pedagógicas, materiais no ambiente web. |

Fonte: *site* < <http://www.vanzolini.org.br/hotsite-76.asp>>. Acesso em 16 de maio de 2014.

Além dos materiais didáticos do currículo São Paulo Faz Escola, a Fundação Vanzolini presta atualmente outros serviços para a SEE-SP, a exemplo da “Rede Saber”, que consiste numa escola de formação continuada para os professores, por meio de mídias interativas, videoconferências e ambiente colaborativo na web; e do “Programa tecReg”,

voltado para a capacitação profissional dos funcionários públicos do estado, por meio de videoconferências.

De acordo com Boim (2010, p.50), a partir de uma visão neoliberal, a Fundação Vanzolini pode ser considerada uma alternativa para prestação de serviços públicos. Para uma corrente que se contrapõe a visão neoliberal, a Fundação Vanzolini é entendida como uma estratégia de terceirização por parte do poder público. A SEE-SP possui coordenadorias que poderiam gerir a produção dos seus materiais curriculares, mas optou em investir recursos públicos no setor privado.

Segundo o *site*²³ da Fundação Vanzolini, foram produzidos mais de 300 milhões de exemplares do Caderno do Aluno e mais 50 milhões de Cadernos dos Professores, referentes às treze disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio, para a Proposta São Paulo Faz Escola.

Segundo consta no Diário Oficial do estado de São Paulo, do dia 15 de novembro de 2008, na página 21, a Fundação Vanzolini foi isenta do processo de licitação, recebendo direito de produção e de gerenciamento do material do SPFE. Para a realização do trabalho, o governo paulista pagou o valor total de R\$ 31.487.418,00.

Despacho da Secretária, de 14-11-2008

Processo: 172/0400/2008 (2 volumes)

Interessada: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Assunto: Contratação de empresa para prestação de serviço especializados.

Diante do que consta dos autos, com fundamento no artido 26, da Lei Federal 8.666/93 c.c. o mesmo artigo da Lei Estadual 6.544/84, ratifico a declaração de dispensa de licitação, a favor da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, objetivando a contratação de serviço especializados de gestão integrada, desenvolvimento, produção e logística necessária à elaboração do material pedagógico complementar da proposta curricular da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo- Projeto Proposta Curricular do Estado de São Paulo/São Paulo Faz /escola, no valor total de R\$ 31.487.418,00 (trinta e um milhões, quatrocentos e oitenta e sete mil e quatrocentos e dezoito reais), conforme o despacho proferido às fls. 289 (SÃO PAULO, 2008a, p.21).

Segundo o artigo 26, da Lei Federal 8.666/93, a dispensa do processo de licitação existirá, quando devidamente justificado, a partir das situações prescritas no artigo 25:

Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do

²³ *Site*: < http://www.vanzolini.org.br/conteudo-76.asp?cod_menu=768&cod_site=76&id_menu=781 > Acesso em 27 de set. de 2013.

local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública²⁴.

No artigo 25, observa-se que a liberação da licitação da Fundação Vanzolini não é contemplada no inciso I e III. No inciso II, o documento faz menção ao artigo 13 dessa mesma Lei:

Art. 13. Para os fins desta Lei, consideram-se serviços técnicos profissionais especializados os trabalhos relativos a:

I - estudos técnicos, planejamentos e projetos básicos ou executivos;

II - pareceres, perícias e avaliações em geral;

III - assessorias ou consultorias técnicas e auditorias financeiras ou tributárias; (Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994)

IV - fiscalização, supervisão ou gerenciamento de obras ou serviços;

V - patrocínio ou defesa de causas judiciais ou administrativas;

VI - treinamento e aperfeiçoamento de pessoal;

VII - restauração de obras de arte e bens de valor histórico.

VIII - (Vetado). (Incluído pela Lei nº 8.883, de 1994)

Ao ler o artigo 13, seria necessário analisar o documento da contratação do serviço da Fundação Vanzolini, para assim entender o que a SEE-SP supõe que seja um serviço técnico profissional especializado, conforme a Lei Federal 8.666/93, que garante à empresa a isenção do processo licitatório. Questiona-se o seguinte: não existiriam outras empresas privadas capazes de realizar a gestão da elaboração e produção dos materiais curriculares? Ou mesmo, esse trabalho não poderia ser realizado pela própria SEE-SP?

A Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP)²⁵ critica a atuação das fundações universitárias como um instrumento de “captação e gerenciamento privado de um volume expressivo de recursos, a partir de projetos, pesquisas, serviços e, especialmente, cursos, usando a infraestrutura da universidade e o prestígio transmitido pelos

²⁴ Site: < <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+25+da+Lei+8666%2F93>>. Acesso em 16 de maio de 2014.

²⁵ A ADUSP, junto com Sindicatos dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), desde 2000, realiza pesquisa sobre as atividades das fundações, suas receitas e despesas, o modo como elas se relacionam com a USP e com os outros setores públicos, assim como o valor do repasse financeiro efetuados. Segundo a ADUSP: “A Fundação Vanzolini (FCAV), vinculada à Escola Politécnica, onde ocupa um prédio inteiro, arrecadou R\$ 12,5 milhões em 2000, repassando à USP só R\$ 0,468 milhão (3,7% da receita), ao passo que os pagamentos a pessoas físicas e jurídicas somaram R\$ 6,1 milhões (49%)” (ADUSP, 2004, p.15).

símbolos da instituição” (ADUSP, 2004, p.05). Segundo a ADUSP, outra característica das fundações universitárias, consiste que a maior parte dos “contratos não passou por licitação, como revela estudo do Tribunal de Contas da União (TCU)” (ADUSP, 2004, p.09).

Os Cadernos do SPFE apresentaram erros ortográficos e de conteúdo, em consequência disso foram recolhidos mais de meio milhão de exemplares. Cabe lembrar que a produção dos Cadernos pedagógicos foi de responsabilidade da Fundação Vanzolini, empresa que a própria Maria Helena Guimarães de Castro isentou do processo de licitação.

Maria Otília Bochini, professora do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Arte (ECA-USP), esclarece no *site* da *Aduspnet* a falta de conhecimento profissional da Fundação Vanzolini no processo de edição dos materiais pedagógicos:

[...] segundo Maria Otília, diante da explicação da fundação de que a incorreção nos mapas teria sido “involuntariamente gerada no processo de diagramação e aplicação dos nomes de alguns países”, fica evidente que o trabalho do diagramador foi diretamente para a gráfica, sem passar por uma revisão. “O problema não é o erro, é a falta de revisão”, comenta. “A falta de revisão antes de mandar imprimir revela despreparo e desconhecimento da Fundação Vanzolini”²⁶.

A SEE-SP da gestão do governo José Serra, em uma entrevista concedida para a *Folha de São Paulo*, responsabilizou a Fundação Vanzolini pelos erros nos materiais. A Fundação Vanzolini, responsável pela editoração, “disse que o material foi produzido pelos professores indicados pela secretaria”²⁷. Desse modo, cabe questionar o favorecimento da Fundação Vanzolini para a produção e distribuição do material pedagógico da Proposta SPFE, já que a empresa não é especializada nesse tipo de serviço.

É pertinente destacar que a existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) garante a distribuição desse material para todas as escolas públicas do Brasil. O MEC realiza avaliações sobre os diferentes livros didáticos, as obras consideradas aprovadas estão disponíveis nos Guias dos Livros Didáticos, nos quais as escolas públicas podem escolher aquela que melhor atende ao seu projeto político-pedagógico. Questiona-se, portanto, a duplicidade de material para as escolas estaduais paulistas, com a criação dos Cadernos do SPFE.

²⁶ Site: < <http://www.adusp.org.br/index.php/defesa-da-universidade/197-fundacoes/fundacoes/786-fundacao-vanzolini-recebe-do-governo-serra-r-46-milhoes-em-dois-contratos-sem-licitacao>> Acesso em 27 de set. de 2013.

²⁷ Site: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1703200906.htm>>. Acesso em 19 de maio de 2014.

1.2.2 Competência como referência

De acordo com Ciampi (2010), independentemente dos diversos significados que a concepção de competência recebe nos dias atuais, em geral, “apresenta-se como uma nova tecnologia de organização curricular, associada às ideias de transversalidade e de interdisciplinaridade” (CIAMPI, 2010, p. 04). As competências consistem na articulação dos conhecimentos das disciplinas escolares, possibilitando ao jovem o uso desses saberes na sua realidade cotidiana, para que ele domine os “elementos que lhes possibilitem entender o mundo em que vive e ter competência para com ele interagir de forma mais consequente” (CIAMPI, 2010, p. 02).

Duas tradições pedagógicas vêm sendo mescladas nas políticas educacionais da atualidade, em relação ao uso da concepção competência:

A primeira origina-se dos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica presente na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda vem da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental (CIAMPI, 2010, p. 04).

A tradição americana tem como finalidade social relacionar: escola, conhecimento e mercado de trabalho (CIAMPI, 2010, p. 04). Aqui, entende-se que a concepção de competência presente no São Paulo Faz Escola está mais próxima da tradição americana, pois:

A concepção de currículo por competência, na tradição americana, ou seja, uma lista de resultados esperados em consequências de um processo de instrução. A concepção de currículo como uma listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos (CIAMPI, 2010, p.08).

Do mesmo modo, o currículo escrito do SPFE normatiza o trabalho do professor, e prescreve uma listagem de competências a serem aprendidas pelos alunos, que podem ou não corresponder aos saberes necessários para “entender o mundo em que vive”. Depois os alunos realizaram uma avaliação externa (SARESP), para a SEE-SP investigar o quanto eles aprenderam.

Perrenoud entende competência como a:

Capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentarmos uma situação, colocamos em ação vários recursos cognitivos, entre os quais os conhecimentos. As competências não são, em si mesmas, conhecimentos. “Elas utilizam, integram, ou mobilizam os conhecimentos” (CIAMPI, 2010, p. 06).

Vale lembrar, que os elaboradores do currículo SPFE trabalharam conjuntamente em diferentes funções no PCNs ou/e ENEM, justificando a presença marcante de suas participações na elaboração de um currículo referenciado em “competência”.

O conceito de competência também é fundamental na 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 competência é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender (SÃO PAULO, 2010, p.13).

Goodson (2011) nas suas pesquisas, observou que as mudanças curriculares mais atuais, tendem a mistificar as ações dos governos públicos, como algo inquestionável, muito próximo de uma tradição escolar inventada.

A tradição refere-se a um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas, abertas ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado. Com eleito, sempre que possível, elas tentam, normalmente, estabelecer a continuidade com um passado histórico conveniente. (GOODSON, 2011, p. 58; apud HOBBSAWN, 1985, p.1).

Desse modo, pode-se também pensar como o currículo por competência está próximo a uma tradição escolar inventada, sendo uma das diretrizes impostas pelas instituições financeiras internacionais, que rapidamente se difundiu na política educacional, como se fosse um elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

O currículo paulista tem como prioridade a competência de leitura e escrita, e está presente em todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio. Na elaboração do documento, foram utilizados os referenciais teóricos do ENEM de 1998, que são articulados imprescindivelmente com a competência de leitura e escrita (ANEXO C).

[...] o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competência e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SÃO PAULO, 2010, p.16).

É possível questionar no SPFE como a disciplina Geografia no ensino médio se articula com a competência de leitura e escrita? Será que existe uma priorização da competência de leitura e escrita, que negligencia as especificidades do conhecimento escolar geográfico no currículo paulista?

A análise sobre a competência de leitura e escrita realizada no momento de examinar as concepções educacionais presentes no texto do Currículo de Humanidades e as suas

tecnologias, assim como, nos Cadernos do Professor e Aluno da disciplina Geografia, no ensino médio.

1.2.3 Comunidade aprendente

No currículo paulista, articulado com a concepção de competência, está o princípio central da aprendizagem, que consiste em desenvolver escolas que aprendam a ensinar. A expressão “comunidade aprendente”, utilizada no documento, significa a escola que problematiza e cria significado para as suas práticas, entendendo que nenhum integrante da comunidade escolar é detentor absoluto do conhecimento. A equipe gestora escolar é a responsável por desenvolver a formação do docente para essa concepção de aprendizagem.

No currículo, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver a autonomia, articulando as competências para a sua própria aprendizagem (“aprender a aprender”) e transpondo para o seu cotidiano (“aprender a fazer e a conviver”).

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino- 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 a filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender (SÃO PAULO, p.13).

A concepção de “comunidade aprendente” manifesta a adesão das diretrizes internacionais no currículo paulista. O relatório Jacques Delors, em seu texto “Educação um tesouro a descobrir”, publicado pela Unesco, apresenta os princípios fundamentais para educação no século XXI: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, (aprender a conviver com os outros) e aprender ser” (NETO et al., 2009, 38).

Souza analisa as diretrizes do relatório Jacques Delors, as bases das “novas formas de política educacional” (SOUZA, 2006, p.10), como medidas que pretendem focar na valorização do indivíduo, à qual estão associadas às iniciativas particulares que podem ser bem sucedidas socialmente. O relatório justifica a concepção do “aprender a aprender” fazendo oposição a educação considerada tradicional. Porém, a concepção do “aprender a aprender” reduz a educação ao “treinamento para adquirir a habilidade de manejo de informações” (SOUZA, 2006, p.186). Isso porque, essa concepção estabelece uma oposição entre teoria e prática, privilegiando a segunda em detrimento da primeira. Sua principal

estratégia é que o indivíduo aprenda a articular as habilidades predeterminadas para solucionar problemas de forma mais eficaz.

Segundo Souza existe um apelo utilitarista da educação, no qual o indivíduo tem que se adaptar às mudanças “flutuantes do mercado” (SOUZA,2006, p.184), por isso o “aprender a fazer” consiste nas aquisições de habilidades individuais. Essa concepção de educação compactua com o poder econômico e político, e ao não debater as contradições sociais, possibilita assim coesão social. Desse modo, não propicia ao indivíduo uma consciência de atuação política, em seus vários espaços: sindicatos, grêmios estudantil, partidos, movimentos sociais, entre outros.

Para Apple, o currículo que apresenta ênfase na aprendizagem, tende “a ser apolítico e ahistórico, escondendo assim as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacentes a boa parte da organização e da seleção curricular” (2006, p.64).

Observa-se que na concepção “comunidade aprendente”, a escola não foca mais no ensino, mais sim na aprendizagem. Ou seja, o Estado exime o seu dever de ensinar, passando para o aluno a responsabilidade de aprender, o que remete a uma concepção individualista, comum das políticas educacionais que aderem as ideias neoliberais, nas quais é dada a ideia do direito a aprender. Resta ao aluno a responsabilidade de buscar o sucesso escolar. Como se a aprendizagem independesse de outros elementos, como condições sociais e/ou econômicas. Levanta-se então a seguinte questão: qual o papel do professor no currículo paulista? Já que ao professor não cabe mais ensinar ao aluno, mas sim, o aluno “aprender a aprender” (SÃO PAULO, 2010, p.10). Essa questão será abordada a seguir, ao analisar o papel do professor e do aluno no currículo SPFE.

Em suma, a proposta de desenvolver um currículo voltado para a *aprendizagem* não visa o conhecimento, conforme a educação humanística apresentada por Chervel (1999) e as competências da tradição francesa. Mas, busca desenvolver as habilidades e as competências exigidas no mundo trabalho (aprender a fazer) e, também, a aceitação da ordem social e política que é imposta (aprender a conviver).

1.2.4 Currículo de Humanidades e suas tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas tecnologias tem como objetivo o estudo do conhecimento humano em suas múltiplas relações, entre os diversos saberes da Política,

Antropologia, Psicologia, História, Geografia, Economia, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Economia (SÃO PAULO, 2010, p.25). O currículo apresenta:

Neste sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2010, p. 25).

A partir desse excerto, fica latente a concepção de disciplina escolar no currículo paulista, como se o conhecimento da escola fosse apenas uma transposição didática do conhecimento de referência, ou seja, a perspectiva que a escola é um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos (CHERVEL, 1990).

Em seguida, apresenta como essencial nas Ciências Humanas o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e escrita:

Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos (SÃO PAULO, 2010, p.27).

Esse trecho mostra a leitura textual como principal procedimento de aprendizagem para a área de Ciências Humanas. Contudo, o texto negligencia as outras formas de leituras, específicas de cada disciplina, que são tão necessárias e valiosas para uma análise crítica nas humanidades, como, por exemplo, a leitura de mapa na Geografia, que exige uma habilidade específica e conduz a uma reflexão acerca dos fenômenos espaciais.

De acordo com Ciampi et al. (2009), a competência de leitura e escrita não deve ser entendida como a competência primordial para a aprendizagem:

Há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita em situação-problemas específicas de cada campo disciplinar que, por sua vez, atendem os problemas específicos da vida humana. Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? (CIAMPI, 2009, p. 373).

Ciampi et al. (2009) exemplifica como a disciplina História realiza uma leitura documental que não consiste apenas em localizar o sujeito do texto, mas de “compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo, por isso, deve ser questionado como realidade linguística” (2009, p. 373).

Observa-se que currículo SPFE é organizado por área do conhecimento e disciplinas escolares, contudo, nele está prescrito que as disciplinas devem auxiliar o letramento, não

contemplando assim suas especificidades, que poderiam de fato contribuir para uma leitura de mundo consistente.

1.2.5 Professor e o currículo SPFE

O currículo prescrito tem início com duas apresentações de autoridades, a primeira do Paulo Renato, ex-Secretário da Educação, e, em seguida, da Maria Inês Fini, coordenadora geral do Programa São Paulo Faz. Ambos os discursos são direcionados aos professores e gestores escolares, que colocam o SPFE como uma proposta que objetiva melhorar a condição do trabalho docente e a qualidade do ensino público paulista.

Os professores tiveram um acesso restrito à elaboração do currículo paulista, com uma participação pontual por meio de relatos de práticas bem sucedidas. Para Bittencourt (1998) e Vinão (2001), a falta de acesso da interlocução dos professores na elaboração do currículo inviabiliza uma mudança mais efetiva em sala de aula, porque são eles que detêm o conhecimento do cotidiano escolar. Os currículos elaborados apenas pelos acadêmicos ou/ e técnicos, sem a participação do professor, dificilmente proporcionarão “vínculos efetivos com que poderá transformar o saber proposto em práticas de ensino e aprendizagem” (BITTENCOURT, 1998, p.141).

Em sua pesquisa de mestrado, Boim (2010) afirma que o Caderno do Professor e do Aluno “exercem uma pressão modeladora da prática curricular” sobre os professores da rede estadual paulista, ao mostrar “o que e como ensinar”, “não cabe ao professor pensar o seu trabalho” (BOIM, 2010, p.30).

A “pressão modeladora”, exercida pelos materiais didáticos do SPFE, também é identificada no princípio de “comunidade aprendente”. Nela, o professor deve colocar em prática tudo aquilo que a proposta SPFE recomenda que se aplique aos seus alunos, desempenhando uma “boa pedagogia” (SÃO PAULO, 2010, p.11). Destarte, fica perceptível durante a leitura do currículo prescrito, o discurso que o êxito do Programa SPFE é de responsabilidade do docente, das suas práticas em sala de aula, ou seja, eximindo qualquer culpabilidade dos sujeitos elaboradores e da própria SEE-SP.

Destaca-se que o currículo está vinculado ao sistema de avaliação do SARESP, no qual o desempenho dos alunos poderá proporcionar um bônus salarial para os profissionais da escola. A política de gratificação salarial pode estimular o controle do trabalho dos seus

colegas, já que o resultado da avaliação da disciplina de um professor interfere no bônus de todos os profissionais da mesma escola.

Ciampi et al. (2009) enfatiza a existência de uma lógica centralizadora e descentralizadora presente na Proposta SPFE, na qual a SEE-SP passa a responsabilizar os gestores escolares e os professores pela aprendizagem dos alunos e o sucesso do novo currículo paulista.

Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da “comunidade aprendente” (CIAMPI et al., 2009, p.368).

Apesar do discurso do princípio da “comunidade aprendente”, o currículo não apresenta indicações bibliográficas para o professor aprender, um elemento importante para o aprofundamento teórico, que possibilitaria aos docentes estudos sobre os elementos educacionais presentes no São Paulo Faz Escola. Os professores têm acesso apenas às referências bibliográficas dos currículos das disciplinas.

Apple (1995) ao analisar o processo de proletarização do trabalho docente nos Estados Unidos, assinala que em decorrência de uma “estagnação geral e de crise de acumulação e legitimação”, o setor público sofreu um processo de racionalização administrativa, inclusive no trabalho docente. Esta classe sofreu uma reestruturação, que consistiu na perda da sua relativa autonomia, por meio da imposição de um controle técnico sobre o currículo.

O autor coloca como uma das suas preocupações, o fato do currículo dos Estados Unidos servir de modelo para outros países. No excerto a seguir, é possível observar diversas características de reestruturação do trabalho docente nos currículos dos Estados Unidos, que podem ser identificadas no currículo SPFE:

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículo reducionista de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre a concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeitos a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupação (APPLE, 1995, p.32).

Cabe destacar que esta pesquisa não desconsidera que o professor, no seu cotidiano escolar, consiga desenvolver atividades que possibilitem a sua identidade profissional na relação interativa com o currículo escrito. Contudo, aqui, buscou-se entender o ‘lugar’ que o professor ocupa no currículo paulista, conforme foi prescrito pelos elaboradores do Programa São Paulo Faz Escola. Desse modo, entende-se que no currículo oficial, a profissão docente

não é concebida como um trabalho intelectual, porque não possibilita que os professores pensem sobre sua realidade e suas práticas escolares cotidianas, visto que seu trabalho fica limitado à execução das tarefas sistematizadas no material do Programa SPFE.

1.2.6 Visão sobre o aluno

Goodson (2011) enfatiza a necessidade de desenvolver escolas que sejam igualitárias para todos, e que não sejam estratificadas por um processo social, de gênero ou de raça: “penso que, se levarmos a sério as crianças merecerão a oportunidade de se tornarem o melhor que puderem ser” (GOODSON, 2011, p.43). Nesse sentido, pretende-se refletir sobre qual finalidade social o currículo São Paulo Faz Escola traz para os alunos da rede pública paulista, como oportunidade para melhoria da vida pessoal e do seu grupo social.

O texto do currículo paulista expõe o aumento do número de alunos ao acesso e permanência nas escolas públicas brasileiras. Todavia, reconhece que o acesso à escola não garante plenamente a democracia, dado que é relevante que a escola tenha qualidade para oferecer aos alunos o acesso à aprendizagem. Como proposta de qualidade de ensino, o currículo SPFE tem como objetivo que o aluno desenvolva uma base comum de conhecimento e competência, conforme o trecho a seguir:

A Secretaria da Educação procurou 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, 2010, p.07).

Contudo, considera-se que o currículo não é apenas uma “base comum de conhecimento”, uma vez que minuciosamente também sistematiza o que o aluno deve aprender durante cada dia do ano letivo, por meio de um material didático (Caderno do Aluno). Além disso, ao final do 7º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, os alunos realizam uma avaliação externa que é orientada por desempenho, cuja intenção central consiste em medir o quanto eles aprenderam do conhecimento prescrito no currículo.

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 (SÃO PAULO, 2010, p.07, grifos nossos).

É possível identificar no documento curricular uma visão homogeneizadora sobre a aprendizagem dos alunos da rede pública paulista, apesar do estado de São Paulo possuir um perfil heterogêneo de alunado, em decorrência da sua extensa dimensão territorial, apresentando áreas com realidades culturais distintas e com possibilidades diversas de recursos escolares.

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, escola tem que ser igual e acessível para todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO, 2010, p.13, grifos nossos).

Apple considera que um currículo homogeneizador pode “de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum” (APPLE, 2001, p.48). No currículo paulista existe o esforço de associar a padronização do conhecimento como sinônimo de qualidade de ensino, responsabilizando os professores, os gestores e os alunos pela garantia do bom rendimento escolar, principalmente nos resultados da avaliação do SARESP.

Para Ciampi (2010) o desempenho padronizado dos alunos não garante as mesmas oportunidades sociais, em decorrência de diversas forças sociais. No entanto, “a garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, a qual gera desigualdades cada vez maiores” (CIAMPI, 2010, p.02).

Apple (2001) coloca que o currículo não é simplesmente algo neutro, porque traz consigo uma seleção de conhecimento eleito por alguém, a visão de um grupo que coloca o conhecimento por ele selecionado como legítimo. Dessa maneira, o autor questiona os currículos que apresentam como objetivo central a coesão social e cultural entre os alunos, apresentando que os antagonismos sociais tendem a aumentar:

Esta nostalgia por “coesão” é interessante, mas a grande ilusão é a de que todos os alunos- brancos e pretos, de classe trabalhadora, pobres, de classe média, meninos e meninas- receberão o currículo da mesma forma. O que de fato acontecerá é que ele será lido de modos diferentes, segundo a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura. Um currículo comum, em uma sociedade heterogênea, não é uma receita para a “coesão”, mas para a resistência e a renovação das decisões. Já que sempre permanece em suas fundações culturais, ele colocará os alunos em seus lugares, não segundo suas “habilidades”, mas conforme suas comunidades culturais se ordenam em relação aos critérios definidos como “padrões”. Um currículo que não seja “auto-explicativo”, que não seja irônico ou auto-crítico, terá sempre este efeito (APPLE, 2001, p. 67, grifos nossos).

Criar um currículo único, que “passa por cima” da diversidade cultural paulista, é a forma mais eficaz de imposição da “tradição seletiva hegemônica da cultura” oficial. Em uma

sociedade com características diversas, isso pode servir como um mecanismo de controle político do conhecimento, possibilitando assim o aumento da desigualdade cultural e social.

O currículo SPFE pretende propiciar ao aluno uma formação escolar que garanta aprendizagem para a vida adulta, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. É importante destacar que no texto do currículo não existe definição para o termo cidadania.

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, comitadamente, 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, 2010, p.09).

Entretanto, por meio do excerto é possível identificar no currículo SPFE um caráter de instrumentalizar o cidadão para a sua adequação às regras sociais anteriormente postas e ao mercado de trabalho. Esta proposição também pode ser constatada no trecho a seguir, que aborda os desafios da educação contemporânea:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Observa-se que a concepção de cidadania do currículo SPFE não corresponde a uma cidadania política, a qual proporcione ao sujeito conhecimentos que lhe permitam refletir sobre a sua realidade e a do seu grupo social, para pensar possibilidades de transformações sociais.

O documento curricular estabelece intensa articulação entre competência e a eficiência no mundo do trabalho. Cabe lembrar que as competências presentes no SPFE possuem influências da tradição americana, que também está integrada à preparação para o trabalho, buscando desenvolver no jovem as competências necessárias exigidas pelas atuais forças produtivas do mercado.

2. Geografia e ensino médio nas escolas brasileiras

Aqui, brevemente, será apresentada a trajetória da disciplina Geografia no Brasil, na busca de compreender qual finalidade ela atendeu enquanto saber escolar em diferentes períodos, identificando alguns responsáveis pelas suas transformações, como o Estado, associações, acadêmicos e professores. Isso porque, o conhecimento geográfico pesquisado no currículo paulista não é algo natural, faz parte da própria história da disciplina no Brasil.

Serão apresentadas algumas concepções e políticas educacionais do ensino médio brasileiro, para interpretar e analisar quais finalidades educacionais são propostas para a formação dos alunos nessa etapa do ensino escolar da rede pública paulista. Para isso, primeiramente, será considerada a proposta de formação do currículo propriamente dito e, depois, do Caderno do Professor e Aluno da disciplina Geografia.

2.1 Disciplina escolar: a Geografia no Brasil

O estudo da história das disciplinas escolares apareceu quase simultaneamente em diferentes países a partir de 1990, principalmente na Inglaterra e na França, visando identificar sua gênese, seus saberes, suas continuidades e descontinuidades no processo de escolarização. Um desafio em estudar a história das disciplinas, consiste em investigar a sua emergência e transformações no campo epistemológico, cultural e político.

Chervel (1990), por meio de suas pesquisas documentais, constatou que a primeira noção do termo ‘disciplina’ na França, não surgiu nos meios acadêmicos, mas sim no próprio processo de escolarização, o qual ocorreu durante as primeiras décadas do século XX. O termo ‘disciplina’ preencheu “uma lacuna lexicológica”, cuja finalidade, principalmente no ensino secundário, apareceu como “vocação em formar os espíritos pelo exercício intelectual” (p.179).

Forquin (1992), próximo da concepção de Chervel sobre disciplina escolar, distinguiu cuidadosamente o termo ‘disciplina escolar’ de ‘matéria escolar’.

Atualmente os dois termos “disciplina” e “matéria escolar” são com frequência utilizados indiferentemente com, entretanto, uma nuance de sentido: o termo “matéria” é mais neutro, mais popular, mais “escolar” e mais “primário”, enquanto o termo “disciplina” se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito (FORQUIN, 1992, p. 22)

Segundo Chervel, as disciplinas escolares não surgiram apenas como resultado de um processo de didatização do conhecimento de referência, mas como uma criação do próprio processo de escolarização. Os autores identificam que a escola não é passiva, mas sim detentora de um caráter criativo:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.184).

Goodson (1990), próximo de concepção de Chervel (1990), pesquisou a história da disciplina escolar, desde a sua gênese, para entender que o conhecimento escolar não é algo natural, mas uma elaboração da própria escola, que sofre influência de agentes externos e internos, como forças hegemônicas relacionadas à política, economia e cultura.

De acordo com Goodson (1990), o conhecimento geográfico na Inglaterra nasceu enquanto disciplina escolar, sendo uma base para o surgimento do conhecimento de referência. O autor distingue três estágios epistemológicos pelos quais a disciplina escolar Geografia passou: 1) um conhecimento desenvolvido no próprio processo de escolarização, apresentando-se interessante e útil ao aluno. Nesse momento, não existia o professor especializado, mas algo próximo a um autodidata; 2) a disciplina escolar apresentou o seu conhecimento mais organizado, com formação de professores e o interesse do Estado em desenvolvê-la; 3) o conhecimento escolar constituiu-se a partir de valores e regras acadêmicas e, com isso, tornou-se mais passiva e desencantadora na realidade do cotidiano escolar.

O currículo oficial é um dos elementos que constitui uma disciplina escolar, prescrevendo o conhecimento escolar e a proposta pedagógica a ser ensinada nas escolas. Aqui, pretende-se, buscar a trajetória da disciplina escolar Geografia no Brasil²⁸, a partir dos seus currículos oficiais; lembrando que o conhecimento selecionado e neles organizado, mantém uma relação direta com uma série de poderes. Em decorrência da complexidade do tema, não será possível aprofundar o assunto.

²⁸Genylton Odilon Rêgo da Rocha, em 1996, pesquisou sobre a história da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro de 1837 até 1942. Durante a sua pesquisa, realizou um levantamento bibliográfico no qual constatou um desinteresse acadêmico brasileiro em entender a história da disciplina Geografia no país, ao perceber o quanto era ínfimo o número de obras até o momento escritas (ROCHA, 1998, p.02). Em 2010, Amanda Regina Gonçalves fez uma breve reflexão acerca do movimento epistemológico da geografia escolar brasileira, no qual utilizou a perspectiva de análise sócio-histórica. Segundo o levantamento bibliográfico realizado pela autora, ainda existem poucas pesquisas brasileiras que lidam com a trajetória epistemológica da disciplina Geografia no Brasil.

Na intenção de evitar uma simplificação da história do conhecimento escolar geográfico no Brasil, pela dificuldade em delimitar as suas diferentes orientações teórico-metodológicas, optou-se, neste texto, em delimitar três momentos, entendidos como clássico, moderno e renovação da Geografia, este também identificado como Geografia crítica. Destaca-se que as três orientações delimitadas, não são entendidas como blocos monolíticos, elas apresentam algumas rupturas, mas também continuidades que serão observadas ao longo do texto. No caso, a orientação teórico-metodológica moderna e renovação da Geografia receberam maior atenção, em decorrência da proximidade temporal do objeto de estudo da presente pesquisa.

2.1.1 Geografia escolar moderna no Brasil

No Brasil, a institucionalização da disciplina Geografia ocorre em 1837, a partir da orientação clássica, com o surgimento do *Imperial Collegio de Pedro II*. Para Rocha (1998), nesse momento, a disciplina Geografia era incluída no currículo com o propósito de proporcionar um saber da cultura universal para os filhos da elite brasileira, desprovido de qualquer preocupação imediatista ou especialização, próxima à realidade da educação humanística francesa descrita por Chervel e Compère (1999) na França.

O estudo da disciplina Geografia tinha uma conotação enciclopédica, pelo fato de ser ensinada a partir de um caráter mnemotécnica:

[...] e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra, como para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto. Em consequência, o saber geográfico passou a significar o domínio do maior número de conhecimentos possíveis sobre os territórios e seus habitantes (ROCHA, 1996, p.154).

Rocha (1998) analisa que a disciplina Geografia não surgiu no currículo brasileiro como um conhecimento voltado para a formação nacionalista²⁹. A inculcação da ideologia nacionalista ocorreu anos mais tarde, na década de trinta do século XX, sendo acentuada ainda mais na década de 1960.

No início do século XX, o conhecimento geográfico brasileiro era muito distante da Geografia desenvolvida na Europa, esta já era vista como científica. Contudo, desde 1910, é

²⁹ Segundo pesquisa documental realizado por Rocha (1996), naquela época, quase não existiam conteúdos prescritos no currículo com uma abordagem sistemática da Geografia do Brasil.

importante reconhecer que Delgado de Carvalho³⁰, por meio de publicações de textos e de livros didáticos, vinha discutido sobre a importância de desenvolver uma ciência geográfica brasileira.

Segundo Vlach (2003), Delgado de Carvalho não media esforços para realizar críticas negativas à orientação clássica, cuja metodologia de ensino era baseada na memorização de nomenclaturas dos lugares. Diferenciou a orientação clássica da moderna, como “aquela a que estuda ‘o universo e seus habitantes’, enquanto que esta era o estudo do ‘universo em relação aos seus habitantes’” (ROCHA, 1996, p.238). Destacou-se como um dos precursores do movimento escolanovista³¹ na disciplina Geografia. A partir das suas publicações didáticas e acadêmicas, ele contribuiu para a divulgação dos princípios metodológicos do movimento, no qual os alunos tinham o papel da construção do conhecimento, e o professor a função de direcionar a aprendizagem geográfica por meio do estímulo empírico.

Delgado de Carvalho acreditava na necessidade de desenvolver um sentimento patriótico para a edificação de um Estado forte e interventor, mesmo que fosse a partir de um governo autoritário, considerado por ele, a única forma de “estabelecer a paz e a tranquilidade necessária para se construir uma nação moderna e forte” (ROCHA, 1996, p.286).

Vlach (2003, p.158), expõe uma visão determinista dos trabalhos de Delgado de Carvalho, que influenciou a geografia escolar a partir dos seus livros didáticos, no qual o sujeito não era interpretado a partir de suas relações políticas, econômicas e culturais historicamente construídas, mas era entendido pela sua capacidade de adaptação ao meio.

Durante o governo de Getúlio Vargas³², a disciplina Geografia teve destaque no ensino secundário, tornando-se obrigatória em todo o território brasileiro. A Geografia e a História escolar exaltavam o Estado, a partir de uma formação voltada para o desenvolvimento do sentimento patriótico. É possível evidenciar tal realidade na fala de Capanema, o ministro da Educação do governo Getúlio:

Não há a disciplina educação cívica. Há ensino de matéria que formam o espírito do cidadão, do patriota. Essas matérias serão ensinadas na Geografia

³⁰ Nasceu em Paris, em 1884, faleceu no Rio de Janeiro, em 1980. Formou-se em Ciências Política em Lyon, na França, em Direito em Lausanne, na Suíça, e em Economia e Política em Londres, na Grã-Bretanha. Carvalho é reconhecido como um importante intelectual.

³¹ Delgado de Carvalho foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

³² A partir da pesquisa de Jorge Luiz Barcellos da Silva (1996), observa-se a década de 1930, como um importante período para a institucionalização da Geografia enquanto conhecimento de referência no Brasil. A Geografia a partir de uma leitura científica da realidade, tornou-se instrumento “das grandes discussões e encaminhamentos de propostas relativas aos rumos do país” (p.91), com a importante “missão de planejar e de decidir como efetivar a consolidação do espaço da produção, circulação e da geração de ideias” (p.94). Nesse período existe uma maior inserção de capital mundial e do controle estatal ideológico-cultural no Brasil, o último também como forma de conter o avanço dos anarquistas e de outros movimentos sociais.

e História do Brasil. [...] Nas finalidades [do ensino de cada disciplina] deve-se apontar sempre o que a disciplina visa dar ao aluno, de um modo geral, e de modo especial o que ela pode fazer para educá-lo para pátria (CAPANENA, apud ROCHA, 1996, p. 280).

Nesse período, destacam-se importantes fatos para o desenvolvimento do conhecimento geográfico no país, os quais contribuiriam para o Estado interpretar o espaço brasileiro e influenciaram no percurso histórico da Geografia escolar. Em 1934, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo (USP), com a inauguração do primeiro curso de Geografia do país, ministrado em conjunto com o curso de História. No mesmo ano da institucionalização do curso de Geografia da USP, seus professores³³ fundaram a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). No ano seguinte, em 1935, foi criado o curso de Geografia na Universidade Federal do Distrito (UFD). Diferentemente do curso da USP, o curso da UFD implantou separadamente o curso de Geografia e História. Mas, em 1939, a UFD foi extinta e o curso de Geografia passou a ser junto com o curso de História na Universidade do Brasil³⁴.

Em 1936, com o objetivo de levantar dados e articular informações voltadas para as políticas públicas, o governo federal criou o Instituto Nacional de Estatística (INE). No ano seguinte, o INE incorporou o Conselho Nacional de Geografia (CNG), que passou a ser reconhecido como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As formações desses cursos acadêmicos, assim como a AGB e o IBGE foram elementos importantes para a institucionalização da Geografia no país, enquanto conhecimento de referência, escolar e na profissionalização do geógrafo.

Os cursos superiores eram ministrados principalmente por professores vindos da Europa, de origem francesa, trazendo uma influência dos estudos regionais lablachianos³⁵. A presença desses acadêmicos contribuiu para o desenvolvimento da orientação moderna nas universidades, ao exigir um maior rigor conceitual científico do conhecimento geográfico, o que influenciou a Geografia escolar, a partir das primeiras turmas de licenciatura em Geografia.

Apesar da iniciativa ser bastante reduzida o número de egressos(as) desses cursos comparativamente ao universo de professores(as) de geografia existente no país, temos convicção que a existência do(a) licenciado(a) em geografia se tornou um fator fundamental no processo de consolidação da orientação moderna em nossas escolas, orientação esta que não se tornou

³³Pierre Deffontaines, Caio Prado Junior, Luiz Fernando Morais Rego, Rubens Borba de Morais e Pierre Monbeig.

³⁴ Em 1955, a Universidade do Brasil passou a chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁵ Paul Vidal de La Blach (1845-1918) foi um dos geógrafos responsáveis pela fundação da escola regional francesa, caracterizada por ser descritiva. Trazia a ideia das possibilidades humanas, em contrapartida ao determinismo geográfico desenvolvido na Alemanha (ROCHA, 1996).

hegemônica, pelo menos contribuiu para emergência de um novo modelo de geografia escolar que não era o mesmo existente até os anos 20 deste século (ROCHA, 1996, p. 272)

A AGB agiu de forma significativa para o reconhecimento da ciência geográfica e dos geógrafos quer na pesquisa, na educação ou no bacharelado. Destaca Gomes (2010) que, em 1935, a AGB organizou uma comissão para propor um currículo secundário para a disciplina Geografia, enviando tal proposta para as autoridades do ensino São Paulo e do Distrito Federal. Segundo o autor, as pesquisas geográficas relacionadas ao conhecimento escolar e à produção de livros didáticos, cada vez mais tendiam para uma abordagem científica, mais próxima de uma transposição didática em relação ao conhecimento de acadêmico. A AGB teve um importante papel de mediadora entre as mudanças vindas das universidades para as escolas, por meio de produção de eventos, congressos, revistas e outros.

Silva (1996), em sua pesquisa, afirma que os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia no movimento escolanovista, encabeçado por Delgado de Carvalho, não foram efetivamente renovadores, porque o conhecimento geográfico continuou fragmentado, articulando “de forma tricotômica, encadeando os aspectos naturais, do homem e econômico (N-H-E). O que expressa pontualmente a permanência da visão positivista-funcionalista de mundo no interior dos delineamentos da Geografia” (SILVA, 1996, p. 105-106). Essa estrutura tricotômica predominou na disciplina Geografia até o início dos anos 1970, cada vez mais com apelo a “exaltação do Estado”³⁶ (SILVA, 1996, p. 108).

Por isso, entende-se que a orientação clássica não desapareceu totalmente, mas sofreu um processo de hibridação com a geografia moderna, permanecendo nas escolas algumas de suas características, como a prática descritiva e mnemônica.

Entre os elementos educacionais positivos do escolanovista, destaca-se a retomada do método Estudo do Meio, que proponha uma educação “mais atraente e uma aprendizagem mais significativa” (PONTUSCHKA et al., 2009, p.177), a partir de um método ativo de aprendizagem. Tal método contribuía para integrar os conhecimentos fragmentados (aspectos naturais, do homem e econômico), desvendando a realidade de determinado espaço geográfico.

³⁶ De acordo com Rocha (1996), o sentimento patriótico da década de 1930 e 1940, não era evidenciado apenas na disciplina escolar: “Geógrafos ligados ao IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), CNG (Conselho Nacional de Geografia) e AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), além evidentemente de professores (as) dessa disciplina, abraçaram essa causa. Fernando Raja Gabaglia chegou a mesmo afirmar que ‘... a Geografia, na realidade, é, no conjunto dos conhecimentos, uma das ciências a serviço das realizações do Estado’ (apud FERRAZ, 1995:54-55), ideia também compartilhada por Delgado de Carvalho, que acreditava ser necessário aproveitar racionalmente todos os ramos da geografia para o planejamento das atividades do Estado (ROCHA, 1996, p.284).

Na década de 1960, segundo Silva (1996), o quadro de autores de livros didáticos se diversificou, contudo os livros continuavam como a tradição dos fundamentos teórico-metodológicos prescritos na década de 1930. Apenas algumas abordagens se modificaram como, por exemplo, a influência causada pelo nacionalismo-desenvolvimentista: “por esse motivo tópicos como o do desenvolvimento e subdesenvolvimento, população e indicadores sociais aparecem com mais frequência entre os temas tratados pela Geografia escolar” (SILVA, 1996, p.127).

Na história da educação brasileira, a disciplina Geografia nem sempre manteve uma relação harmoniosa com o currículo oficial, principalmente durante o período de ditadura militar, com a instauração da lei 5.692/71, que extinguiu a disciplina de Geografia e História do currículo do ensino primário, substituindo-as no ensino de 1º grau³⁷ pelos Estudos Sociais³⁸. Os princípios epistemológicos e metodológicos expressos nos currículos escolares passaram a legitimar o poder do Estado, a partir de uma teoria tecnicista da divisão do trabalho escolar³⁹ e com paradigmas educacionais fundados na moralidade cívica.

De acordo com Martins (2014), os Estudos Sociais propunha formar o aluno:

[...] a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino. No ensino fundamental concebia-se que os Estudos Sociais tinham por objetivo a seleção de saberes que promovessem no educando condições de uma vida em sociedade, tendo por princípios seu ajustamento e adequação à vida social, de forma cooperativa (MARTINS, 2014, p.47).

Em 1968, com a imposição do Ato Institucional n. 5 (AI-5)⁴⁰, os militares impossibilitaram a realização dos Estudos do Meio, em consequência do papel político que ele desempenhava para o conhecimento escolar. Isso porque esta metodologia de ensino

³⁷O ensino de 2º grau (em três ou quatro anos, no último caso para os ensinos técnicos) manteve as disciplinas Geografia e História, porque eram consideradas séries de aprofundamento e detalhamento do conhecimento disciplinar.

³⁸ De acordo com Martins (2002), nos documentos oficiais, os Estudos Sociais era às vezes pensado como disciplina, às vezes como área de estudo.

³⁹ Instalaram uma divisão de trabalho que separou “o diretor e os técnicos do grupo de professores de forma hierarquizada. Conferindo maior prestígio às funções técnicas, fora da sala de aula e da escola, a divisão de funções fez com que representasse um prêmio para o professor ser afastado da escola para exercer funções nos órgãos da administração, permitindo sua ampliação exagerada” (SAMPAIO, 1998, p.202).

⁴⁰ Entre as suspensões do direito político, existia o artigo III – “proibição de atividades ou manifestação sobre assuntos de natureza política”.

potencializava as instituições escolares a construírem seus próprios currículos, a partir da realidade social na qual estavam inseridas.

O governo militar⁴¹, em 1976, por meio da Portaria n° 790, tirou a possibilidade da habilitação dos geógrafos e historiadores de lecionarem Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), que eram ministradas no 1° grau. O direito de lecioná-las foi dado apenas aos licenciados em Estudos Sociais que tinham licenciatura curta. A partir da criação dos cursos de licenciatura curta, segundo Pontuschka et al. (2009), os militares conseguiram criar uma estrutura de ensino universitário na qual formariam professores a partir de uma carga de estudo reduzida, em relação àquele que se formariam pesquisadores ou dos próprios licenciados das universidades públicas.

Os cursos de Estudos Sociais⁴² existiram principalmente nas faculdades privadas, e seus currículos visavam fundamentalmente o magistério. Segundo Martins, os cursos não possuíam uma preocupação com a “parte teórico-metodológica das ciências de referência sobre a quais o curso certamente mais informava (História e Geografia, principalmente) do que formava” (MARTINS, 2002, p.12). Por fim, esses cursos superiores acabavam por formar “profissionais pouco voltados para os estudos críticos, mais dóceis ao Estado, polivalentes e mais fáceis de serem explorados” (MARTINS, 2002, p.110).

Em 1973, no estado de São Paulo, é imposto um conjunto de medidas que se alinhavam e atendiam às orientações educacionais do governo federal. É nesse contexto que surgiram os Guias Curriculares paulistas do 1° grau, que se caracterizavam como manuais repletos de linguagens técnicas e comportamentalista⁴³ (SAMPAIO, 1998, p. 204). No ano de 1977, o estado de São Paulo elabora os *Subsídios para implementação do Guia Curriculares de Estudos Sociais*.

⁴¹ Com o discurso ideológico de “modernização” do Brasil, o governo militar realiza os acordos e convênios assinados entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development - USAID) no período de 1964-68, baseada numa racionalidade predominante instrumental. Entre as medidas propostas pela reforma com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaíram: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a institucionalização da pós-graduação (CUNHA, 2007).

⁴² Segundo Martins (2002), “nos anos 90 ainda existem instituições de ensino de terceiro grau que mantêm tais cursos de Estudos Sociais. A diferença é que o aluno desses cursos, ao final de dois anos de formação básica, faz opção pela complementação em História ou Geografia (em outros dois anos, em média), o que transforma os cursos de Estudos Sociais em curso básico para a formação de professores de História e Geografia” (2002, p.12).

⁴³ Segundo Sampaio, os Guias Curriculares tiveram como base os estudos de Piaget e Bloom, que na prática foram transformados em trabalho comportamentais, por apenas operacionalizar objetivos da SEE-SP. Os níveis de aprendizagem nos guias, converteram-se em “níveis de capacidade para realizar determinadas habilidades, independente do trabalho efetivo para sua aprendizagem, o que instala uma relação direta entre objetivo e capacidade do aluno” (SAMPAIO, 1998, p.217).

Martins também observa que os conteúdos de Estudos Sociais, presentes nos Guias Curriculares paulista, passavam a ter uma função instrumental e tinham o papel de desenvolver as habilidades do cognitivo humano.

[...] tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepção de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico. Tais objetivos deveriam ser atingidos por sucessivas aproximações dos conteúdos e com o desenvolvimento de habilidades cognitivas. [...] Já os objetivos gerais, que dariam identidade atribuída ao ensino de História e Geografia na forma de Estudos Sociais, aparecem no Guia acompanhado de uma explicação sobre o que a equipe elaboradora entende por “objetivos gerais”. São eles que explicam, no dizer da coordenadora de equipe de currículo e autora do Programa de Estudos Sociais, Delma Conceição Carcheldi, os comportamentos terminais, que se espera que o aluno tenha adquirido ao fim das oito séries, em relação à matéria. Ela mesma reitera, antes de anunciar tais objetivos, que a operacionalização dos programas visa mudanças comportamentais manifestas, e por isso mesmo, diretamente controláveis. É, portanto, atribuía aos objetivos, uma profunda capacidade de mudança da parte dos alunos, visando à transformação do aluno em reflexivo, criativo, capaz de discriminar valores, de julgar, de comunicar-se, de conviver, de cooperar, de decidir e agir. (MARTINS, 2002, pp.163-164).

Os Guias Curriculares foram elaborados com a parceria de alguns professores universitários, a partir do *status* acadêmicos desses profissionais, meio pelo qual o governo estadual buscou legitimar os documentos curriculares para toda a rede de ensino. Os professores das escolas estaduais, por meio do controle dos supervisores, eram, de certo modo, obrigados a copiar os conteúdos e as propostas pedagógicas dos Guias Curriculares em seu plano anual de ensino. Contudo, segundo Sampaio (1998), a complexidade dos Guias fez com que os professores acabassem tomando contato com eles, por meio dos livros didáticos.

De acordo com Pereira (1995), os Guias de Geografia possuíam uma lógica conteudista:

Veja-se, por exemplo, a justificativa para o estudo do processo de industrialização brasileira na 5ª série: como um dos principais elementos da construção do espaço geográfico é a atividade industrial, seria o estado da indústria brasileira, a chave para nessa faixa etária, entender o país. Em função disso, propõe um estudo aprofundado do processo de produção-circulação como um todo e sua materialização no Brasil (PEREIRA, 1995, p. 141).

Em 1977, são criados os *Subsídios para a implementação do Guia Curricular* de Estudos Sociais no estado de São Paulo, por professores da USP e um número restrito de professores secundários da rede de ensino, visando melhorar a implementação dos Guias. Apesar de promover mudanças, os *Subsídios* mantiveram sua estrutura básica próxima a dos

Guias, com um caráter prescritivo, normatizando e configurando regras para o ensino. Para Martins, a partir do que está prescrito nos *Subsídios*, pensa-se o “trabalho docente com prática de programas curriculares que os professores não ajudaram a propor; pressupõem a necessidade de um acompanhamento e de uma supervisão constante” (MARTINS, 2002, p. 179).

2.1.2 A renovação da Geografia

A década de 1970, marcada pela insatisfação política no qual vivia o país, após anos de repressão militar, levou os professores, os acadêmicos e a associação dos geógrafos a refletir e debater sobre os fundamentos epistemológicos, ideológico e político do conhecimento geográfico. Nesse contexto, ocorreram alterações significativas no campo de ensino da Geografia, reconhecido como renovação da Geografia. Isso não implica que a orientação moderna também tenha desaparecido, mas sim que ocorreram transformações e conciliações entre ambas as orientações teórico-metodológicas.

A renovação da Geografia escolar possuía diferentes propostas, cuja convergência consistiu numa crítica sistemática sobre o ensino conteudista da orientação moderna, caracterizado pela descrição e enumeração dos aspectos físicos, econômicos e sociais. Assim, a renovação da Geografia discutia a necessidade da disciplina considerar o saber e a realidade do aluno como referência para os estudos escolares, para que ele compreendesse o “espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (CAVALCANTI, 2010a, p.20).

Para Vesentini (2008), uma parcela da renovação da Geografia brasileira se iniciou com alguns poucos professores, nas escolas fundamentais e médias, ao trabalharem com temas mais próximos da realidade dos alunos. Em um momento posterior, os geógrafos acadêmicos sistematizaram e reelaboraram esses temas nas universidades.

Em grande parte, podemos afirmar que a introdução da geocrítica- também no nível acadêmico- deve-se ao “encontro” ou diálogo desses professores de nível médio mais engajados e críticos com alguns raros docentes universitários também descontentes com toda aquela situação de controle, repressão e censura que existia na segunda metade dos anos 60 e nos anos 70 no Brasil. Só para mencionar um exemplo significativo, podemos lembrar que nesse período nem sequer se podia falar em geografia política e muito menos em “geografia do subdesenvolvimento” nas universidades; na própria USP, no Departamento de Geografia (considerado, com razão o “mais avançado” do país nessa época, o único que não foi subjugado nem pelos cursos de curta duração- Estudos Sociais- e nem pelo pragmatismo de inspiração norte-americano que rebaixava, ou melhor, travestia a nossa

disciplina de ciências humanas e social em “geociência”), havia um curso de “geografia do mundo tropical”, que ocupava o lugar daquela e procurava “analisar” a realidade da América Latina, da África e de grande parte da Ásia dentro desse parâmetro alicerçado na “Terra” (VESENTINI, 2008, p.225-226).

Contudo, segundo Silva, a renovação da Geografia foi mais incorporada pela academia, enquanto a prática escolar em grande parte continuou com “um saber desprovido de questionamentos sobre o seu significado, tanto de parte de quem ensina, como de quem aprende” (SILVA, 2006, p.314).

De acordo com a pesquisa de Gomes (2010), os livros didáticos também contribuíram para a renovação da Geografia nas escolas. Na década de 1980, Melhem Adas já elaborava livros didáticos com uma perspectiva geográfica mais crítica para o 1º grau. Segundo Gomes, nessa mesma década, o “que tinha de mais crítico nos livros didáticos de Geografia era o caráter denunciativo da fome e do subdesenvolvimento tanto no Brasil quanto em outros países” (GOMES, 2010, p.115). José Willian Vesentini destacava-se na produção de livros didáticos nessa perspectiva mais crítica, mas para o 2º grau.

A AGB⁴⁴ e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), durante o período do governo militar, tiveram contribuições importantes de resistência. Em parceria com as universidades e professores da rede pública, estimularam debates críticos sobre a situação da educação, influenciando fortemente a extinção da disciplina Estudos Sociais⁴⁵ (Pontuschka et al; 2009).

O movimento da renovação da Geografia teve influência de diferentes correntes teórico-metodológicas. Contudo o movimento da Geografia que ocorria na França, na década de 1970, foi o que mais influenciou no ensino da Geografia no Brasil. Foi nesse período que chegou ao país, a partir de uma tradução clandestina, o livro de Yves Lacoste (1989), “*A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra*”. A obra apresenta a função ideológica e as divergências entre os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia do Estado e da escola. A primeira era caracterizada por um conhecimento do espaço de forma integrada, como um importante instrumento para o exercício do poder, enquanto a segunda não passava de um conhecimento fragmentado e desinteressante aos alunos.

⁴⁴ O 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em 1978, culminou em mudanças importantes na organização da AGB, uma delas foi a inauguração do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia: “Fala Professor”, em 1987, um espaço para discussão e divulgação de estudos voltados para o tema ensino, com críticas que giravam em torno dos conteúdos e da função ideológica da disciplina Geografia, na busca de uma aproximação entre a universidade e os professores do ensino básico.

⁴⁵ Contudo, a pesquisa realizada por Martins (2002) concluiu que os professores acadêmicos de História, apenas se preocuparam em discutir educação, no momento que começaram a perder campo profissional e *status* acadêmico, em decorrência da criação do curso de licenciatura curta e da Portaria nº 790, em 1976.

Segundo Vesentini, outros diálogos influenciaram e pluralizaram os debates e as divergências na renovação da Geografia.

[...] encetou um diálogo com a teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Réclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxistas (em particular os não dogmáticos, tal Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e várias outras escolas de pensamentos inovadores (VESENTINI, 2008, p. 223).

A renovação da geografia contribuiu para a inserção de novos conteúdos. Uma parcela dos professores de Geografia, durante a sua prática docente, começou a discutir sobre distribuição social da renda, os sistemas socioeconômicos, subdesenvolvimento, racismo, choques culturais, problemas ambientais e outros. Os temas não mais eram considerados neutros, mas mostravam tensões e contradições, que ajudavam a esclarecer a espacialidade das relações de poder e dominação.

Na década de 1980, o estado paulista discutia sobre a renovação da educação pública, algo que desencadeou a primeira reforma curricular durante o processo de redemocratização do sistema político do país. É significativo resgatar a elaboração do currículo paulista em 1986, um documento de referência para as novas propostas curriculares no país e na formação de professores.

O currículo ficou conhecido popularmente como currículo da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e teve início a partir da parceria da própria CENP (órgão da SEE-SP), com os professores da rede pública estadual e das universidades paulistas (USP, UNICAMP e UNESP). Foi concluído apenas em 1988, depois de longos diálogos e entraves políticos e intelectuais.

De acordo com Martins (1998), o governo estadual paulista de 1986, privilegiou a descentralização durante a elaboração curricular, isso porque o país passava por um processo de redemocratização, objetivando maior acesso da população no gerenciamento das escolas. A CENP tinha a função de “organizar as discussões e promover a construção das novas propostas curriculares, em princípio para as disciplinas básicas do 1º grau. A ela caberia viabilizar as mudanças, mas os novos currículos só poderiam vigorar a partir da aprovação dos professores das disciplinas” (MARTINS, 1998).

Na disciplina Geografia, convidaram como assessores os professores do Departamento de Geografia da USP, que trouxeram para o currículo o debate teórico-metodológico para renovação da Geografia. Dentre os debates travados entre a Universidade e os professores da rede que estavam prescritos no currículo, destaca-se o “conceito de trabalho e modo de

produção e questões relativas à abordagem da natureza e do processo de industrialização” (PONTUSCHKA et al., 2009, p.70).

Diversos impasses surgiram ao longo dessa elaboração curricular. Cabe lembrar que os cargos de Secretário da SEE-SP e de coordenador da CENP são político-administrativos, nomeados pelo governador do estado. O governo que concluiu a proposta curricular em 1988, não se dispôs a assumir o compromisso da descentralização e da participação popular do governo anterior. E, na elaboração final do currículo paulista, ocorreu maior intervenção dos professores universitários, contratados para prestarem o serviço de assessoria à CENP.

Em suma, a proposta curricular da CENP de 1988, em princípio, teve uma perspectiva libertária, cabendo a toda rede estadual pública desenvolver uma consciência política sobre a necessidade da participação coletiva, objetivando uma gestão mais democrática. Apesar de não ter se realizado conforme a intenção inicial, a proposta curricular conseguiu ser considerada como relativamente democrática, ao buscar quebrar com o conhecimento despolitizado e desinteressado do ensino durante a ditadura militar.

Segundo Silva (2006), o conteúdo de Geografia presente no currículo da CENP, da década de 1980, propiciou conflitos internos nas instituições educativas, em decorrência da não aceitação de um grande número de professores da rede paulista. Esses professores, por estarem distantes da academia e, também, das discussões durante a elaboração do currículo da CENP, não conheciam e/ou entendiam a proposta de renovação para a disciplina Geografia, continuando com as suas práticas habituais.

De acordo com Viñao (2001), quando o conhecimento pedagógico-científico é desconectado da prática docente, isto é, selecionado e organizado apenas pelos acadêmicos, cria-se um campo de tensão em relação a sua implantação e em alguns casos a não aceitação dos professores, por estar distante da sua cultura escolar.

A partir de Goodson é necessário lembrar que, assim como o currículo, a disciplina escolar é também uma “invenção sistemática da tradição”, “numa arena de produção e reprodução social”, “onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância primordial” (GOODSON, 2011, p.58). Por isso, em diversos momentos da história da disciplina escolar será possível identificar conflitos entre professores, acadêmicos, políticos e grupos econômicos.

Pontuschka et al. destaca que os professores paulistas estabeleciam os primeiros contatos com o currículo da CENP, quando apareceram os PCNs, que “diferentemente, chegaram sem aviso, de forma impositiva” (2009, p.80).

Segundo Cacete (1999), a AGB, em conjunto com algumas universidades públicas, realizou diferentes encontros para discutir os PCNs de Geografia no momento da sua elaboração. Em geral, as discussões questionavam o fato da elaboração dos documentos curriculares se restringir “a salas e gabinetes do MEC” e as políticas educacionais que acatavam as diretrizes do Banco Mundial. Em 15 e 16 de novembro de 1996, quinze representantes da AGB e mais quinze representantes da ANPUH foram convidados pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, para que as duas associações realizassem pareceres dos conteúdos das suas respectivas área do conhecimento, e não da política educacional do governo.

O MEC não permitiu a exposição do posicionamento da AGB sobre as concepções educacionais dos PCNs e do seu processo de elaboração, por isso a associação dos geógrafos se negou a discutir os conteúdos geográficos. Segundo Cacete (1999), a AGB e ANPUH realizaram um documento intitulado *Crítica ao processo de elaboração dos parâmetros curriculares*, enviada para o ministério da Educação Paulo Renato.

Segundo Cacete (1999), as associações dos geógrafos e dos historiadores questionavam o caráter arbitrário e autoritário do processo de elaboração do PCNs, constituído por profissionais acadêmicos, os quais estavam distantes das práticas pedagógicas do 1º grau. Criticaram os PCNs por desconsiderarem a diversidade cultural e regional brasileira, padronizando conhecimento. Cacete afirma que a Secretária do Ensino Fundamental “argumentava que os PCNs não eram uma camisa-de-força, mas um “referencial” para a prática pedagógica. Entretanto o governo prevê a realização da avaliação nacional, cujo referencial são os PCNs” (CACETE, 1999, p.38).

Os elaboradores dos PCNs de Geografia apresentam que os documentos possuem uma orientação metodológica pluralista. Segundo Oliveira (1999), os elaboradores do PCNs de Geografia sonegaram aos professores a elucidação da concepção a partir da qual escreveram o currículo. Constatase que os documentos são permeados por contradições metodológicas, as quais buscam deslegitimar o marxismo, e legitimar um conhecimento geográfico intrinsecamente relacionado à fenomenologia.

Esta postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto do combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certa está, consciente e inconscientemente, o real objetivo de concepção baseado no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos

que apenas se enxergam como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe (OLIVEIRA, 1999, p.54).

Rocha (2001), também, realizou uma pesquisa sobre o conhecimento escolar da disciplina Geografia nos PCNs, do ensino fundamental e médio, e constatou que os saberes geográficos prescritos no documento estão submetidos a um processo de transposição didática do conhecimento acadêmico, além da predominância de uma base teórico-metodológica fenomenológica e “psicologizante”, fundamentada na teoria construtivista. Essas bases teórico-metodológicas, que são imposições de instituições internacionais de cunho neoliberal legitimadas pelos PCNs, proporcionam ao aluno uma formação enquanto indivíduo e nunca enquanto classe.

Os PCNs passaram a ser o currículo seguido pelo estado de São Paulo e pelos demais estados brasileiros. Cabe destacar que os professores conheceram os PCNs, principalmente, por meio dos livros didáticos que foram entregues pelo Programa do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em decorrência, também, das imposições das diretrizes educacionais das instituições internacionais para o Brasil, as disciplinas de Geografia e História tiveram suas cargas horárias diminuídas, aumentando as das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, conhecimentos avaliados internacionalmente.

Apesar do movimento da renovação da Geografia ter questionado a importância de um saber escolar mais próximo da realidade dos alunos, é possível identificar um conhecimento escolar conteudista.

Vesentini (2008, p. 223-224) critica o fato dos atuais currículos de Geografia serem elaborados principalmente por acadêmicos, que desconhecem a realidade escolar. Muito desses acadêmicos, entendem que o conhecimento escolar deve seguir “passo a passo” o conhecimento acadêmico, de forma mais simplificada e didática. Essa visão elitista do conhecimento acadêmico sobre o escolar permite uma naturalização de um ensino baseado apenas no conteúdo, no qual o professor tem que ensinar da melhor maneira possível os diversos conteúdos impostos, enquanto o aluno deve meramente assimilá-los.

Para Silva (2006), o encadeamento de uma educação conteudista geográfica é possível de ser sinalizado a partir de três perspectivas: a primeira é a consagrada Geografia Humana e Geografia Física, o mundo é entendido de forma estanque; a segunda, uma Geografia mais factual, próxima a uma prática jornalística, na qual o ensino consiste principalmente no acesso à informação, “sob o argumento de que esses procedimentos factuais possibilitam de forma mais compreensível o entendimento e a construção do conhecimento” (SILVA, 2006, p.319);

a terceira, presente no ensino médio, parte de uma análise do fenômeno geográfico na perspectiva do uso de uma linguagem científica.

Gonçalves (2010) verificou que ainda hoje as pesquisas acadêmicas e ações políticas não se preocupam em entender o cotidiano escolar, como se a escola fosse apenas reprodutora do conhecimento desenvolvido nas academias. A pesquisadora também apresenta três problemas que ocorrem em relação ao conhecimento da geografia escolar, ao ser uma imposição de agentes externos:

1) ensinar uma matéria cuja natureza não é problemática; 2) exercer a função de colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, sem saber a qual; 3) satisfazer demandas particularistas, como as de um órgão governamental, de um deputado estadual, da diretoria ou de comitês de ensino regionais, municipais, do pároco ou pastor, de grupos empresariais, de ONGs (GONÇALVES, 2010).

Entende-se que a disciplina Geografia no Brasil possui trajetórias próximas da disciplina Geografia na Inglaterra, estudada por Goodson (2010), ou seja, é possível observar, cada vez mais, o *status* do conhecimento acadêmico exercendo influência na seleção do conhecimento dos currículos escolares prescritos.

O contexto no qual esses Acadêmicos operavam estava substancialmente divorciado das escolas; suas atividades e motivações pessoais, seus status e preocupações de carreira estavam situados no contexto da universidade. As preocupações dos alunos das escolas elementares e secundárias, dessa forma subrepresentados, contavam cada vez menos na definição dessa disciplina acadêmica bem-estabelecida. As implicações dentro das escolas logo se tornaram claras. Em 1967, o relatório sobre A Escola e o Concluinte Escolar observava que esses jovens sentiam-se “na melhor das hipóteses, apáticos, na pior, resistentes e hostis à geografia”... (GOODSON, 2010, p. 241-242).

A partir desse excerto, é possível refletir sobre certa tradição acadêmica, na qual os conhecimentos escolares prescritos nos currículos são legitimados na academia. Questiona-se o quanto essa realidade produz um conhecimento “endurecido” e desinteressante da disciplina Geografia no cotidiano escolar. Destarte, a partir de Chervel (1990), é importante resgatar a natureza da geografia escolar enquanto produtora do conhecimento escolar.

Face aos ensinos “superiores” a particularidade das disciplinas escolares consistem em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito. Seu papel, elas não o exercem senão nas idades da formação, seja ela primária ou secundária. E a delicada mecânica que elas põem em ação não é somente um efeito das exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é sobretudo parte integrante da “pedagogia” (CHERVEL, 1990, p.186).

Para Rodríguez, corroborando com Chervel, o conhecimento escolar trata dos conhecimentos úteis para a formação dos alunos, diferente da universidade que forma

especialistas para atuarem no mercado de trabalho ou para produzirem novos conhecimentos geográficos. Ademais, o saber referência se alimenta dos problemas específicos da ciência geográfica, enquanto o conhecimento escolar organiza-se em função do aluno, da aprendizagem que deve ser realizada (RODRÍGUEZ, 2002, p.174).

Segundo Rodríguez (2002), o saber escolar ainda é entendido como uma simplificação e didatização do conhecimento de referência. Por isso, coloca a necessidade da realização de mais pesquisas que teorizem o próprio ensino de Geografia, entendendo que esse saber possui um propósito e uma cultura distinta daquela desenvolvida para a formação universitária do sujeito.

Gonçalves (2010) apresenta que atualmente algumas pesquisas⁴⁶ preocupam-se em entender o “movimento epistemológico da e pela Geografia escolar”, objetivando mostrar uma desnaturalização das práticas e do conhecimento escolar geográfico que são produzidos por meio dos currículos oficiais.

De acordo com Cavalcanti, “há certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de Geografia” (2010a, p.11), de que o saber geográfico escolar da atualidade deve voltar-se para promover bases e meios para o desenvolvimento da compreensão da realidade espacial do aluno, diante do processo de globalização, que extrapole o seu lugar de convívio, “sendo traçado por uma figura espacial fluída, sem limites definidos” (2010, p.11). O professor tem o papel de instrumentalizar o aluno para uma compreensão do espaço geográfico que ultrapasse o senso comum, a partir da articulação de conhecimentos, da potencialização do pensamento abstrato e do senso crítico.

Buscou-se observar como a trajetória disciplinar, com suas mudanças e permanências, está vinculada também ao poder, isto é, um grupo social dominante que seleciona qual conhecimento é importante ou não em determinado momento histórico. É assim que o conhecimento escolar geográfico, durante o governo Vargas, recebeu notabilidade, vinculado a uma formação nacionalista. Nos anos seguintes, o governo militar destituiu o ensino geográfico curricular em favor dos Estudos Sociais, na busca de uma formação mais moral e menos politizada nas escolas. Ademais, durante o período de abertura democrática no Brasil, o estado de São Paulo se mobilizou para a construção de um currículo mais democrático, mas que não se efetivou, dentre os motivos, devido à elaboração arbitrária dos PCNs.

⁴⁶ São os seguintes pesquisadores, apresentado por Gonçalves: Nestor Kaercher, Valéria Cazetta e Lana Calvacante.

Foi importante observar como a abertura dos cursos universitários e a criação da associação dos geógrafos, influenciaram e foram influenciadas pela disciplina escolar de Geografia, uma vez que reciprocamente elas realizaram transformações epistemológicas nos diferentes campos de atuação da Geografia.

Desse modo, pretende-se analisar e interpretar as orientações e os conteúdos geográficos presentes nos Cadernos do Professor e Aluno do SPFE. O que os Cadernos do Professor e do Aluno pensam especificamente o ensino de Geografia escolar? Quais opções teóricas-metodológicas da pedagogia estão vinculadas aos Cadernos? Como esses materiais a partir da construção do seu método levam o aluno a ler e a pensar o espaço geográfico? Poderia esse material levar a uma interpretação da realidade espacial dos alunos?

2.2 Contextualização do ensino médio no Brasil

Pretende-se aqui buscar algumas reflexões e impasses acerca da legislação federal e da sua proposta de conhecimento, que contribuíssem para entender melhor o ensino médio no currículo São Paulo Faz Escola.

O ensino médio passou por diferentes enfiamentos e dilemas na história da educação brasileira, na sua concepção de formação, estrutural e organizacional. Atualmente o ensino médio ainda é reconhecido pela falta de identidade, sendo muitas vezes uma educação insatisfatória para as finalidades que se propõe. Considera-se que os dilemas do ensino médio não são apenas uma questão pedagógica na história da educação, mas também política e econômica.

Acacia Kuenzer (2007) realizou uma extensa pesquisa sobre o ensino médio no Brasil, de 1940 a 1990. Para a autora, é importante entender que diversas propostas educacionais que existiram para o ensino médio atenderam às “políticas determinadas pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre o trabalho e educação” (KUENZER, 2007, p.10). Assim, é importante pensar qual a formação que o indivíduo receberá conforme a sua condição de classe e as demandas do meio de produção. A autora contribui para entender a dualidade na formação dos indivíduos de classes distintas, no caso, o ensino propedêutico (conhecimento da cultura geral) e o ensino profissionalizante (conhecimento técnico).

Kuenzer apresenta como as forças produtivas do mercado influenciam na seleção do conhecimento escolar e nas relações sociais:

A crescente cientificação da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural, uma vez que a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência. Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais as ciências se simplificam, fazendo-se prática e criando tecnologia ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologia e normas. O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito da forma tradicional de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação tecnológica, em consequência do próprio desenvolvimento das forças do capitalismo, como forma de superação dos entraves ao seu processo de ampliação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais (KUENZER, 2007, p. 35-36).

No período de democratização do país, com a constituição de 1988, foi assegurado pelo Estado a responsabilidade de financiar a educação em todos os níveis. Após um logo debate envolvendo educadores, parlamentares, pesquisadores, estudantes e representantes das organizações civis, concretizou-se em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que “trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassa e organiza todo o texto” (KUENZER, 2007, p.29).

Uma educação universal para o ensino médio não significa a homogeneização do conhecimento, como a utilização de um currículo técnico por meio de materiais apostilados, que “pulverizam as singularidades dos sujeitos coletivos e a sua particularidade histórica”, mas sim uma proposta que “desenvolva um grau de universalismo histórico”, construída conforme a diversidade de cada instituição escolar (FRIGOTTO, 2004, p. 60).

Para o ensino médio, a LDB 9.394/96 apresenta as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupações ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina⁴⁷ (LDB, art. 35).

De acordo com Kuenzer (2007), nas sociedades modernas, as pressões sociais e o desenvolvimento da ciência e tecnologia impuseram uma crise nos princípios do ensino

⁴⁷ Site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 19 de jan. 2014.

dualista. Ocorreram outras demandas para formação escolar dos indivíduos, que vão além de serem trabalhadores “adestrados”:

O desenvolvimento científico e tecnológico, quanto mais avança, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico que encerram. Ou seja, o trabalhador mais se simplifica enquanto mais torna complexa a ciência; como decorrência, a se exigir menos qualificação do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa.

Por outro lado, como resultado desse mesmo desenvolvimento científico e tecnológico, a par das pressões pela democratização, ampliam-se os espaços de participação do homem comum em todos os sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais, partidárias. Criam-se, conseqüentemente, exigências cada vez maiores para o trabalhador, em termos de conhecimento, compreensão, raciocínio, criatividade, decisão, que lhe permitem participar desses espaços e usufruir dos benefícios do desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico (KUENZER, 2007, p.35).

De início, a LDB 9.394/96 tinha o ideal de não propiciar uma educação que estimulasse conhecimentos distintos entre as classes sociais, como ocorria há décadas em relação à finalidade da proposta dualista de educação. Mas sim, expor um conceito mais amplo de educação no ensino médio, a partir de uma educação que fosse para o mundo do trabalho e para a prática social, “uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva” (KUENZER, 2007, p.30). Entretanto, a lei não assegurou uma educação básica universal para todos os brasileiros, porque no seu texto ela furtou-se de maiores detalhamentos sobre a organização da estrutura de ensino nacional. Isso permitiu que o próprio governo federal continuasse com o tradicional ensino profissionalizante, por meio do decreto n. 2.208/97 (Projeto de Educação Tecnológica), estimulando a abertura de novos cursos profissionalizantes em diferentes níveis educacionais, “em detrimento das demais áreas, particularmente as humanísticas” (KUENZER, 2007, p.51).

Da LDB 9.394/96 também surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁴⁸, elaborados durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, que direcionou para todo o território brasileiro os seguintes elementos educacionais: as tecnologias como princípio

⁴⁸ Os PCNs foram desenvolvidos com enfoque em três áreas interdisciplinar: linguagem, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática); ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (química, física, biologia e matemática); ciências humanas e suas tecnologias (história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia). Como é possível de observar, o currículo SPFE mantém uma organização muito próxima a dos PCNs, incluindo mais uma área de conhecimento na sua organização, Matemática e suas Tecnologias.

integrador, o currículo por competências, temas transversais e outros. São essas diretrizes pedagógicas que devem estar presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD e nas formações de professores.

Cabe lembrar que os PCNs e outras determinações do governo federal para educação resultaram das exigências do Banco Mundial e outras instituições internacionais, como requisito para conseguir financiamento.

Paulo Renato, enquanto ministro da Educação, inviabilizou a ideia de um sistema nacional de educação, enfatizando uma política neoliberal. Para conter gastos públicos na área social, realizou-se uma política educacional descentralizadora para a União, “compatível com o Estado Mínimo” (FRIGOTTO, et.al, 2004, p.18). A descentralização da LDB 9394/96, responsabilizou os estados e os municípios pelo financiamento e pela organização da educação básica. Entretanto, ao mesmo tempo o governo federal descentralizou a execução, centralizou ao exigir o cumprimento das diretrizes educacionais, por meio da inserção de um sistema de avaliações externas, em todos os níveis educacionais, como SAEB, ENEM e Exame Nacional do Desempenho Estudantil (ENADE).

Apple expõe que o neoliberalismo sustenta o discurso de uma crise econômica para a contenção de gastos públicos nas áreas sociais. Os neoliberais, contraditoriamente, não só reconhecem a escola como a principal responsável pelos problemas econômicos, mas também a responsabiliza pelos erros sociais. Assim, buscam convencer a população que “a reforma educacional é a panaceia universal” (APPLE, 2001, p.114).

O ensino médio conforme a LDB 9.393/96 deve ser gratuito, mas não é obrigatório para os brasileiros em idade escolar. Os dados da amostra do IBGE⁴⁹ de 2010, apresentaram a existência de 10.353.865 jovens brasileiros em idade de 15 a 17 anos no Brasil, mas apenas 48% deles frequentavam o ensino médio. Tais dados estatísticos demonstram o quanto o acesso e a permanência no ensino médio são realidades ainda preocupantes, principalmente para os jovens das camadas populares. São vários os motivos que levam os jovens a não frequentar o ensino médio na idade adequada ou a cursá-lo tardiamente. Entre eles destacam-se a falta de escolas públicas de ensino médio, tanto no período diurno e/ou noturno, e a questão econômica, que obrigada as camadas populares a pararem os estudos, para se inserirem no mercado de trabalho.

⁴⁹ Site:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2014.

A evasão do ensino médio precisa superar barreiras históricas da estrutura da desigualdade brasileira, como se pode observar na relação entre questão racial e escolaridade, de acordo com os dados do IBGE de 2010. Entre os jovens de quinze a dezessete anos que não frequentavam regularmente o ensino médio: 30% amarelos; 35% brancos; 49% pardos; 53% negros; 68% indígenas. Os dados mostram que a desigualdade de conhecimento é resultante da estratificação racial da população brasileira, e não apenas um problema pedagógico como algumas forças sociais hegemônicas utilizam como discurso para justificar suas reformas educacionais.

Apple colabora para entender a baixa frequência de jovens no ensino médio, a partir da realidade estadunidense, da qual a brasileira não se mostra distante:

O fenômeno da evasão não é uma estranha aberração que surge aleatoriamente em nosso sistema educacional. Ele é estruturalmente gerado, criando a partir de relações econômicas, políticas e recursos culturais reais e desiguais que organizam esta sociedade. A pobreza é cíclica- e, sim, uma relação muito real entre educação e economia de fato existe,- mas devemos reconhecer que as origens deste ciclo se encontram em nossas relações sociais e econômicas, não nas escolas. As soluções para as altas taxas de evasão e outros exemplos de fracasso educacional exigem que não mais nos escondamos destas realidades. O primeiro passo é olhar nossa economia honestamente e reconhecer como operam as relações de classe, raça e gênero que a estruturam (APPLE, 2001, p. 143).

É importante comentar que, ao longo do governo Lula, ocorreram diversas políticas que contribuíram para a mobilidade social das classes menos favorecidas; contudo, foram ações que não mudaram totalmente os problemas sociais brasileiros, porque não se confrontaram com os interesses dos grandes capitalistas (FRIGOTTO, 2004). As diretrizes neoliberais continuam sendo impostas, e existe a valorização da educação profissionalizante em detrimento de uma educação básica universal.

Em 2009, no governo Lula, em decorrência da falta de acesso e de permanência dos jovens brasileiros no ensino médio, criou-se a Emenda Constitucional nº59, que responsabiliza o poder público a oferecer o ensino médio gratuito para todos os jovens interessados em cursá-lo. A partir de 2016, o ensino médio passará a ser obrigatório, sendo o poder público e os pais os responsabilizados civil e criminalmente pelos jovens que estiverem fora da escola.

Frigotto et al. (2004) afirma que uma educação escolar efetivamente democrática de massa, que ofereça condições materiais objetivas e subjetivas para uma escola pública unitária, “só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade” (p. 14). Nesse sentido, Goodson (2011) considera a escola como

um local de luta entre diferentes poderes hegemônicos, mas sempre com a possibilidade latente de mudanças democráticas.

Em suma, ainda é necessário concretizar uma política educacional de cunho social, na qual o ensino médio supere a sua dualidade formativa e a baixa frequência entre os jovens, propiciando assim uma educação universal de qualidade e democrática, principalmente para aqueles que estão nas redes públicas, como forma de diminuir a desigualdade social brasileira.

2.2.1 São Paulo Faz Escola: ensino médio, trabalho e tecnologia

No documento curricular há um subcapítulo com o título “articulação com o mundo do trabalho”, que utiliza como referência a LDB 9394/96. Nele existe uma extensa associação entre o ensino médio, o “mundo do trabalho” e a tecnologia. O documento apresenta também o problema da dualidade no ensino médio, a formação propedêutica ou a profissionalizante, como um problema histórico da educação brasileira que ainda não foi superado, com caráter “excludente de ensino” (SÃO PAULO, 2010, p.24); e além reconhecer a importância que a formação não seja apenas “propedêutica, tampouco voltada estritamente para o vestibular” (SÃO PAULO, 2010, p.24).

Goodson (2011) enfatiza nos seus trabalhos que o currículo traz elementos pré-ativos, os quais não são desinteressados e irrelevantes para entendermos o processo de escolarização. Esta pesquisa buscará interpretar o significado do “mundo do trabalho” e a “tecnologia” no currículo São Paulo Faz Escola para o ensino médio.

No currículo SPFE está escrito que o “trabalho” é entendido a partir de “um ponto de vista filosófico”, mas vale registrar que a utilização do termo no documento é sinônimo de prestação de serviço:

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 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. (SÃO PAULO, 2010, p.22).

Albornoz (1988), coloca a existência de vários sentidos para a palavra trabalho, apresentado uma concepção menos limitante, ao entender o trabalho como uma atividade humana que é transformadora e que, possui um fim sério que deve ser realizado ou alcançado,

sendo o trabalho o princípio que move o ser humano para o conhecimento que é passado entre gerações, desenvolvendo assim a cultura de um determinado grupo social.

Frigotto (2004) contribui para pensar a articulação entre o ensino médio e o trabalho. Compreende que o conhecimento sobre o mundo do trabalho é importante, porque não está dissociado da vida do jovem, “como meio de vida”, além de possuir uma função não alienante. A escola deve contribuir para pensar os modos e métodos, as relações e as produções que são resultantes das diversas formas de trabalho que historicamente transformam a vida social, cultural e a política.

Todavia, o currículo paulista propõe uma formação do trabalho a partir das competências básicas que instrumentaliza o sujeito para se inserir no mercado produtivo e não traz consigo uma reflexão crítica do “mundo do trabalho”, mas sim, algo mais próximo de formar um “bom” trabalhador, que desenvolva flexibilidade para resolver situações adversas e, também, siga as regras anteriormente impostas.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao reconhecer a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do ensino médio, a preparação básica para trabalhar e a cidadania do educando, para contribuir aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições ou aperfeiçoamentos posteriores (SÃO PAULO, 2010, p.23, grifos nossos).

O excerto acima do currículo SPFE mostrou o quanto “as competências genéricas e a flexibilidade” são colocadas como essenciais para a aprendizagem escolar do sujeito, ademais são reconhecidas como “uma desafio contemporâneo para a educação escolar” (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Foi na década de 1990, que surgiram nos currículos a tônica das “competências genéricas e a flexibilidade, de modo que as pessoas pudessem se adaptar as incertezas do mundo”, como imposição de novos padrões na sociedade capitalista, que se caracterizaram pela desregulamentação da economia e “pela flexibilidade das relações e dos direitos sociais” (RAMOS, 2004, p.39).

Lembra-se aqui que Apple argumenta como o neoliberalismo sustenta o discurso de uma crise economia, responsabilizando o sistema de ensino por tais instabilidades. Isso porque os grupos hegemônicos se organizam para realizar reformas escolares que vão ao encontro dos seus interesses (APPLE, 2001, p.114).

Para Goodson (2001), a partir dos trabalhos de Bernstein, o currículo escolar “exortanos a investigar como uma sociedade seleciona, classifica, distribui e transmite o seu conhecimento educacional e a relacionar isto com questões de poder e de controle social”

(p.87). Cabe questionar no currículo paulista, se as competências prescritas para o “mundo do trabalho” tem capacidade de oferecer uma formação para o trabalho intelectual e/ou tecnológico.

O trecho a seguir mostra a influência das forças produtivas do mercado na seleção do conhecimento escolar do currículo paulista do ensino médio, especificamente para a instrumentalização do aluno:

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltadas para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2010, p. 23).

O documento apresenta a necessidade de associar a educação para o “mundo do trabalho” à tecnologia, atribuído a este termo dois sentidos: um histórico sendo compreendido como um elemento cultural, “como parte das práticas sociais”, e o outro sentido é o que predomina ao longo do texto curricular, está relacionado ao desenvolvimento dos bens de produção, novamente sem elementos que colaborem para não alienação do trabalho:

A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade- e cada um de nós- produz os bens e serviços de que necessita para viver (SÃO PAULO, 2010, p.22).

Observa-se uma despreocupação do currículo com conhecimento que possibilite a associação do processo histórico do trabalho às transformações tecnológicas, possibilitando ao jovem uma capacidade reflexiva e transformadora da sua condição social. O texto apresenta situações que estão mais próximas a levar ao jovem a adquirir informações, para conduzi-lo ao consumo das novas tecnologias:

A educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica (SÃO PAULO, 2010, p.22; grifos nossos)

É nessa perspectiva que se encaixa o currículo por competências, por meio do saberes que legitimam as “formas de produção do capitalismo avançado” (CIAMPI, 2010, p.10), desenvolvendo competências e habilidades que insiram o jovem no mercado de trabalho e, também, estimule a usufruir do consumo particular das tecnologias. Ciampi apresenta os princípios educacionais dos paradigmas americanos, no currículo por competências, que

viabilizam a construção de uma cultura do trabalho, facilitando “padrões de comportamentos úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e, conseqüentemente, de consumo” (CIAMPI, 2010, p.12).

O exercício da cidadania, no texto do currículo paulista, fica praticamente restrito à capacidade de escolha do sujeito de consumir:

No entanto, para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimentos e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político (SÃO PAULO, 2010, p.21).

Não é possível identificar no texto o papel da ciência na educação do jovem. O conhecimento científico ganha importância na formação do sujeito em diferentes aspectos da formação escolar, como por exemplo, no entendimento sobre o processo histórico de desenvolvimento da ciência, sua relação com a tecnologia e as transformações dos modos produtivos de trabalho. Bem como a ciência, enquanto conhecimento que busca explicar os fenômenos naturais e sociais, constituído a partir de conceitos e métodos, que poderão ser questionados e superados pela construção de um novo conhecimento (RAMOS, 2004).

Frigotto contribui para pensar o significado educacional da ciência para a formação do ensino médio:

No plano curricular, se concebemos que o ensino médio articula ciências, cultura e trabalho e se seu caráter é de formação básica, e que, portanto, cabe a ele desenvolver os conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo ou método crítico de pensar a realidade, não há como negar um processo de especificidade dos campos científicos e do sentido acumulativo (não linear, mas dialético) destes. O risco aqui é tanto da cristalização prescrita quanto da pulverização ou da diluição do conhecimento. A fragmentação estanque dos campos disciplinares não é da natureza da realidade histórica, mas da forma de apreendê-la. Partir dos sujeitos concretos e de suas diversidades cultural não implica negar a especificidade dos campos científicos, nem reduzir o conhecimento à experiência do senso comum e a um permanente presentismo” (FRIGOTTO, 2004, p.62).

Em suma, o currículo SPFE ao tratar o “mundo do trabalho”, assumiu uma postura quase “mistificadora” em relação à formação por competência. Contudo, observa-se que a formação proposta está mais próxima a uma instrumentalização para as forças produtivas, demonstrando o quanto a “produção e a reprodução social” do conhecimento escolar são prioridades políticas e econômicas, distante de uma política social e democrática para os jovens da escola pública paulista, que leve ao “exercício do pensamento e da expressão” (CHERVEL, 1999), ao entendimento do mundo em que vive.

2.2.2 Concepção de ensino médio para a disciplina Geografia

No currículo propriamente dito, existem nove páginas dedicadas ao Currículo de Geografia, que são orientações para o ensino fundamental II e ensino médio, nas quais apresentam os seguintes subtítulos: “O ensino de Geografia: breve histórico”; “Fundamentos para o ensino de Geografia”; “Geografia para o Ensino Fundamental (ciclo II) e o Ensino Médio; Referências bibliográficas”⁵⁰. Neste momento, será analisado esses subcapítulos do currículo de Geografia, por realizar considerações sobre a proposta pedagógica e conhecimento da disciplina Geografia proposta nos Cadernos do Professor e Aluno, buscando identificar qual é a proposta de formação para um aluno do ensino médio. Não existe nenhuma parte do currículo de Geografia, que se dedica especificamente a apresentar as concepções formativas para o ensino médio.

Inicia-se com um breve texto sobre a história do ensino de Geografia no Brasil, que crítica o “ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo” (SÃO PAULO, 2010, p.74). Em seguida, explica que a Geografia passou por um “processo de renovação”, durante o período de redemocratização do país:

Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnicos-pedagógicos de alguns Estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996 (SÃO PAULO, 2010, p.74).

O excerto, sem denominar, refere-se superficialmente ao currículo da CENP e aos PCNs. Aqui vale lembrar que ambos os currículos não possuíram processos de elaboração próximos, nem concepções teórico-metodológicas.

Destaca-se um tratamento idealista que é dado ao conhecimento geográfico, como se ele tivesse superado todas as contradições teórico-metodológicas, políticas e ideológicas.

Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro avançando-se para uma visão da Geografia como ciências social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalhos e pela urgência das questões ambientais e culturais. Da mesma forma, essa nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as

⁵⁰ Estes subtítulos estão presentes em todos os currículos das disciplinas de Ciências Humanas e suas tecnologias.

relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas (SÃO PAULO, 2010, p.74).

O texto apresenta o atual conhecimento geográfico como um bloco monolítico, sendo um conhecimento que não necessita de questionamentos e/ou de superações. No currículo a Geografia é colocada como uma “ciência social engajada”, no entanto, é relevante colocar que o geógrafo expandiu sua área de atuação, e que existem atualmente diversos profissionais que trabalham para grandes empresas capitalistas⁵¹.

Por fim, Milton Santos é citado como obra de referência para o trabalho do professor em sala de aula. Identificam em seu trabalho as “revoluções” que provocaram as mudanças “tecnológicas de comunicação e informação” que transformaram “o espaço do ser humano e, necessariamente, a nossa maneira de pensar o mundo em que vivemos”, o qual ainda “acentuou a desigualdade entre os povos e nações” (SÃO PAULO, 2010, p.75). Além disso, coloca como responsabilidade do “professor de Geografia ensinar os alunos a se posicionar de forma autônoma frente a essas diferenças” (SÃO PAULO, 2010, p.75).

O “breve histórico” do ensino de Geografia, presente no documento curricular, não se preocupou em distinguir o conhecimento acadêmico do conhecimento escolar; em decorrência disso, é possível afirmar que os seus elaboradores entendem o ensino escolar geográfico simplesmente como uma transposição didática do conhecimento de referência (CHERVEL, 1990).

Em “Fundamentos para o ensino de Geografia” são identificados outros referenciais teóricos do currículo, como: Edgar Morin (2001), Anthony Giddens (2000) e David Harvey (1996), cujos trabalhos são utilizados para entender as transformações que ocorreram no *meio técnico-científico-informação*, termo cunhado por Milton Santos para compreender as modificações da relação espaço-temporal, as quais possibilitam o fenômeno da globalização. Destaca-se que os autores são apresentados de forma sucinta, dificultando o seu entendimento. Ademais, existe certo ecletismo teórico entre os autores, que produz uma generalização de suas obras.

Há uma preocupação dos teorizadores, em diversas partes do currículo, em entender as transformações espaciais da atualidade como resultado do processo de globalização. No entanto, existe pouca preocupação em enfatizar as tensões e as contradições espaciais existentes, velando assim as relações de poder e dominação geradas pelo atual sistema

⁵¹ Os geógrafos, cada vez mais, trabalham em consultorias para as grandes empresas, contribuindo para a expansão do mercado em que atuam, a partir de técnicas de geoestatística, geomarketing, georeferenciamento e outras.

econômico, que, por sua vez, gera a deterioração dos empregos, acentua a divisão internacional do trabalho, acelera a degradação ambiental, entre outros problemas.

O objetivo central do ensino de Geografia reside:

[...] no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pelas atividades humanas, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o “tempo natural” 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 como produtora de artefatos sociais (SÃO PAULO, 1999, p.77).

De certo modo, o objetivo central do ensino geográfico não supera uma discussão antiga acerca do conhecimento geográfico, que consiste na dicotomia da Geografia Física (fenômenos da natureza) e da Geografia Humana (fenômenos sociais). Cabe lembrar que, na década de 1980, uma das propostas do movimento da renovação da Geografia, incide em quebrar essa fragmentação do conhecimento geográfico, por exemplo, por meio da concepção dialética (OLIVEIRA, 1999, p.54).

No entanto, o documento possui incongruências e contradições. Nas páginas seguintes, é possível identificar, em um momento, a preocupação de superar a dicotomia na Geografia.

Esta proposta de ensino da Geografia está comprometida, inicialmente, com a superação da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas (SÃO PAULO, 2010, p.79).

No artigo realizados por Schrijnemaekers et al. (2011), as autoras relatam a sua experiência como elaboradoras do currículo de Sociologia e afirmam que tiveram um “prazo curtíssimo” (2011, p.409) para a realização do trabalho. A partir dessa realidade, é possível inferir que o currículo de Geografia passou pela mesma situação, justificando-se a apresentação de um texto com superficialidades no trato dos seus referenciais e com incongruências, como a supracitada. Tais problemas dificultam o entendimento acerca do documento curricular de Geografia.

O currículo escreve que o ensino de Geografia no ensino básico deve priorizar os seguintes conceitos estruturadores: território, paisagem, lugar e, também, a educação cartográfica (ANEXO D). Esses conceitos e a educação cartográfica estão relacionados com os objetivos gerais do ensino de Geografia, para o ensino fundamental (Ciclo II) e o ensino médio:

- 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;
- 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 a consciência ambiental e o respeito à igualdade e à diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos (SÃO PAULO, 2010, p.75).

Os objetivos gerais pretendem desenvolver conhecimento, atitude e comportamento nos alunos. Existe uma visão predominante da figura do indivíduo, que ao fim do processo de escolarização deve ser capaz de identificar e relacionar as diferentes escalas geográficas, assim como, utilizar técnicas cartográficas. Os deveres “éticos” e de “solidariedades” são comportamentos que o aluno deve desenvolver durante o processo de escolarização. É possível constatar que a reflexão sobre as contradições espaciais da sociedade em que o aluno vive não faz parte dos objetivos pretendidos pelo currículo. Não se destaca a importância de participar de alguma organização social, como grêmios estudantis, comunidade de bairro, sindicato e outras, como uma forma de atuação política.

De acordo com Souza (2006), existe uma preocupação dos grupos hegemônicos em manter o controle e assegurar a coesão social. Por isso, não se debate a situação de desigualdade social, na qual uma grande parcela dos jovens brasileiros se encontra, mas sim a valorização do indivíduo, cuja prática de cidadania supõe “o benefício próprio” e “ao social imediato”. Não se propõe pensar alternativas para a superação da sociedade atual e existe uma perda do “ideal de comunidade” (SOUZA, 2006, p.142).

Segue um excerto que reafirma a organização sistemática dos conteúdos do currículo SPFE, a partir de uma estrutura normatizadora e configuradora de regra para o cotidiano das escolas públicas paulistas:

A organização das grades curriculares apresenta os conteúdos disciplinares e os objetivos formativos, também detalhados em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos (SÃO PAULO, 2010, p.81).

No texto do currículo de Geografia, não é possível encontrar a concepção “comunidade aprendente” ou a competência de leitura e escrita como referência. Desse modo, identifica-se uma falta de diálogo entre aquilo que está prescrito no currículo propriamente dito e no currículo de Geografia.

Conforme comentado anteriormente, as referências de formação do ensino fundamental e do médio são as mesmas. O conhecimento escolar é visto apenas como uma transposição didática, não existindo uma preocupação em realizar considerações sobre como seria tratado o conhecimento de referência no cotidiano escolar no ensino médio.

3. São Paulo Faz Escola: disciplina Geografia e material didático

Para análise dos Cadernos do Professor e do Aluno do ensino médio, na disciplina Geografia, definiu-se uma concepção de material didático. Foi necessário entender a relação “entre produção didática, indústria cultural e os usos de materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2011, p.295), envolvendo o livro didático e o material apostilado, para assim buscar elementos no que concerne ao Caderno do Professor e Aluno.

Os teorizadores do currículo de Geografia e elaboradores dos materiais curriculares paulista são apresentados, partindo-se de sua formação acadêmica e do percurso profissional, contribuindo para entender qual conhecimento é legitimado no currículo SPFE.

A estrutura base dos Cadernos Professor e dos Alunos foi descrita e analisada para maior familiarização com o material curricular paulista. Em seguida, interpretou-se o significado do papel do professor e do aluno nos materiais didáticos. Por fim, foram analisados os conteúdos e as competências, que compõe a sistematização dos Cadernos do ensino médio.

3.1 Material Escolar: livro didático *versus* apostila e os Cadernos do São Paulo Faz Escola

Existem diferentes termos e expressões utilizadas para designar os recursos materiais que colaboram com a prática docente para aprendizagem dos alunos, tais como: materiais didáticos, objetos escolares, recursos audiovisuais, recursos didáticos, materiais auxiliares, recursos pedagógicos, manuais didáticos e entre outros.

De certa forma, estes termos guardam metáforas, e indicam sentidos sobre as formas que se pretende utilizar esses objetos numa dada situação didática. Assim, a discussão sobre a nomenclatura a ser usada para designar estes objetos pode ter implicações que não são apenas semânticas. As dificuldades para escolha do termo adequado afetam desde professores, pesquisadores, órgão de governo até organismos internacionais (MELLO, 2010, p.59).

Para designar os instrumentos criados para a prática pedagógica, a presente pesquisa adotou o termo material didático, em decorrência do seu caráter amplo e polissêmico, por ser entendido como um mediador na aquisição do conhecimento, “bem como facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informação e de linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p.269).

É importante destacar que a seleção do material didático atende também a uma questão política, por envolver pontos estratégicos: o trabalho docente e a formação do aluno. Por isso, segundo Bittencourt (2011), deve-se refletir sobre as diversidades de materiais e a sua relação com o método de ensino:

[...] Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individuais dos alunos e favorecem a criação de técnicas competentes, os quais também se podem transformar apenas em indivíduos possessivos e competitivos. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante da interação entre grupos, tendo em vista a realização de tarefas, exige opções por materiais didáticos adequados, que facilitem o alcance de tais objetivos (BITTENCOURT, 2011, p. 298-299).

De acordo com os pesquisadores do “*Institut National de Recherche Pédagogique-INRP*”⁵², os materiais didáticos são divididos em três grupos: os suportes informacionais, os documentos e as produções de alunos. Os suportes informacionais têm origem na indústria cultural, são materiais impressos ou audiovisuais, produzidos especificamente para as escolas. Os documentos são materiais que não são produzidos para as escolas, mas podem ser utilizados com finalidades educativas, como, por exemplo, artigos de jornais ou poemas. Há também as produções dos alunos, que são criações de materiais resultantes do próprio processo de aprendizagem, como maquetes, textos escritos, painéis, mapas e outros (MELLO, 2010, p. 62-63).

Cabe focar em alguns aspectos da produção e do uso de dois suportes informacionais: o livro didático e a apostila escolar, que colaboram para analisar os Cadernos do São Paulo Faz Escola.

Entende-se que os livros didáticos e as apostilas apresentam múltiplas facetas e possuem naturezas complexas, que influenciam na forma e no conteúdo ensinado das disciplinas escolares. Assim, buscou-se entendê-los a partir de três aspectos essenciais: “concepção de material didático, relação entre produção didática e indústria cultural e os usos de materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2011, p.295).

Os livros didáticos e as apostilas não podem ser entendidos apenas como instrumentos de mediação do conhecimento, antes de tudo eles são mercadorias que apresentam uma vasta economia para a indústria cultural.

A produção dos livros didáticos, também está vinculada ao poder do Estado. No caso do Brasil, os livros didáticos são produzidos a partir das diretrizes e organização dos

⁵² É um centro francês de pesquisa, de formação e mediação do conhecimento em educação, possui uma base de interação permanente com as comunidades educativas, através do recrutamento de professores destacados e professores associados (Site: <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>>. Acesso em 29 mar. 2014).

conteúdos e competências dos PCNs. As editoras seguem as regulamentações do PNLD⁵³, com o objetivo de que seus livros didáticos sejam aprovados positivamente na avaliação do MEC, para assim serem inseridos no Guia dos Livros Didáticos, o qual apresenta uma resenha e avaliação de cada coleção de livro aprovado⁵⁴.

A partir dos livros avaliados e aprovados pelo PNLD, os professores das diferentes disciplinas realizam três indicações de coleções de livros didáticos. A unidade de ensino repassa o pedido para o poder público, que adquirirá uma das coleções indicadas pelo professor da disciplina.

É necessário entender que o livro didático, não é uma produção exclusiva de seus autores:

[...] como mercadoria sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organização por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 2013, p.71).

De acordo com Bittencourt (2011), em geral, na avaliação nacional de livros didáticos, existe a tendência de priorizar o conhecimento, identificando se existe defasagem ou erro no conteúdo.

É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc (BITTENCOURT, 2013, p.72).

Ademais, é importante destacar que o livro didático tem sido um dos principais responsáveis pela concretização de determinados conteúdos escolares, ao apresentar novas perspectivas e/ou padronizações de conhecimentos no processo de escolarização.

Além dos livros didáticos dos alunos, existem os livros didáticos dos professores que apresentam as respostas dos exercícios, atividades extras, manual sobre o método de utilização do material didático, sugestões de bibliografias e outros elementos para o seu consumo. O objetivo das editoras é tornar a coleção de livro didático atraente, visando a sua seleção pelo professor da rede pública por meio do PNLD.

⁵³ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, que garante a distribuição de livro didático para todas as escolas públicas do Brasil.

⁵⁴ Os livros didáticos são produzidos, principalmente, em forma de coleções, atendendo as diferentes séries do ensino fundamental e/ou ensino médio.

O material apostilado é desenvolvido por um grupo empresarial privado, que também oferece curso para capacitar o professor na utilização do método de ensino apostilado, profissionais técnicos que acompanham as atividades docentes nas escolas, assim como um conjunto anual de avaliações. Esse conjunto educacional vendido pelas empresas privadas é conhecido como sistema apostilado de ensino⁵⁵.

As apostilas são produzidas para serem utilizadas como planos de aulas, ao apresentar linearmente os conteúdos, o método, as atividades e as avaliações que os professores devem realizar cotidianamente na sua prática docente. São produzidas quatro apostilas para cada ano do ensino fundamental e/ou médio, uma para cada bimestre do ano letivo. Além disso, existe a apostila do professor, que normalmente apresenta as respostas das atividades e o método de utilização do material apostilado.

Diferentes dos livros didáticos, as apostilas não passam por nenhuma avaliação do MEC (CASSIANO, 2012), porque não participam do programa PNLD, conseqüentemente, não necessitam seguir as diretrizes educacionais do PCNs. No geral, este material tende a desenvolver métodos que objetivam elevar as notas dos alunos nas avaliações externas (ADRIÃO et al., 2009).

Adrião et al. (2009, 2012) realizaram uma pesquisa para entender o uso do material apostilado nas escolas públicas (infantil e fundamental) dos municípios paulistas, do período de 1996 a 2006. Observou-se um número crescente de parcerias entre os municípios paulistas e as empresas privadas na implantação de sistemas apostilados nas escolas públicas municipais, atingindo o seu ápice em 2005, com 144 parcerias firmadas, “tal procedimento foi encontrado nas administrações do PSDB (27,86%), do PMDB (14,75%), do PFL (7,10%) e do PT (5,46%). Destaca-se a adoção em maior escala pelo PSDB” (ADRIÃO et al., 2012, p.538).

Os livros didáticos e as apostilas são veículos de comunicação que contém valores e ideologias. Existem pesquisas que mostram como os livros didáticos “transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como a família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2013, p.72).

São várias as críticas que atualmente os livros didáticos recebem em relação à insuficiência de informação, inconsistência de conhecimento, a qualidade do método didático, lacunas conceituais, qualidade física do material e outras. Contudo, Cassiano (2012), entende que esses defeitos seriam mais comuns nas apostilas, porque não passam por nenhuma avaliação governamental.

⁵⁵ Exemplos: Sistema Anglo de Ensino, Sistema Objetivo de Ensino, Sistema COC de Ensino, Sistema de Ensino Positivo entre outros. Cabe lembrar que a proposta do material apostilado surgiu com os cursos pré-vestibulares.

Ao utilizar o livro didático, o professor é quem seleciona o conteúdo, as atividades e os capítulos que opta trabalhar ou não com os seus alunos. Esse tipo de material didático permite a interferência constante do professor, além de sua mediação entre o aluno e o livro didático. Desse modo, entende-se que o uso desse material didático pelos professores e alunos:

São variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (BITTENCOURT, 2013, p.74).

Contudo, diferentemente, o material apostilado propõe uma qualidade operacional-técnica que produz um conhecimento homogêneo, ao buscar uma padronização da qualidade de ensino com base em resultados de avaliações externas. Esse material direciona cotidianamente o trabalho do docente, ao apresentar sistematicamente o saber e como deve ser ensinado, desconsiderando as singularidades culturais, sociais e econômicas das escolas. De certo modo, o sistema apostilado também interfere na gestão da própria escola, por delinear o caminho que ela deverá percorrer para a utilização desses materiais e impor avaliações ao longo do ano letivo.

Cassiano (2012, p.11) destaca que os professores não participam ou optam pela escolha do material apostilado na escola, pois existe uma centralização do poder público na escolha da empresa que oferecerá o sistema apostilado.

A pesquisa de Adrião et al. (2009) reconheceu a padronização da qualidade de ensino como uma das justificativas dos gestores públicos para a utilização do material apostilado nas escolas públicas municipais paulistas:

[...] A padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado.

Não há menções às desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes e às diferenças inevitáveis entre as escolas e seus atores: é a supervalorização dos meios, alienados de fins desejados (ADRIÃO et al., 2009, p.812).

Após um breve entendimento sobre a produção e uso desses dois materiais didáticos, livros didáticos e apostilas, pretende-se analisar como estão postas essas perspectivas nos Cadernos do Professor e do Aluno do SPFE: “concepção de material didático, relação entre produção didática e indústria cultural e os usos de materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2011, p.295).

Os Cadernos do Professor e do Aluno possuem um caráter de suporte informacional, uma vez que sua produção se voltou especificamente para a comunicação dos saberes das disciplinas escolares. Ademais, os Cadernos prescrevem os conteúdos das disciplinas e as diretrizes educacionais do currículo São Paulo Faz Escola.

Conforme a SEE-SP (2010), os Cadernos do Professor e do Aluno são:

[...]organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividade extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2010, p.8).

Cabe lembrar que a Fundação Vanzolini, responsável pela produção e gerenciamento dos Cadernos, trata-se de uma empresa privada, que foi isenta do processo de licitação pela SEE-SP.

A forma de uso dos Cadernos assemelha-se ao sistema apostilado de ensino, pois apresenta ao docente uma linearidade no seu trabalho em sala de aula, por meio de sequências didáticas; desse modo, traz consigo uma padronização da organização do conhecimento escolar.

A inserção de materiais semelhantes ao sistema apostilado no currículo paulista, também teve como propósito a melhora das notas dadas pelas avaliações externas. Isso porque o currículo SPFE começa a ser pensado após os resultados “desalentadores” (SÃO PAULO, 2009, p.30) dos alunos paulistas nas avaliações do SAEB, SARESP e do ENEM. Identifica-se aqui a importância que é dada às avaliações externas, como se a qualidade e o objetivo da educação fossem possíveis de serem mensuráveis.

Assim como ocorre no sistema apostilado, os Cadernos interferem diretamente no planejamento anual das escolas públicas da rede paulista, ao expor o que ensinar e como ensinar.

É importante resgatar os dados da pesquisa de Adrião et. al. (2012), realizada em 2005, que identificou 144 municípios paulistas que aderiram ao sistema apostilado de ensino.

Observou-se que a maior parcela dessas prefeituras eram administradas pelo PSDB, total de 27,86%, o mesmo partido político que criou os Cadernos do SPFE, na administração do governo estadual paulista. Desse modo, é possível identificar a tendência do referido partido de padronizar o sistema de ensino público.

Aqui se retoma a questão da dualidade do uso de material nas escolas públicas paulistas, já que os livros didáticos são distribuídos com verbas federais para todas as escolas públicas, além de permitir ao docente um trabalho mais flexível. Enquanto os Cadernos do Professor e do Aluno apresentam uma forma de trabalho próximo ao modelo técnico-operacional das apostilas educacionais, que padroniza o conhecimento do aluno e sistematiza o trabalho do docente.

De acordo com as pesquisas de Apple (2003), a padronização do conhecimento controlado por meio dos materiais apostilados e avaliações externas, objetiva tornar a educação mais disciplinada e competitiva, com mecanismos semelhantes aqueles utilizados no mercado empreendedor. Esses mecanismos consistem na eficiência, pelo desempenho nas avaliações, e na meritocracia, bonificando financeiramente os profissionais da educação pelo desempenho dos seus alunos nas avaliações.

No estudo realizado nos Estados Unidos, Apple (2003) elucida que a desigualdade social e outras características externas a escola, como condições importantes para se entender o padrão de qualidade escolar:

Os grupos tendem a ignorar o fato de que as características externas às escolas, como pobreza, poder político e econômico e assim por diante, explicam muitíssimas vezes uma parte muito maior da variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma “escola eficiente” (APPLE, 2003, p.99).

O ensino padronizado presente na realidade estadunidense é criticado por Apple (2010), que, em contrapartida, propõe um ensino mais voltado para as problemáticas locais:

No geral, penso que um currículo baseado em um livro-texto tende a ser entediante e acrítico. Tende a não ser democrático. Para citar Steph Ball, é um “currículo morto”. Em *Democratic schools* (Alexandria, VA: ASCD, 1995), uma das coisas que James Beane e eu tentamos fazer foi mostrar várias salas de aula onde os professores passaram a usar um currículo negociado, em que os materiais eram utilizados por professores e alunos em resposta direta a problemas locais. Esse me parece ser um processo muito mais dinâmico do que depender de materiais em geral ultrapassados e conservadores. A *Rethinking schools* e outras editoras têm dados bons exemplos de como os professores podem ir além do material curricular padronizado, deparando-se abertamente com importantes questões (APPLE, 2010, p. 265).

3.2 Os elaboradores do currículo e do material didático da disciplina Geografia

Esta pesquisa procura identificar a formação acadêmica e profissional dos teorizadores do currículo paulista da disciplina Geografia, os mesmos responsáveis pela elaboração do material curricular do São Paulo Faz Escola: Cadernos do Professor e do Aluno. Conforme a contracapa do material didático, são seis os responsáveis por sua produção: Ângela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Regina Célia Bega dos Santos e Sérgio Adas.

Jaime Tadeu Oliva tem graduação e licenciatura em Geografia, pós-graduação em Geografia Humana pela USP. Atualmente é professor do Instituto de Estudo Brasileiros-USP. Tem experiência nas seguintes áreas do conhecimento geográfico: Geografia Urbana (questões sociais e culturais), ensino de Geografia e em questões ambientais. Foi, de 1981 até 1987, professor de ensino básico em três escolas da rede particular. Também é autor de livro didático, como a grande maioria dos elaboradores do currículo paulista de Geografia.

Raul Borges Guimarães possui graduação e licenciatura em Geografia pela PUC/SP e pós-graduação (mestrado e doutorado) em Geografia Humana pela USP. Atualmente é professor da Unesp-Presidente Prudente. Tem como ênfase de estudo a área da Geografia da Saúde, com seguintes temas: Geografia Urbana, exclusão social, política pública e cartografia temática. É responsável por diversas coleções de livros didáticos. E, também atua como professor-orientador da escola de formação de professores da SEE-SP.

Ângela Corrêa da Silva é graduada e licenciada em Ciências Sociais e tem mestrado em Educação pela PUC/Campinas. Atualmente é consultora na área de Geografia na SEE-SP. Leciona em duas escolas particulares, além de ser diretora geral de uma faculdade privada. Tem experiência nas seguintes áreas da Educação: conteúdos curriculares de Geografia e Ciências Humanas, formação de professores, avaliação e produção de livro didático.

Regina Araújo é graduada em Geografia, com pós-graduação (mestrado e doutorado) em Geografia Humana pela FFLCH/USP. Atualmente leciona em uma faculdade privada.

Regina Célia Bega dos Santos possui graduação e com pós-graduação (mestrado e doutorado) em Geografia Humana pela USP. Atualmente é professora contratada pelo Instituto de Geociências da Unicamp no programa de Pós-Graduação em Geografia. Tem como ênfase de estudo a área de Geografia Urbana, trabalhando com os seguintes temas: a cidade e o urbano, dinâmicas intra e interurbanas, estruturação e reestruturação do espaço urbano, movimentos sociais e participação política. Também apresenta ênfase na área de ensino e aprendizagem.

Sérgio Adas é bacharel e licenciado em Filosofia pela FFLCH/USP, possui pós-graduação em Geografia Humana pela mesma universidade e pós-doutorado em Educação na FE-USP. Atualmente é professor e pesquisador na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Desenvolve pesquisa na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, com ênfase na prática e metodologia de ensino de Geografia e Filosofia.

Considerando tais dados, pode-se observar três características marcantes entre os responsáveis pelo currículo de Geografia no SPFE: primeiramente, são geógrafos acadêmicos, que em sua grande maioria realizam pesquisas e lecionam em universidades estaduais paulistas, com exceção de Regina Araújo e Ângela Corrêa da Silva que lecionam em instituições privadas.

Sérgio Adas é o único acadêmico que possui como principal linha de pesquisa o ensino de Geografia. Possui uma pesquisa em andamento intitulada “Ensino de Geografia: perspectivas teórico-metodológicas, estratégias e recursos didático-pedagógicos”; o autor, em seu currículo, apresenta palestras que foram realizadas com as temáticas próximas dos paradigmas educacionais do currículo paulista, como: “Ciências Humanas e suas tecnologias” e “competências e habilidades”.

Como segundo ponto, destaca-se que grande parte dos elaboradores do currículo e do material didático não possui experiência docente no ensino básico, algo que dificulta o entendimento sobre a realidade interna da escola. Constatou-se que apenas dois, Ângela Corrêa da Silva e Jaime Tadeu Oliva, lecionaram no ensino médio, porém em escolas da rede privadas, que muitas vezes apresentam culturas escolares distintas das escolas da rede pública paulista.

E, por fim, destaca-se como terceira característica o fato do grupo de teorizadores, além de acadêmicos, está relacionado ao mercado da indústria cultural de livros didáticos, possuindo algumas parcerias nas produções. Apesar de Regina Célia Bega dos Santos não ter produzido livros didáticos, realizou consultorias como avaliadora de materiais didáticos para uma editora, o que demonstra também a sua relação com tal segmento de produção. No quadro 3, é possível verificar a relação dos livros didáticos de cada autor:

Quadro 3
Livros didáticos produzidos pelos elaboradores do currículo de Geografia

| Autores⁵⁶ | Título da coleção | Editora | Ano⁵⁷ |
|--|--|----------------|-------------------------|
| Jaime Tadeu Oliva, Roberto Giansanti | Temas de Geografia Mundial (Espaço e Modernidade) (vol. Único, ensino médio) | IBEP Nacional | 1995 |
| Sérgio Adas, Melhem Adas | Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais (ensino médio) | Moderna | 1998 |
| Jaime Tadeu Oliva, Roberto Giansanti | Temas da Geografia do Brasil (vol. Único, ensino médio) | IBEP Nacional | 1999 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Wagner Costa Ribeiro | Construindo a Geografia - Cenários do Mundo Contemporâneo (ensino fundamental) | Moderna | 1999 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Wagner Costa Ribeiro | Construindo a geografia - o Brasil e os Brasileiros | Moderna | 1999 |
| Ângela Corrêa Krajewski⁵⁸, Demétrio Magnoli, | GÉIA - Fundamentos de Geografia (ensino fundamental) | Moderna | 2002 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Wagner Costa Ribeiro | Construindo a Geografia - Uma janela para o mundo | Moderna | 2005 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Wagner Costa Ribeiro | Construindo a Geografia- - Cenários do Mundo Contemporâneo (ensino fundamental II) | Moderna | 2005 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Wagner Costa Ribeiro | Construindo a Geografia: Uma janela para o mundo (ensino fundamental II) | Moderna | 2005 |
| Raul Borges Guimarães, Wagner Costa Ribeiro, Ângela Corrêa Krajewski | Geografia Pesquisa e Ação (ensino médio) | Moderna | 2005 |
| Regina Araújo, Demétrio Magnoli | Geografia: a Construção do Mundo | Moderna | 2005 |
| Jaime Tadeu Oliva, Fernanda Padovesi Fonseca, Gilberto Pamplona da Costa, Roberto Giansanti | Olhar Geográfico (ensino fundamental II) | IBEP Nacional | 2006 |
| Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Lygia Terra | Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (ensino médio) | Moderna | 2008 |

Fonte: Currículo Lattes (CNPq)

A partir dos levantamentos realizados sobre os elaboradores do currículo de Geografia e do material didático do São Paulo Faz Escola, observa-se que os acadêmicos assumiram, na reforma curricular paulista, um papel fundamental no processo de legitimação da ação política

⁵⁶ Os nomes dos elaboradores do currículo de Geografia do São Paulo Faz Escola estão em negrito.

⁵⁷ Foi realizado o levantamento dos livros até o ano de 2008, quando é realizado o currículo paulista.

⁵⁸ Ângela Corrêa da Silva também assina como Ângela Corrêa Krajewski.

dos governos. Assim como, o governo estadual paulista elegeu o conhecimento dos acadêmicos como legítimo.

3.3. Estrutura do Caderno do Professor e do Aluno

Este subcapítulo dedica-se a explicitar as principais características dos Cadernos do Professor e do Aluno, materiais didáticos que integram o Programa São Paulo Faz Escola. A análise do material curricular será realizada a partir da sua materialidade e da organização do seu conteúdo. Segundo Mello (2010), por materialidade entende-se os aspectos físicos, tais como: acabamento (tipo de encadernação), impressão, projeção gráfica da capa ou do miolo, elementos tipográficos e layout, informações técnicas, organização do sumário, estrutura de tópicos e outros elementos. O Caderno do Professor e do Aluno compõe e expõe a grade curricular do SPFE, organizando o conteúdo escolar que será desenvolvido ao longo do ano letivo para toda a rede estadual paulista, fato que justifica a importância da análise mais detalhada desses materiais didáticos.

São quatro os Cadernos distribuídos ao longo do ano letivo, um a cada bimestre. As capas dos Cadernos possuem as seguintes informações: Caderno do Professor ou do Aluno, disciplina, nível de ensino, série, volume e a informação que está “revisado conforme o acordo ortográfico”. O material do professor possui uma capa mais resistente em relação ao material do aluno. Os Cadernos do Professor e do Aluno possuem papel de boa qualidade para o manuseio escolar.



Figura 1. Capa dos materiais curriculares da disciplina Geografia.

De acordo com Valles (2012, p. 36), em 2008, apenas os Cadernos dos Professores foram distribuídos, enquanto os Cadernos do Aluno passaram a ser utilizados na rede estadual a partir de 2009. Destarte, Valles (2012, p.43) afirma que o Caderno do Aluno baseou-se na reprodução e recorte dos conhecimentos selecionados no Caderno do Professor.

O Caderno do Professor é composto, em média, por 55 páginas. Tem início com uma ficha dos nomes daqueles que conceberam o Programa SPFE e os Cadernos. Em seguida apresentam duas cartas, uma do Secretário da Educação e outra da Coordenadora do Programa SPFE, ambas apresentando o material “como uma forma de acesso a uma educação básica de qualidade” (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 3, p.05).

No material do professor existe a “Ficha do Caderno”, contendo as seguintes informações: nome da disciplina, área, etapa da educação básica, série, volume, temas e conteúdos. Em seguida, há a “Orientação sobre os conteúdos do Caderno”, no qual os teorizadores dos Cadernos de Geografia expõem os seguintes elementos para os professores: “conhecimentos priorizados”, “competências e habilidades”, “metodologias e estratégias” e “avaliação”. Em cada material curricular existem quatro “Situações de Aprendizagem”.

Adiante serão detalhadas as “Situações de Aprendizagem”, visto serem as principais norteadoras do trabalho docente, sendo também a base estruturadora do Caderno do Aluno:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do

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

Nas “Situações de Aprendizagem” estão os conteúdos programáticos e atividades, que os professores deverão trabalhar com os seus alunos ao longo do ano letivo. Todas as “Situações de Aprendizagem” têm início a partir de um quadro síntese (Figura 2):

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos: esta Situação de Aprendizagem trabalha regionalizações do espaço mundial divulgadas largamente pela mídia, procedentes de critérios utilizados pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Trata-se, portanto, de sugerir estratégias para a compreensão das principais formas de divisão e agrupamento dos países do mundo com base na mensuração ou indicação do nível de desenvolvimento ou, em outras palavras, destinadas a retratar e analisar a difusão da pobreza. Isso é realizado via procedimentos didáticos complementares, definindo-se conceitos básicos (PIB, PNB, renda *per capita* e IDH), proporcionando a leitura e interpretação de gráficos, bem como a decodificação da relação signifiante/significado presente nos signos cartográficos dos mapas, além do estímulo à leitura associada e comparativa de mapas e gráficos.

Competências e habilidades: relacionar diferentes linguagens, como a cinematográfica e a cartográfica, para extrair informações e elaborar texto sobre a realidade mundial; compreender os principais critérios de regionalização do espaço mundial adotados pelo Banco Mundial e PNUD; diferenciar os conceitos de PNB, PIB, PNB *per capita* e PIB *per capita*, aplicando-os na leitura e interpretação de mapas; conceituar IDH por meio do entendimento dos critérios considerados para a elaboração desse índice; ler e interpretar mapa e gráfico sobre o IDH dos países do mundo.

Estratégias: leitura e interpretação de mapas; aulas expositivas sobre os conceitos fundamentais, com auxílio dos mapas selecionados; leitura, interpretação e comparação entre diferentes registros (mapas e gráficos).

Recursos: mapas; gráficos; lousa; vídeo.

Avaliação: entrega dos textos solicitados no final das etapas e participação geral nas discussões.

Figura 2. Caderno do Professor, 2009, 3º ano, vol. 3, p.20.

Observa-se que as “Situações de Aprendizagem” prescrevem todos os elementos que orientam a aula do docente: o tempo previsto, conteúdos, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliações. Contudo, em nenhuma parte do Caderno está escrito que as “Situações de Aprendizagem” são planos de aulas, embora após o quadro síntese, seja possível observar as semelhanças entre ambos.

Cada “Situação de Aprendizagem” é prevista para durar de três a quatro aulas. Ela propõe inicialmente uma atividade que apresenta o tema que será trabalhado como eixo central. Os textos da “Situação de Aprendizagem” detalham todos os procedimentos que o professor deverá seguir quando utilizar o material com seus alunos.

As “Situações de Aprendizagem” por definirem e sequenciarem o conteúdo que será trabalhado ao longo do ano, impossibilitam que o professor interfira na sequência didática do material curricular. Conforme afirmado anteriormente, a forma de utilização do Caderno é semelhante às apostiladas de ensino e diferente da forma de usar o livro didático, que garante maior autonomia no trabalho docente.

O Caderno do Aluno, também, em seu início possui uma ficha dos nomes daqueles que conceberam o Programa SPFE e os Cadernos. Existe uma carta comentando os conteúdos que os alunos estudarão naquele bimestre, elaborada pela equipa técnica de Geografia. Em seguida, o material curricular apresenta as atividades das “Situações de Aprendizagem”.

Após familiarizar o leitor com a estrutura do material, buscou-se entender qual é o papel do professor e do aluno escrito no material didático do SPFE, relacionando-o com aquilo que já foi posto no currículo propriamente dito.

3.3.1 Visão dos Cadernos sobre o Professor

Pretende-se entender o papel do docente nos Cadernos do SPFE, partindo daquilo que está prescrito no material. Inicia-se lembrando que a SEE-SP não abriu um debate público durante a elaboração da Proposta SPFE, sendo a seleção e organização do conhecimento geográfico oficial do currículo legitimados apenas por um grupo de professores acadêmicos, que foram convidados pela SEE-SP, revelando “algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade” (APPLE, 1999, p.53). Apesar dos teorizadores dos Cadernos terem produções acadêmicas, nenhum deles têm ou tiveram experiências como docente na rede estadual pública.

Durante o texto da “Orientação sobre os conteúdos do Caderno”, os teorizadores rapidamente esclarecem que os professores possuem autonomia ao lidarem com as “Situações de Aprendizagem” no seu cotidiano:

Tendo em vista que a população brasileira é o eixo condutor deste Caderno, cabe reconhecer que a gama de conteúdos e temas relacionados é abrangente, o que nos exigiu fazer recortes ou selecioná-los para o trabalho em sala de aula. Isso, contudo, não exclui sua participação ativa em rever o que foi sugerido, ampliando ou remanejando conteúdos de acordo com o que julga ser essencial ou interessante, levando em conta a especificidade de seus alunos. Isso implica, portanto, que as abordagens e os recortes aqui propostos merecem ser acompanhados e diversificados com as estratégias didáticas que utiliza para disseminar entendimento aos seus alunos sobre a população brasileira. Em outras palavras, de nossa parte a expectativa é a de

que possamos realizar um trabalho a “quatro mãos”, contando com a sua colaboração (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 3, p.08).

Contudo, como exposto anteriormente, a estrutura do Caderno obedece a uma ordem sequencial de conteúdo e atividades, semelhante à lógica de um ensino apostilado, impossibilitando que o professor reordene o assunto segundo a realidade dos seus alunos. É necessário lembrar-se de outra prerrogativa presente em tais materiais, uma vez que ao final do ano letivo a SEE-SP submete os alunos a uma avaliação externa (SARESP) sobre os conteúdos presentes nos materiais, cujo desempenho está vinculado ao bônus salarial do professor.

Assim a “Situação de Aprendizagem” possui uma estrutura textual que se assemelha a um manual de instrução, já que o “passo a passo” das ações do professor é sequenciado:

Em um primeiro momento, com base nestes gráficos, explique que os recenseamentos da população brasileira elaborados pelos IBGE, com exceção do realizado em 1970, sempre fizeram o levantamento da população segundo a cor dos indivíduos. No entanto, deixe claro que esses dados merecem uma análise mais crítica, entre outras razões, em virtude: [...]

Por último, pondera com os alunos que os dados de 2006 mostram a consolidação de um movimento, ou seja, sinalizam que mais pessoas em nosso país estão assumindo sua cor de pele, abrindo mão, assim, de uma ideologia de fundo racista que as fazia desvalorizar sua cor. Proponha aos alunos que levantem hipóteses sobre os motivos que levam a isso. Destaque que nos últimos anos vem ocorrendo o fortalecimento do movimento negro e uma transformação positiva da imagem pública das pessoas desse grupo no seio de nossa sociedade (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 3, p.22-23, grifo nosso).

No excerto acima, a forma textual da “Situação de Aprendizagem” não é uma sugestão de atividades para o professor, visto que os verbos estão no imperativo, conduzindo toda a prática de trabalho do docente. Segundo Valles (2012), as “Situações de Aprendizagem” modelam os conteúdos e os métodos da disciplina, “determinando ‘como aprender’ além de modelarem os professores determinando ‘como fazer’, configurando um tipo de profissionalização que exclui o saber docente” (VALLES, 2012, p. 38).

As unidades escolares são parte do sistema de ensino estadual, sendo submetidas a normas e diretrizes dos órgãos superiores, no caso a LDB 9.394/96. Assim como existem limites legais impostos ao trabalho do professor, na LDB 9.394/96, também é garantida uma autonomia relativa na condução do trabalho docente, como a realização do plano de aula e da proposta pedagógica da unidade escolar:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As restrições impostas às ações pedagógicas dos professores interferirão na proposta pedagógica da unidade escolar que, por sua vez, está subordinada às prescrições do Programa São Paulo Faz Escola. Isso porque o Caderno do Professor, além de impor o conhecimento escolar, também dita as ações do docente na sua prática cotidiana, colocando ‘o que fazer e como fazer’ e interferindo em todo o sistema de ensino da unidade escolar.

Observa-se o quanto o trabalho docente é desprestigiado na rede estadual paulista a partir da implantação dos Cadernos nas escolas, revelando a visão que a SEE-SP tem sobre os professores paulistas, isto é, que eles são pessoas despreparados para exercer seu trabalho.

Entretanto, a inabilidade do professor em preparar o seu próprio trabalho pode ser sim uma situação real, muitas vezes ocasionada pelo acúmulo de jornada docente, como forma de complementação salarial. Tal realidade faz com que o professor não tenha um tempo adequado para planejar o seu trabalho e nem para continuar os seus estudos. Destarte essa situação corresponde a uma precarização do trabalho docente, cuja melhoria se restringe a aplicação de mais uma tecnologia em sala de aula. A SEE-SP desconsidera a possibilidade de promover melhores condições de trabalho, a partir do pagamento de um salário mais justo para o docente, assim como menor carga horária em sala de aula e mais tempo de planejamento das aulas.

Cabe aqui resgatar a ideia desenvolvida por Boim (2010, p.30) acerca dos Cadernos do Professor e do Aluno, que “exercem uma pressão modeladora da prática curricular” sobre os professores da rede estadual paulista, ao mostrar “o que e como ensinar” e “não cabe ao professor pensar o seu trabalho”.

Quando o docente se propõe a não utilizar os Cadernos, apostando na autonomia da sua profissão, possui uma tarefa laboriosa de traçar um planejamento anual sobre as expectativas propostas nos materiais SPFE. No primeiro ano de contato com o material, as dificuldades geralmente eram maiores, visto que, os professores só puderam selecionar os

conteúdos que lecionariam após a vinda dos Cadernos à escola, que ocorreu somente no início de cada bimestre do ano letivo.

É importante resgatar a questão do paradigma educacional presente na “comunidade aprendente” do currículo SPFE, que tem como base de desenvolvimento a escola que “aprende a ensinar”. Ressalta-se, porém, que na “Situação de Aprendizagem” ocorre uma contradição no processo de planejamento da SEE-SP, pois ao entregar aos professores planos de aulas enrijecidos, torna o trabalho docente subserviente ao currículo e a SEE-SP.

Em suma, a SEE-SP apresenta o Programa SPFE como algo que irá modernizar a educação pública paulista, no entanto, entende-se que os Cadernos são centralizadores e tiram a autonomia do docente, explicitando o quanto o currículo paulista é conservador.

3.3.2 Visão dos Cadernos sobre o Aluno

Neste tópico optou-se por iniciar a discussão a partir da apreciação do Art. 26 da LDB 9394/96:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No entanto, como exposto anteriormente, as “Situações de Aprendizagem” padronizam o conteúdo a ser ensinado aos alunos ao longo do ano letivo, limitando o tempo do professor para trabalhar com questões regionais e locais, ou mesmo com atividades extracurriculares, que poderiam atender aos interesses da comunidade escolar.

No início da “Situação de Aprendizagem”, há uma “sondagem inicial e sensibilização” do aluno para iniciar o conteúdo que será trabalhado. É nessa ocasião que os teorizadores dos Cadernos prescrevem maior participação dos alunos, a partir dos seus conhecimentos:

Com o propósito de atrair a atenção dos alunos para o tema que será estudado, sugerimos que a sondagem inicial ocorra por meio de um aquecimento específico acerca do que os alunos pensam em relação ao futuro familiar que os aguarda, dando destaque para que se posicionem sobre o tipo de família que pretendem ter quais os métodos contraceptivos por eles conhecidos. Para dar encaminhamento a esta atividade sugerimos que a ficha a seguir preenchida pelos alunos (Caderno do Professor, 2º ano vol. 3 p.24-25).

As “Situações de Aprendizagem” no Caderno do Aluno, são pautadas principalmente nas atividades sobre os conteúdos e as competências que deverão ser adquiridos pelos alunos.

Os Cadernos, ao longo dos bimestres e das séries/anos, possuem a mesma estrutura na forma de condução do conhecimento geográfico. A partir disso, pensa-se o quanto essa organização pode ser enfadonha e gerar desinteresse para o aluno que cursa uma escola estadual paulista desde 2008, sempre lidando com a mesma forma de aprendizagem.

Outro problema detectado nesta pesquisa diz respeito à dificuldade que o professor possui em sanar dúvidas dos alunos, com problemas de aprendizado, sem contudo desprender um tempo prolongado de aulas, para não prejudicar o cronograma exigido pelo material curricular.

Conforme visto, apesar de o SPFE apresentar a padronização curricular como uma forma de coesão social mediante os critérios objetivos, os efeitos podem ser opostos. Apple (2001) analisa o currículo e os sistemas de avaliações externas nos Estados Unidos, nos quais os testes produzem um sistema de classificação dos alunos:

Os critérios podem parecer objetivos; mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente. Mais do que levar à coesão cultural e social, as diferenças entre “nós” e os “outros” serão socialmente produzidas de uma forma ainda mais forte e os antagonismos sociais consequentes e a destituição econômica e social serão piores. (Isto se aplica também à atual fascinação pela educação baseada em resultados, um novo nome para versões mais antigas do controle e da estratificação educacionais) (APPLE, 2001, p.67).

Segundo Apple, uma educação que se propõe a uma coesão social deve reconhecer as diferenças e as desigualdades da nossa sociedade:

O currículo, então, não pode ser apresentado como “objetivo”. Em vez disto, ele deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. O “mesmo tratamento”, conforme o sexo, a raça, a etnia ou a classe, não é absolutamente o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democrática devem começar com o reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertório culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre ele”. Se estivermos, então, preocupados com “um tratamento realmente igual”- como acho que devemos estar- é preciso basear um currículo no reconhecimento daquelas diferenças que dão ou tiram poder de nossos alunos de modos identificáveis (APPLE, 2001, p.67-68).

Nesse sentido, cabe lembrar que o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno uma compreensão da realidade na perspectiva espacial, entendendo o papel que o espaço tem nas práticas sociais e como elas configuram o espaço (CAVALCANTI, 2010a, p.21). Assim, torna-se indispensável colocar que as práticas sociais da nossa sociedade capitalista produzem realidades contraditórias e espaços desiguais. O Caderno ao padronizar e sistematizar o

conhecimento geográfico oficial, dificulta o trabalho docente a partir da realidade local ou regional dos alunos, impossibilitando o desvelamento das contradições sociais.

Após situar como é visto o papel do aluno e do professor nos materiais curriculares oficiais, a análise seguirá na identificação e interpretação do modelo de conhecimento imposto na disciplina Geografia.

3.4 Prescrições dos conceitos geográficos, conteúdos e das competências da disciplina Geografia para o ensino médio.

Serão analisados os conteúdos geográficos e as competências da disciplina Geografia no ensino médio, que segundo a SEE-SP, são os conhecimentos considerados importantes para a aprendizagem do aluno e que estão presentes nos Cadernos do Professor e Aluno, especificamente nas “Situações de Aprendizagem”. A estrutura de organização do conhecimento das “Situações de Aprendizagem”, já apresentada anteriormente, possui uma padronização, a qual descreve o tempo previsto, conteúdos, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação que os professores deverão seguir no seu cotidiano escolar.

No Anexo E, há quadros, os quais disponibilizam os conteúdos, as competências e as habilidades, assim como a quantidade de aulas previstas para todas as “Situações de Aprendizagem” da disciplina Geografia no ensino médio. A partir da leitura dos conteúdos e das competências organizadas nas tabelas, juntamente com a análise dos Cadernos do Professor e Aluno, buscou-se compreender o conhecimento selecionado no currículo de Geografia SPFE. Como esses materiais curriculares, a partir da construção do seu método, levam o aluno a ler e a pensar o espaço geográfico? Poderia esse material levar a uma interpretação da realidade espacial dos alunos?

De acordo com Bittencourt, a relação entre os conteúdos explícitos no currículo e os métodos da disciplina indica:

[...] um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar: um tem certas características se a disciplina é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é considerada como produtora de conhecimento (BITTERCOURT, 2011, p.44).

Iniciou-se a análise pelos conteúdos cartográficos que estão presentes em quase todas as “Situações de Aprendizagem” do ensino médio. No Caderno do 1º ano, vol. 1 e 2, são

trabalhados especificamente conteúdos cartográficos e de sensoriamento remoto⁵⁹. É importante destacar que existe uma preocupação dos teorizadores de que o aluno realize uma leitura temporal e espacial dos mapas, para que eles não sejam vistos pelos alunos apenas como meras ilustrações do conteúdo ministrado. Os conteúdos cotejados envolvem projeções e técnicas cartográficas, permitindo uma análise qualitativa ou quantitativa do fenômeno geográfico, também existe a preocupação de explicar o desenvolvimento das técnicas cartográficas até o sensoriamento remoto.

Sempre existe um cuidado dos teorizadores em resgatar elementos visuais cartográficos durante a leitura do fenômeno geográfico representado. A seguir, em uma “Situação de Aprendizagem” (“Mudança das distâncias geográficas e os processos migratórios”) será possível observar tal realidade:

Observe o mapa a seguir:

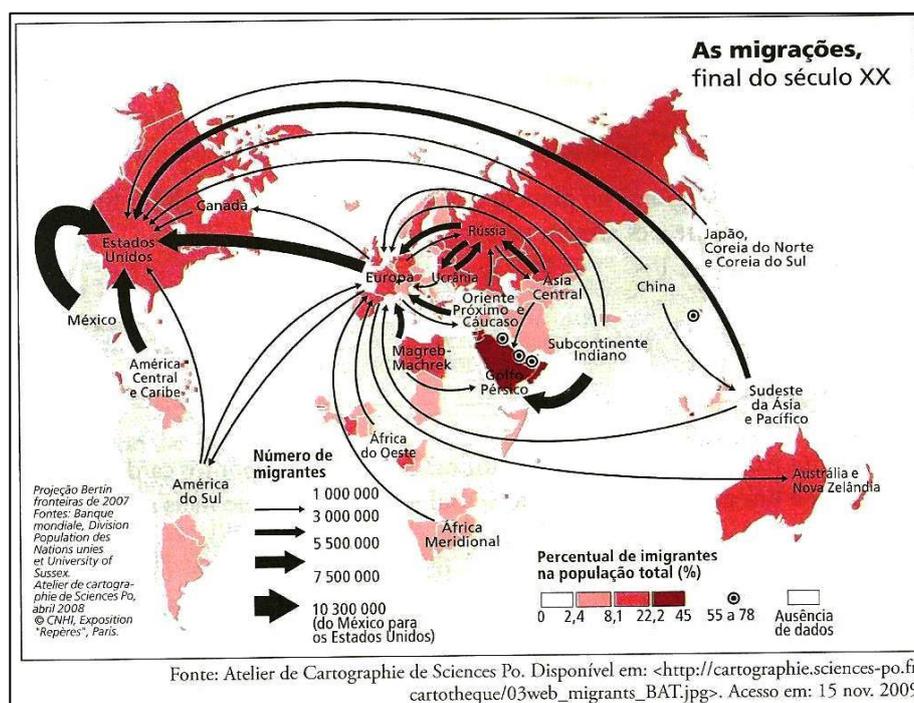


Figura 3. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p. 05.

1. A projeção desse mapa foi apresentada no volume 1. Qual é ela? Quais são suas características quando comparada a um mapa-múndi que vocês está acostumado a observar?
2. Nesse mapa estão representados dois aspectos de um mesmo fenômeno, as migrações internacionais. Você consegue identificar onde esses aspectos são mais intensos sem consultar a legenda? Com base em sua resposta, explique por que esse é um mapa para ver, e não para ler.

⁵⁹ “O sensoriamento remoto, que é qualquer tecnologia que consegue apreender o espaço a distância” (Caderno do Professor, 2009, 1º ano, vol.1, p.29).

3. Nesse mapa estão representados fluxos que correspondem a diferentes quantidades.

a) Qual foi o recurso gráfico usado para dar a ideia de movimento de um continente ou de um país a outro? Você acha que todos vão entendê-lo da mesma maneira? Por quê?

b) Que variável visual foi utilizada para mostrar que um fluxo tem mais imigrantes que o outro?

c) Cite três países (e/ou regiões) no planeta que estão recebendo os maiores fluxos migratórios. Na sua opinião, por que eles atraem tanto imigrantes?

d) De quais locais partem esses fluxos migratórios? Se usarmos os pontos cardeais, podemos dizer que se trata de um movimento Sul→ Norte? O que mais se pode deduzir?

4. Esse mapa também representa a maior ou menor presença dos imigrantes na composição da população dos países.

a) Que variável visual é usada nesse caso?

b) Você considera correto escolher a tonalidade mais escura de uma cor para representar maior intensidade de um fenômeno? Justifique.

c) Considerando a participação dos imigrantes no conjunto das populações dos países, o mapa nos dá que tipo de informação? (Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p.05-07; grifo nosso).

Entretanto, o material curricular propõe apenas a interpretação cartográfica, não existe a preocupação de que aluno desenvolva habilidades para elaboração de mapas mentais ou desenhos que permitam o mapeamento da sua realidade, importantes para o desenvolvimento da proporcionalidade (escala), orientação geográfica, direção e conceitos geográficos.

Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz uma abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais que permitem a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por um lado ao ser apresentado como expressão de algum fato, fenômeno, acontecimento geográfico, por outro ao ser construído pelo sujeito levando-o a expressar uma síntese em elaboração, em conceito em construção. Os desenhos podem ser assim parte do processo de construção das noções espaciais e também informação imagética dos locais a partir da qual se pode construir conhecimentos significativos (CAVALCANTI, 2010b, p. 378-379).

No levantamento realizado nesta pesquisa, identificou-se um número significativo de mapas presentes no material do ensino médio, mas um número baixo de textos, apenas 51, distribuídos pelos nove Cadernos do Aluno. Grande parcela dos textos das “Situações de Aprendizagem” é produzida pelos elaboradores do currículo, vários possuem de um até dois parágrafos e são poucos os que chegam ao tamanho de uma lauda. Eles possuem uma estrutura textual próxima aos encontrados nos livros didáticos, indicam claramente ao aluno o que ele deve aprender. Além disso, há textos que são excertos de outros autores, principalmente de geógrafos.

No currículo, as escalas geográficas são consideradas os conceitos estruturadores da compreensão espacial (ANEXO D), que necessitam ser trabalhadas ao longo do processo de escolarização do ensino médio:

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio.

O conceito de escala geográfica expressa as diferentes dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, passível de ser abordado a partir de recortes como o lugar, a região, o território nacional e o mundo. No entanto, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar (SÃO PAULO, 2010, p.77).

Desse modo, buscou-se analisar a ênfase dada aos conceitos geográficos (lugar, paisagem, território e região) nos materiais analisados. Nas “Situações de Aprendizagem” não foi possível encontrar discussões referentes ao conceito de lugar e de paisagem. Somente nos Cadernos do Professor é possível encontrar menções a esses conceitos geográficos⁶⁰ na “Sondagem Inicial e Sensibilização”, presente no início das “Situações de Aprendizagem”. Para exemplificar, serão transcritos os dois únicos casos encontrados: Caderno do Professor do 2º ano, vol. 1, “Situação de Aprendizagem 1”, (“A gênese geoeconômica do território brasileiro”):

Etapa prévia- Sondagem inicial e sensibilização.

Inicialmente, apresente as imagens e solicite aos alunos que comparem os mapas das Figuras 1, 2, 3 e 4. Estimulando-os a trocar ideias com os colegas sobre o que conhecem a respeito dos aspectos retratados, solicite que identifiquem, de forma aproximada, as localidades em que vivem e, na sequência, indague se sua construção iniciou-se ou não durante o período da economia colonial. Se a resposta for afirmativa, peça que registrem em seus cadernos e respondam as questões a seguir:

- *Qual atividade econômica impulsionou a produção inicial da localidade em que vive?*
 - *Nos dias atuais, nas paisagens do lugar ou região em que vive, é possível observar aspectos relacionados com a atividade econômica identificada?*
- (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 1, p.13).

E no caso a seguir, também na “Sondagem Inicial e Sensibilização”, pede-se para que o aluno reconheça os elementos inorgânicos da paisagem onde mora ou estuda:

Esta sondagem pode começar referindo-se às realidades geográficas dos estudantes. Ela servirá para instigar o sentido de observação do mundo que os cerca. Eis uma questão: será que os alunos conseguem descrever a

⁶⁰ Observou-se no currículo SPFE de Geografia, que os teorizadores referenciam os conceitos de paisagem e lugar apenas nas séries iniciais do ensino fundamental.

geografia dos seus bairros, retirando da descrição as obras humanas (o espaço humano)? Ou seja, você pode pedir a eles que descrevam o substrato natural dos seus bairros (ou talvez do bairro onde a escola se situa), avaliando o que considera mais pertinente. Para chegar aonde se pretende nessa sondagem, seria adequado também retirar da descrição qualquer manifestação de vida (a vegetação no caso). O que se deve descrever é o mundo inorgânico (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 3, p.13).

Nos materiais curriculares os dois estudos específicos do lugar foram tratados de forma rápida, não sendo uma referência permanente. Segundo Cavalcanti (2010b), o lugar consiste em entender que todos os fenômenos que ocorrem no mundo possuem uma determinada localidade temporal e espacial, na qual o trabalho com qualquer fenômeno geográfico é o de “justamente compreendê-lo a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, em comparação” com outros lugares (CAVALCANTI, 2010b, p.336).

É importante destacar que existe apenas uma sugestão de estudo de campo, cuja atividade contribui para que o aluno observe e reflita sobre a realidade de determinado lugar, o qual seria algum espaço relacionado ao cotidiano do aluno:

Para possibilitar tempo hábil para a elaboração deste trabalho, antes de iniciar o tratamento de conteúdos em aulas expositivas sugerimos formar diferentes grupos de alunos, com o objetivo de remetê-los para o trabalho de campo que poderá ser realizado no decorrer das aulas desta Situação de Aprendizagem.

Explique que o objetivo será o de registrar, a partir dos conteúdos que serão estudados, a segregação socioespacial e a exclusão social no espaço urbano de sua cidade ou outra mais próxima [...] (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 3, p.46).

Cabe lembrar que a renovação da Geografia trouxe a preocupação de discutir o saber da realidade do aluno como uma referência para os estudos de geografia, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de compreensão da realidade a partir do ponto de vista da sua espacialidade.

Com relação à paisagem, em vez do material sugerir que os alunos realizem uma leitura dos elementos das paisagens presentes nas imagens, para desvendar aspectos culturais e/ou temporais em diferentes lugar/espacos, a “Situação de Aprendizagem” a utiliza apenas como fonte ilustrativa, exercitando mais a capacidade de memorização. A atividade transcrita a seguir, no qual o aluno tem que relacionar as imagens com uma determinada religião, é ilustrativa da proposição:

Análise as imagens a seguir e responda às questões⁶¹:

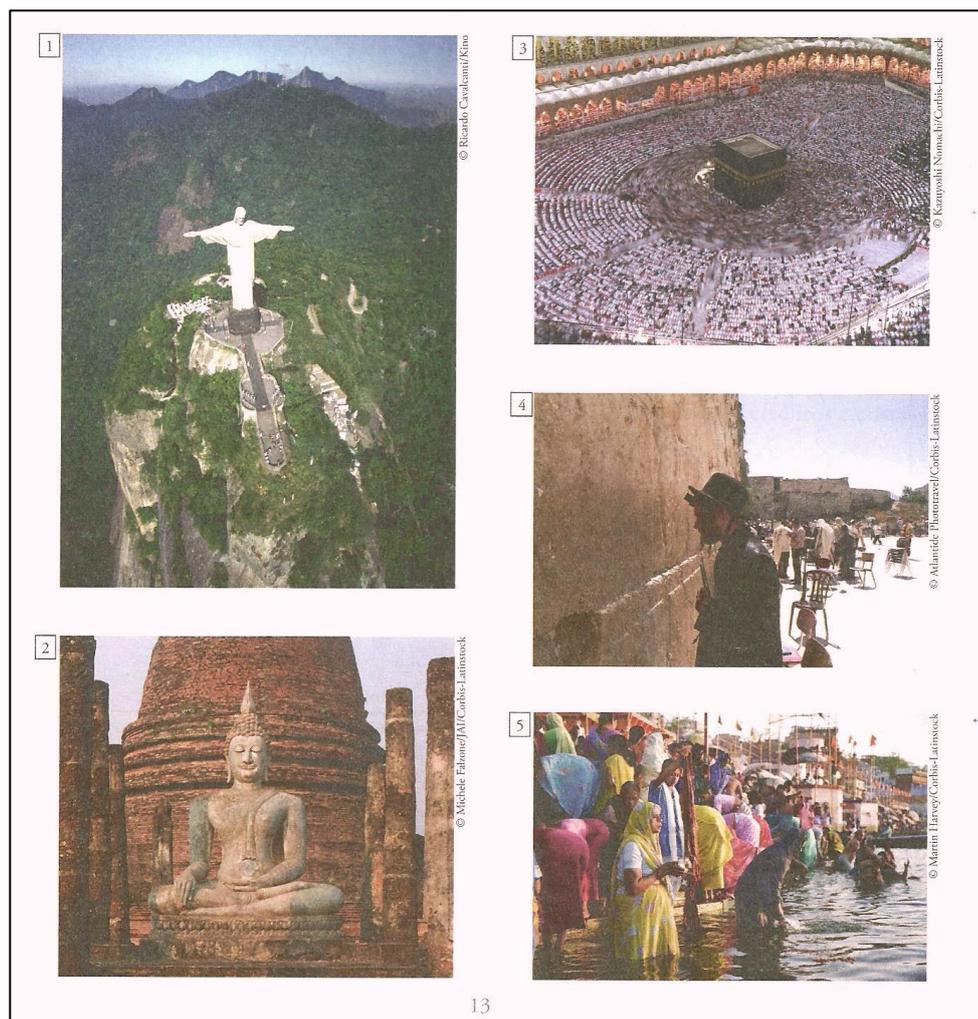


Figura 4. Caderno do Aluno, 2009, 3º ano, vol. 2, p. 13.

1. Numere as legendas abaixo de acordo com a foto à qual cada uma delas parece pertencer:

- () Fiéis diante do Muro das Lamentações em Jerusalém, fev. 1997.
- () Estátua de Buda na Tailândia, dez. 2004.
- () Hinduístas no Rio Ganges, Índia, 2006.
- () Cristo Redentor, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, 2002.
- () Grande Mesquita de Meca, na Arábia Saudita, com peregrinos muçulmanos em torno da Caaba, o símbolo do monoteísmo islâmico, 25 fev. 1995 (Caderno do Professor, 2009, 3º ano, vol. 2, p.14).

Em contrapartida, os conceitos de regionalização e território permeiam uma parcela significativa dos materiais curriculares do ensino médio. Identificou-se a presença expressiva da globalização nas “Situações de Aprendizagem”, apesar de o currículo não apresentá-la como um dos conceitos estruturadores.

⁶¹ Apesar de o enunciado estar no plural, existe apenas uma atividade relacionada às imagens.

O conceito de região é bastante utilizado nas análises geográficas e identificou-se no material curricular estudos regionais nos três anos do ensino médio. O 2º ano, coteja o conteúdo de Geografia do Brasil, principalmente, com o estudo da regionalização do território brasileiro, a partir de aspectos geoeconômicos:

A Geografia do Brasil, presente no currículo da 6ª série do Ensino Fundamental, é retomada na 2ª série do Ensino Médio de forma bem mais articulada, permitindo ao estudante relações com maior profundidade. É preciso considerar que, neste primeiro Caderno, os temas mantêm estreitos vínculos entre si, com o intuito de apresentar uma visão de síntese sobre o lento e multifacetado processo de formação e inserção do território brasileiro no capitalismo internacional. Sugerimos, portanto, que essa abordagem seja realizada com olhos no passado e pé firme no presente, convidando você professor, a desbravar com seus alunos uma trilha desafiante, com pontos de partida e de chegada muito bem articulados. No início desta trajetória, partimos da gênese geoeconômica do território durante três séculos da colonização portuguesa e, percorrendo-a, observamos as heranças desse passado nas atuais disparidades regionais do Brasil e nas dificuldades que o país enfrenta ainda hoje para ampliar sua inserção comercial e econômica nos mercados internacionais (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 1, p. 08).

E no 3º ano, é marcante a presença da regionalização voltada à escala global:

A Geografia do espaço mundial presente no currículo da 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio é retomada em sua última série, agora de forma bem mais articulada, permitindo ao estudante relações em um grau maior de profundidade. Nesse sentido, é preciso considerar que neste primeiro Caderno os temas mantêm estreitos vínculos entre si e, para tornar didático o aprendizado da variada gama de conteúdo associados, eles são organizados de acordo com um eixo condutor: a regionalização do espaço mundial (Caderno do Professor, 2009, 3º ano, vol. 1, p. 08).

O território, no material didático, é visto apenas como um limite de fronteira dos Estados-Nações, voltado principalmente para uma análise Geopolítica, presente mais no 2º e no 3º ano do ensino médio. De acordo com Cavalcanti, o conceito de território deve ser tratado além da concepção de território nacional. Deve-se ampliar a visão do aluno para a construção do território enquanto diferentes campos de força e de poder que atuam em escalas geográficas distintas. Por isso “é importante trabalhar com os alunos conteúdos que fundamentam o papel histórico que têm desempenhado as formas de poder exercidas por grupos e/ou classes sociais na construção da sociedade e de seus territórios” (CAVALCANTI, 2010a, p.110).

No 2º ano, a formação territorial brasileira é entendida a partir da expansão dos “arquipélagos econômicos”:

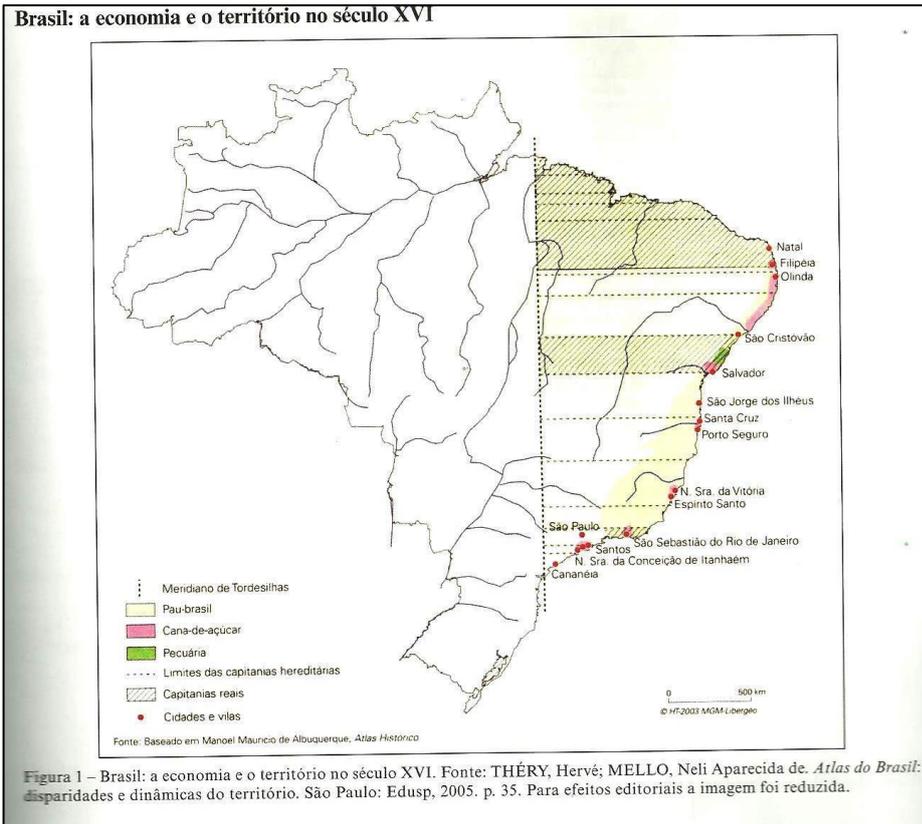


Figura 5. Caderno do Aluno, s/d, 2º ano, vol. 1, p.06.

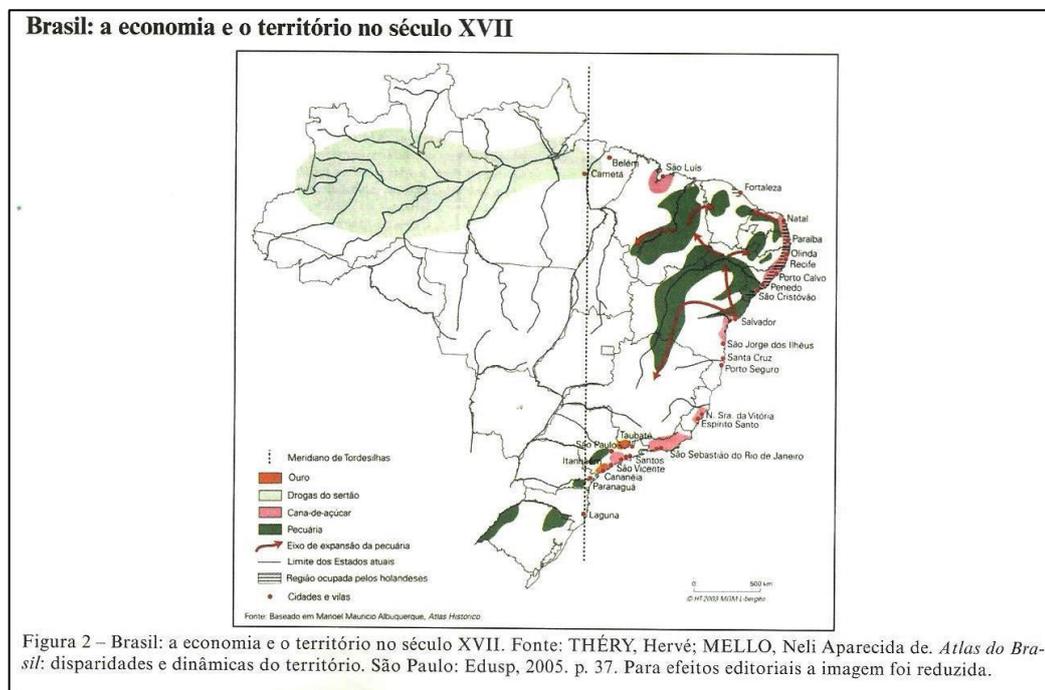


Figura 6. Caderno do Aluno, s/d, 2º ano, vol. 1, p.07.

Brasil: a economia e o território no século XVIII

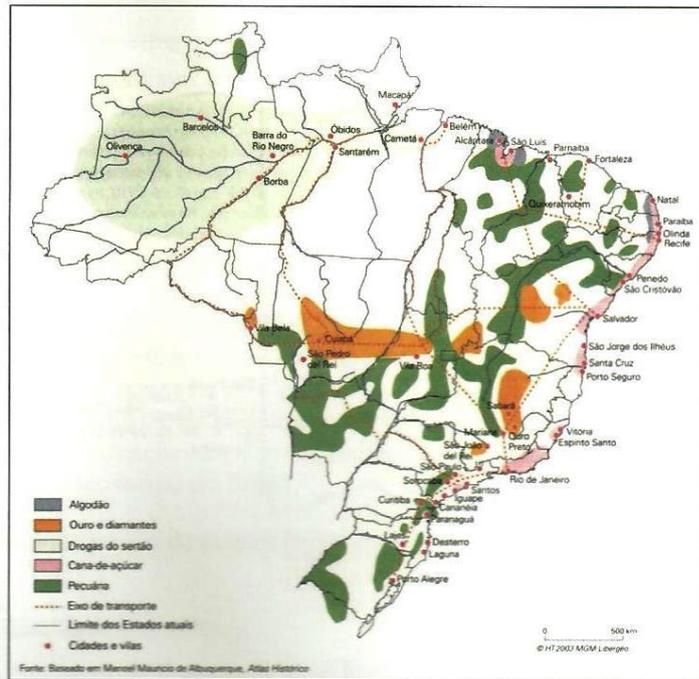


Figura 3 – Brasil: a economia e o território no século XVIII. Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 39. Para efeitos editoriais a imagem foi reduzida.

Figura 7. Caderno do Aluno, s/d, 2º ano, vol. 1, p. 07.

Brasil: a economia e o território no século XIX

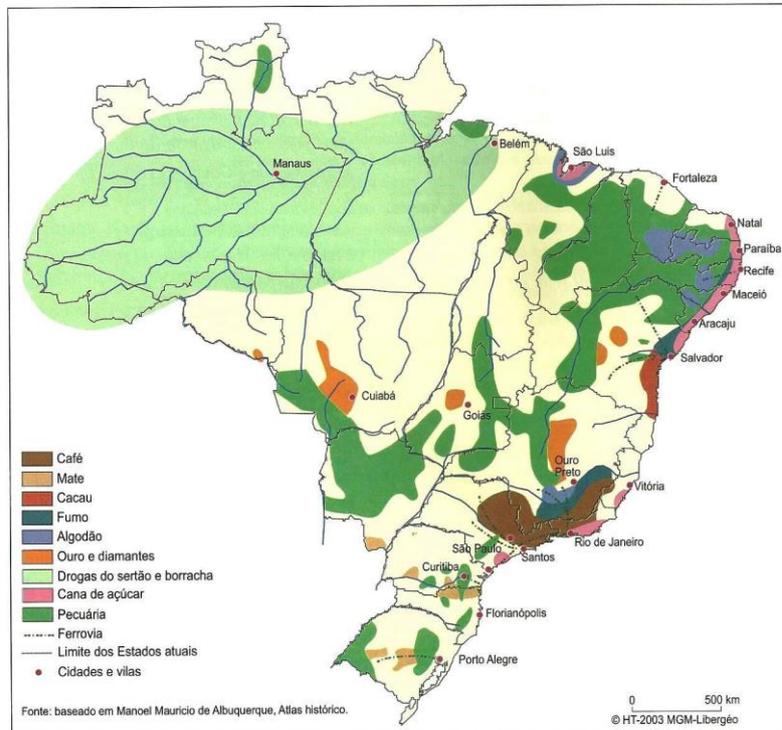


Figura 4 – Brasil: a economia e o território no século XIX. Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 41.

Figura 8. Caderno do Aluno, s/d, 2º ano, vol. 1, p.08.

1. Quais assuntos estão relacionados nos títulos dos mapas? Após identificá-los, observe se as legendas exprimem a mesma relação.
2. Com base na observação dos mapas, identifique as atividades econômicas que se destacam no século XVI e descreva como elas evoluíram até o século XIX.
3. Nos mapas “Brasil: economia e território no século XVIII”, observe a evolução das cidades e vilas. No decorrer do tempo, o número delas diminui ou aumenta? Justifique.
4. A partir da leitura dos mapas, quais informações permitem identificar no território brasileiro uma organização em “ilhas” e “arquipélagos” econômicos?
5. Como o estudo da história territorial de nosso país pode ajuda-lo a compreender características atuais do território brasileiro? (Caderno do Aluno, 2009, 2º ano, vol. 1, p.08).

No 2º e no 3º ano, são apresentados os diferentes conflitos territoriais nacionais ao redor do mundo, os quais são tratados de forma factual. Os Cadernos não permitem o entendimento do problema real desses conflitos, caracterizando-os mais como uma informação: Israel e Palestina; Ira e Eta; Cáucaso (Chechênia); Ruanda e Burundi; República Democrática do Congo; Angola; Caxemira; Argélia; Malvinas; Nicarágua e Honduras; Peru, Chile e Bolívia; movimento indígenas na Bolívia; Chiapas; e outras.

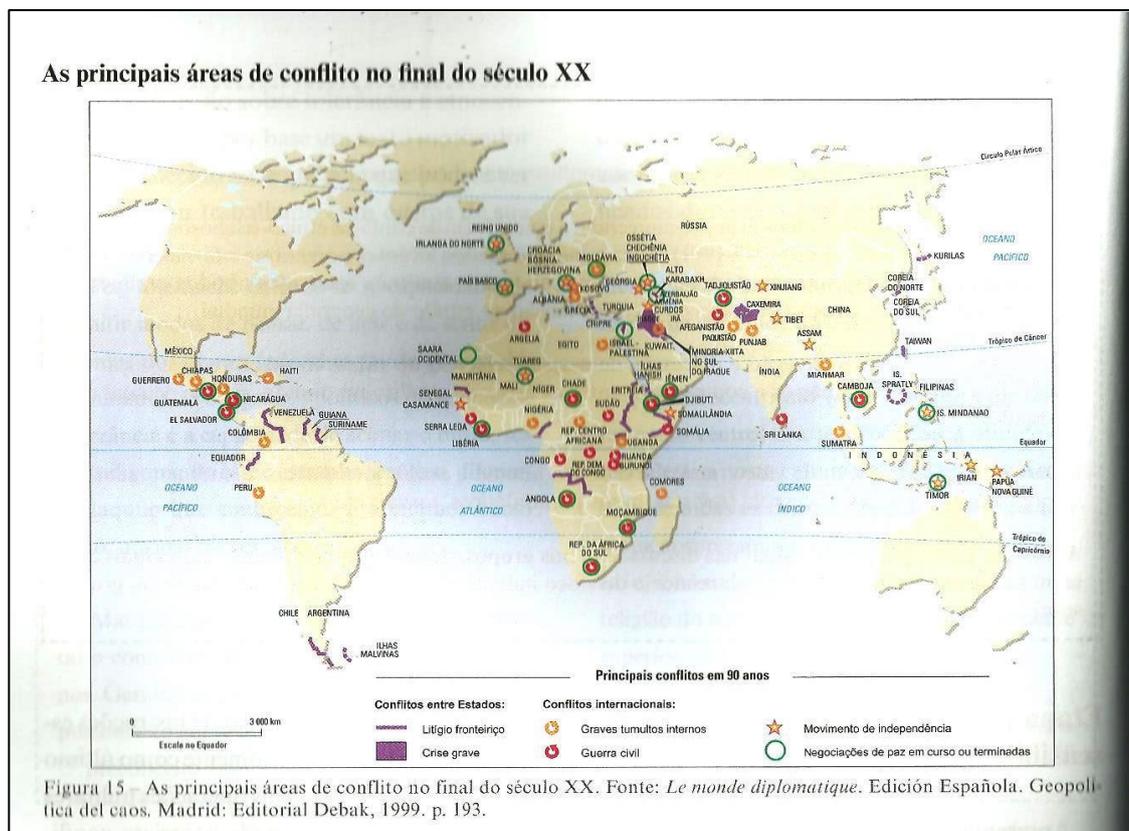


Figura 9. Caderno do Aluno, s/d, 3º ano, vol. 2, p.22.

1. Observe o mapa ao lado e identifique três países que apresente os seguintes tipos de conflitos:

- a) Litígios fronteiriços na América do Sul:
- b) Movimento de independência na Europa:
- c) Continentes que apresentaram o maior número de conflitos no século XX: (Caderno do Aluno, s/d, 3º ano, vol. 2, p.22).

O conceito de globalização é o tema mais contemplado no material curricular do ensino médio, permeando e problematizando todos os Cadernos. Por exemplo, desde o Caderno do 1º ano, vol. 1, os teorizadores buscaram mostrar as “revoluções tecnológicas” que contribuíram para a diminuição relativa do espaço geográfico, como observa-se na “Situação de Aprendizagem” do 1º ano, vol. 2:

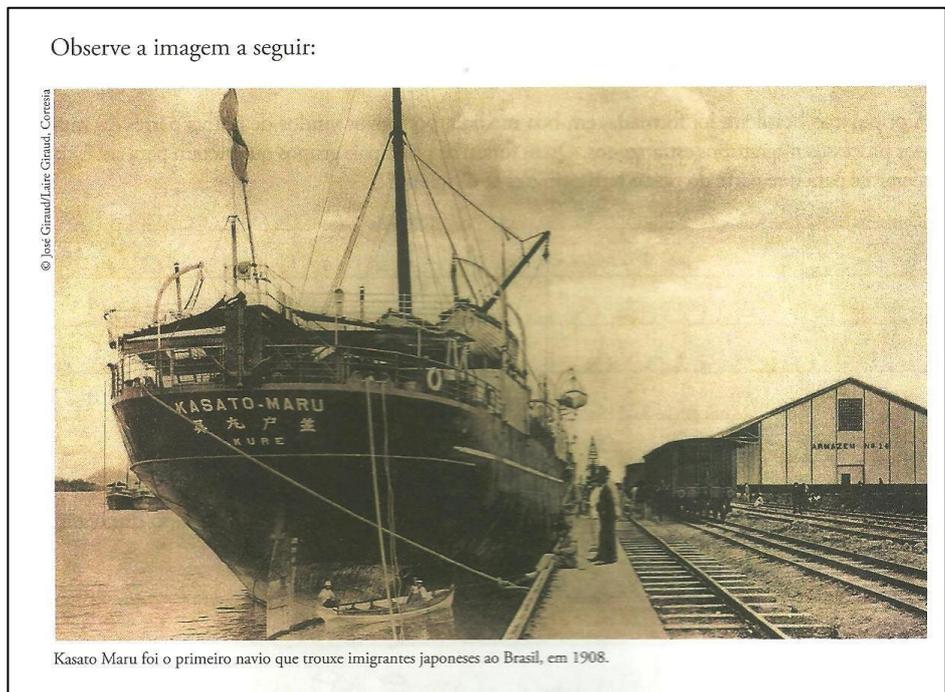


Figura 10. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p.04.

1. O navio Kasato Maru trouxe os primeiros imigrantes japoneses ao Brasil, em 1908. Considerando essa data, a distância Japão→ Brasil e as características visuais do navio, tente estimar quanto tempo durou esta viagem.
2. Se o imigrante japonês aqui chegando se arrependesse, seria fácil voltar imediatamente ao Japão?
3. Atualmente existem muitos brasileiros trabalhando no Japão. Para chegar até esse distante país da Ásia, quanto tempo leva em média a viagem de avião?
4. Os brasileiros que estão no Japão são imigrantes definitivos ou trabalhadores temporários? Existe a possibilidade de eles retornarem facilmente ao Brasil?
5. Pode-se afirmar que hoje o Japão ficou mais perto do Brasil? Faz sentido dizer que a distância geográfica que separa esses dois países tem outro significado em comparação com o tempo de viagem do Kasato Maru? Justifique.
6. Nos dias atuais, o que permite essa distância com maior facilidade e rapidez? (Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p.04).

Contudo, como comentado anteriormente, as questões supracitadas não são acompanhadas de um texto base, impossibilitando que o aluno responda perguntas objetivas, tal como: qual o tempo de viagem de navio do Japão para o Brasil em 1908? É possível observar que a imagem na atividade é utilizada apenas como uma fonte ilustrativa.

Constatou-se que o material traz uma abordagem mais econômica sobre a globalização, isto é, principalmente, uma globalização voltada ao mercado:

O estudo sobre a inserção do Brasil na atual fase de globalização nem sempre vem acompanhado por estratégias didáticas prévias que permitam situar as atuais dificuldades do país em relação ao seu passado histórico. Com as Situações de Aprendizagem percorridas, tal problema ora não se apresenta, pois o que se espera é que os alunos já sejam capazes de relacionar os problemas comuns compartilhados pelo Brasil no âmbito do comércio mundial com outros países do passado colonial, como África do Sul e Índia. Pensando nisso, essa Situação de Aprendizagem propõe recursos e estratégias de aprendizagem sobre o G-3 (Fórum IBSA) como também sobre o G-20, explorando ainda as dificuldades brasileiras junto aos principais mercados de exportação (Estados Unidos e União Europeia) e os impasses comerciais discutidos na OMC (Organização Mundial do Comércio) (Caderno do Professor, 2009, 2º ano, vol. 1, p.37).

Não há uma preocupação em relacionar o fenômeno da globalização com o cotidiano dos alunos, como: comunicação de massa, homogeneização da cultura, padronização do estilo de vida, entre outros aspectos. Existe também uma predominância da abordagem econômica, no que se refere à regionalização e territorialização. Por exemplo, o Caderno do 2º ano, vol. 1, que trata da formação territorial a partir da geoeconomia. Apenas no Caderno do 2º ano, vol. 3, o currículo desenvolve estudo sobre a população brasileira e contextualiza rapidamente as matrizes brasileiras (indígena, africana e europeia); e em seguida, o material curricular volta-se a dados demográficos: taxas de fecundidade e mortalidade, PEA (população economicamente ativa), setores econômicos e índice de exclusão social.

Observou-se que o material curricular não realiza um diálogo com outras disciplinas, trabalho muito importante para o desenvolvimento do conhecimento das humanidades, como a História, Sociologia, Literatura e Filosofia.

São poucas as relações que os conteúdos geográficos mantêm com o conhecimento de História. Identificou-se no 2º ano, volume 3, quando o aluno estuda a formação territorial e as matrizes da população brasileira e, também, no 3º ano, vol. 3, ao estudar o colonialismo na África. Entretanto, no material curricular a História serve mais como um tempo cronológico linear. Pereira (1993) critica uma tendência do ensino de geografia que populariza a História como uma cronologia do fenômeno analisado, significando um “empobrecimento do conceito

de historicidade, que foi reduzido a mera cronologia, ou sucessão de fatos, e passou a provocar problemas de identidade das duas disciplinas” (PEREIRA, 1995, p.149).

Aqui, foi transcrita uma “Situação de Aprendizagem”, na qual será estudada a dinâmica de imigração do século XX. Observa-se que a atividade não se preocupa em contextualizar os motivos que levaram essas pessoas a se deslocarem de sua terra natal:

Veja o gráfico dos efetivos de migrações, 1910-2000:

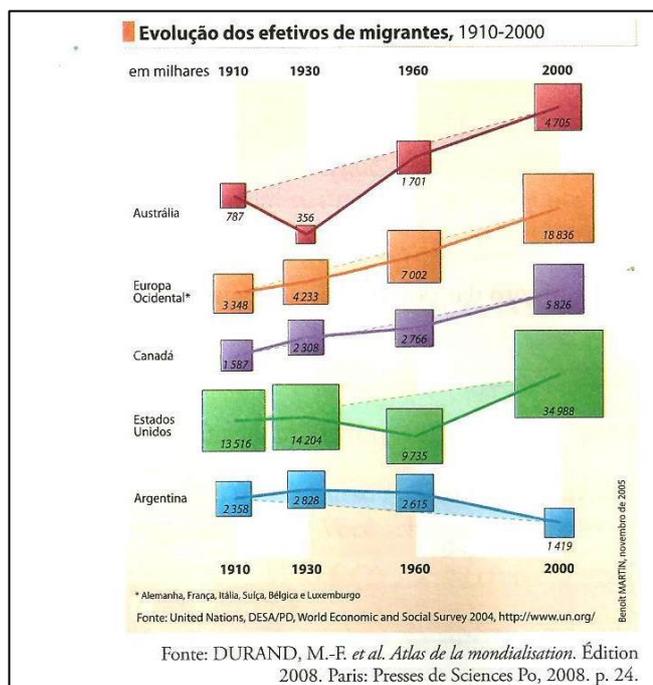


Figura 11. Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p. 08.

1. Com base no gráfico, o que se pode afirmar a respeito dos fluxos migratórios internacionais?
2. O gráfico nos mostra uma evolução no tempo dos países recebendo imigrantes. O que ele mostra de mais evidente ao longo do tempo?
3. Comente o fluxo de imigrantes da Europa em comparação com o da Argentina.
4. Considerando a participação dos imigrantes no conjunto da população dos EUA e os fluxos (tamanho e direção) representados no mapa “As migrações, final do século XX” (p.5), você acha que a participação dos imigrantes na população dos EUA vai diminuir ou aumentar? Por quê? (Caderno do Aluno, 2009, 1º ano, vol. 2, p.08).

Existe também uma falta de aprofundamento dos estudos culturais, para entender determinados conflitos territoriais, os quais necessitariam de um diálogo com a Antropologia. O Caderno do 3º ano, vol. 3, a “Situação de Aprendizagem 3”, “África e Europa”, apenas o exercício a seguir apresenta o tema grupos étnicos:

Como a Europa dividiu o continente africano

Grande parte dos problemas atuais na África- econômica estagnada, corrupção, política, miséria social- está relacionada ao fato de suas antigas nações, de origem étnica, haverem sido aleatoriamente divididas conforme os interesses das metrópoles nas colônias, na Conferência de Berlim, em 1884-85. Tal fato fez com que em mesmo país, desenhado com colônia, existem diferentes etnias, por vezes historicamente inimigas.

Além disso, muitas dessas divisões étnicas pré-coloniais foram instrumentalizadas pelos colonizadores para a manutenção de sua dominação. Trata-se da famosa tática “dividir para dominar”. Essa tática foi especialmente utilizada nas regiões em que o número de colonizadores era proporcionalmente muito pequeno em relação aos colonizados. Nesse caso, os colonialistas se aproveitaram das divisões étnicas nativas ou mesmo incentivaram sua recriação de duas formas correlatas: a) favorecendo um grupo étnico em particular; b) favorecendo ora um, ora outros grupos étnicos [...].

BARBOSA, Murytan Santana. A história do mundo começa na África. Revista Biblioteca Entre Livros: textos fundamentais para ler e guardar. Edição Especial n. 06. São Paulo, 2007, p.08.

1. Com base em seus conhecimentos, identifique e justifique a principal temática abordada no texto.
2. O texto identifica quatro problemas atuais na África relacionados ao passado colonial do continente: economia estagnada, corrupção, política e miséria social. Que outro problema atual é possível inferir do texto, e que teria mesma origem dos acima citados?
3. Relacione os aspectos retratados no texto com a “especialização econômica” verificada na maioria dos países da África Subsaariana? (Caderno do Aluno, s/d, 3º ano, vol. 3, p.39-40).

Observa-se que o assunto etnia é tratado de forma superficial no Caderno, não colaborando para desconstruir uma visão homogeneizadora que existe da cultura africana, dificultando o entendimento dos atuais conflitos étnicos existente no continente.

Esta pesquisa ressalta a importância do conhecimento geográfico dialogar com outras disciplinas das humanidades, para se entender que o espaço geográfico é uma produção social e também histórica. Infere que o material curricular de Geografia não permite ao sujeito uma formação que contemple o exercício da reflexão sobre o conhecimento das humanidades, de “uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 152).

Houve a utilização de determinadas nomenclaturas de cunho acadêmico no material curricular, que seriam desnecessárias para o cotidiano escolar. Como, por exemplo, no Caderno do 2º ano, volume 4, na “Situação de Aprendizagem 4”, recebe o seguinte título: “Gestão dos recursos naturais: o estado da arte no Brasil” (grifo nosso), que é um estudo referente especificamente aos trabalhos acadêmicos.

Destaca-se, também, o seguinte trecho:

Consciente de que o conteúdo curricular da Geografia na escolarização média não visa à formação de pequenos geógrafos, mas a contribuição para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam ler e interpretar o mundo no qual vivem e atuam como agentes transformadores, em todas as suas dimensões, este Caderno adota a transposição didática de saberes geográficos com o propósito de ampliar a visão de conjunto sobre diversas modalidades de conflitos armados no mundo contemporâneo (Caderno do Professor, 2009, 3º ano, vol. 2, p.08).

O excerto mostra que a legitimação do conhecimento curricular paulista requer sua conformidade com o saber científico. Lembrando que os seus elaboradores possuem experiências acadêmicas, o que não significa que agregam, em sua formação, algum conhecimento escolar, principalmente sobre as escolas estaduais paulistas. O conhecimento curricular escrito da disciplina Geografia no SPFE é justificado como legítimo pelos teorizadores, por ser entendido como transposição didática do conhecimento desenvolvido na academia, o qual torna o material sobrecarregado de informações.

Rodríguez (2002), critica a rotulação dada à geografia escolar, ao ser identificada como um saber conduzido pelo conhecimento acadêmico. Ele atenda para a importância de uma análise rigorosa do processo de ensino-aprendizagem, que é especificamente do saber escolar, para desmitificar a crença de que existe uma filiação direta entre os resultados e métodos validados em determinado campo científico e o correspondente ao saber escolar.

A partir do material curricular, foi possível identificar que a organização dos conteúdos geográficos não corresponde puramente a elencar o nome dos rios, relevos, cidades e capitais, que seriam comuns num ensino geográfico mnemônico. Porém, os Cadernos ainda mantêm um ensino com base conteudista, pois produzem um conhecimento distante daquele proposto pelo movimento de renovação da Geografia. Verifica-se a existência de um número significativo de conteúdos mínimos listados para os alunos aprenderem ao longo do processo de escolarização no ensino médio, no total de setenta e quatro no 1º ano; setenta e oito no 2º ano; e quarenta e oito no 3º ano do ensino médio⁶² (ANEXO E).

É importante destacar que, diferentemente do currículo SPFE, os PCNs do ensino médio apresentam apenas as escalas geográficas e as competências que os alunos deverão aprender, assim possibilitando ao professor maior autonomia no seu trabalho pedagógico, ao escolher o conteúdo que trabalhará com o seus alunos.

⁶² Apenas no 3º ano, no volume 1, na “Situação Didática 1 e 2”, existe uma estrutura diferente, que não elenca os conteúdos, trazem um pequeno texto que comenta sobre o que significa e como se realiza uma divisão regional, e apresenta algumas regionalizações mundiais.

Abaixo (Quadro 4), foi identificado o número de aulas anuais prescritas no currículo SPFE e o número de aulas anuais que seriam previstas no calendário oficial de 2010.

Quadro 4
Números de aulas de Geografia previstas em 2010.

| Ensino Médio | Aulas nas <i>Situações de Aprendizagem</i> | Aulas previstas no período diurno | Aulas previstas no período noturno |
|--------------|--|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1º ano | 64 aulas | 120 | 120 |
| 2º ano | 64 aulas | 80 | 80 |
| 3º ano | 56 aulas | 80 | 40 |

O 1º ano e 2º ano as “Situações de Aprendizagem” prescrevem um número de aula menor que é previsto no calendário anual, tanto no período noturno e diurno. Contudo, com os conteúdos e as atividades que devem ser desenvolvidos nesses anos do ensino médio, facilmente extrapolariam o número previsto de aulas nas “Situações de Aprendizagem”. De tal modo que restariam poucas aulas disponíveis para trabalhar com os assuntos escolares que são externos aos Cadernos, mas de extrema importância para a comunidade escolar, para o bairro e para a própria sala de aula.

Em decorrência do tempo e da quantidade de conteúdos que devem ser transmitido pelo professor, entende-se que a construção dos conceitos geográficos pelos alunos fica prejudicada. Destaca-se também que os Cadernos do ensino médio não referenciam os conceitos de lugar e paisagem.

Ademais, no currículo existe um número maior de competência em relação aos conteúdos da disciplina (ANEXO E). Foi possível diferenciar dois grupos de competências e habilidades: as que se remetem a aspectos específicos da disciplina Geografia (Quadro 5)⁶³; e as que se referem particularmente às matrizes de leitura e escrita (Quadro 6), conforme proposto no currículo propriamente dito:

⁶³ Para exemplificar as competências e habilidades que remetem a aspectos específicos da disciplina Geografia, optou-se por selecionar apenas uma de cada caderno para comentá-las.

Quadro 5

Competências e habilidades que se remetem a aspectos específicos da disciplina

| Ensino Médio | Competências e habilidades |
|--------------|---|
| 1º ano | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar mapas (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 1, p. 39); - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas e como meio de uso da imagem como discurso espacial (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 2, p. 12); - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura), como meio de vislumbrar as dimensões presentes num texto; selecionar, organizar, relacionar e interpretar informações representadas em tabelas complexas para aprender os processos naturais que estruturam a superfície planetária (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 3, p. 12); - Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representadas em tabelas (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 3, p. 12). |
| 2º ano | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e compreender as fases de industrialização do Brasil (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 2, p. 13); - Ler e interpretar tabela sobre a atual distribuição regional por cor ou raça (IBGE), associada ao estabelecimento de relações de causa e efeito resultantes do processo de povoamento e ocupação do território brasileiro por diferentes grupos étnicos Brasil (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 3, p. 13); - Identificar e compreender a linguagem conceitual sobre “etnia” e “raça” (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 3, p. 13); - Agrupar diferentes processos de constituição dinâmica das realidades naturais na superfície terrestre segundo sua gênese e os modelos que procuram descrevê-la (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 4, p. 11). |
| 3º ano | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes perspectivas de compreensão do espaço mundial, geralmente complementares (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 1, p. 12); - Estabelecer a diferenciação entre critérios de regionalização (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 1, p. 12); - Identificar os principais lugares sagrados do Islã e a distribuição de muçulmanos na população mundial (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 2, p. 22). - Identificar e pesquisar as principais zonas ou focos de tensão na América Latina (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 4, p. 44). |

Observa-se que algumas competências e habilidades objetivam que os alunos relacionem conhecimentos para a resolução de algumas situações mais complexas, como “identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes perspectivas de compreensão do espaço mundial, geralmente complementares” (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 1, p. 12). Outras são voltadas para a identificação ou elaboração de determinados conceitos e/ou fenômenos específicos do próprio conteúdo da disciplina Geografia, tais como “identificar e compreender as fases de industrialização do Brasil” (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 2, p.13).

Como foi mostrado no conteúdo, também existe uma preocupação latente com a leitura e interpretação cartográfica, e com outros elementos visuais (gráficos e tabelas), exemplo:

“Ler e interpretar mapa e gráfico sobre o IDH dos países do mundo” (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 1, p.12).

Identificou-se apenas uma competência que explora o conhecimento atitudinal, “desenvolver habilidades relativas à participação coletiva” (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 1, p.13).

No quadro 6 estão presentes algumas das competências e das habilidades relacionadas à leitura e escrita, que são as matrizes referenciais do currículo SPFE:

Quadro 6
Competências e as habilidades específicas de leitura e escrita

| Ensino Médio | Competências e habilidades |
|--------------|---|
| 1º ano | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura), como meio de vislumbrar as dimensões presentes num texto (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 3, p.12); - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura) (Caderno do Professor, 1º ano, vol. 3, p.36). |
| 2º ano | - Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos (expositivos, descritivos e narrativos) e descontínuos (mapas) (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 1, p.12); - Ler, interpretar e produzir textos contínuos sobre a “era de Rio Branco” (1902-1912) (Caderno do Professor, 2º ano, vol. 1, p.18). |
| 3º ano | - Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos (narrativas, textos expositivos e descritivos) e descontínuos (leitura e interpretação de mapas) (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 1, p.12); - Ler e interpretar textos sobre a chamada “migração de cérebros” (Caderno do Professor, 3º ano, vol. 4, p.24). |

Verifica-se que parte significativa das competências e habilidades refere-se ao *saber fazer* ou aos procedimentos que envolvem, principalmente, a ação de identificar, selecionar e organizar o conteúdo geográfico. Distante da competência de perspectiva francesa, apresentada por Ciampi, que consiste na “capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentarmos uma situação, colocamos em ação vários *recursos cognitivos*, entre os quais os conhecimentos” (CIAMPI, 2010, p.6).

Infere-se que grande parcela das competências e habilidades escritas no currículo de Geografia objetiva o desempenho do aluno como principal característica, isto é, o currículo está preocupado com os resultados, com aquilo que o aluno deve aprender. Segundo Ciampi, est tendência de currículo afasta “a noção de competência da complexidade que a caracterizava” (CIAMPI, 2010, p.8).

Observa-se que as competências e as habilidades do currículo de Geografia SPFE, também estão próximas a tradição estadunidense, ao serem “entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis” (CIAMPI, 2010, p.9).

A concepção de currículo por competência, na tradição americana, traz embutida a ideia de que o currículo é um plano de atividades de ensino, ou seja, uma lista de resultados esperados em consequência de um processo de instrução. A concepção de currículo como listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos (CIAMPI, 2010, p.8).

No caso do Programa SPFE, pode-se pensar as competência como uma forma de otimizar determinada performance, no sentido do *saber fazer*, objetivando os resultados das avaliações externas:

Uma das consequências mais imediata da ideia de performatividade é a subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos. Na medida em que o saber deixa de ter um fim em si mesmo, subordinando-se à performance, sua transmissão escapa à responsabilidade da escola. A relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida. A veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado. Nos currículos por competência, a relação entre currículo, avaliação e mercado é marcante. [...] O nível de desenvolvimento das competências propostas na tradição americana vem sendo, no entanto, fixado em termos individuais, como forma de responder às novas características do mercado produtivo. Nisso diferencia-se da eficiência social que, ao buscar adequar os jovens ao mercado, tinha por horizonte o desenvolvimento de toda a sociedade, tratando a educação como um bem público (CIAMPI, 2010, p.11).

Conforme observado, os conteúdos dos Cadernos do ensino médio englobam diversas informações, algumas mais complexas e outras menos, trazendo temas da atualidade que deverão ser realizados no cotidiano escolar. O currículo SPFE consiste num ensino conteudista, próximo a duas abordagens apresentadas por Silva (2006), uma jornalística e outra acadêmica:

[...] é o recorde que parte de um conjunto de procedimentos mais parecidos com a prática jornalística, grávida de informação, cuja finalidade das aulas de Geografia passa a ser o acesso à informação, distanciando-se da abordagem geográfica sob o ponto de vista pedagógico dessas mesmas informações. Sob o argumento de que esses procedimentos factuais possibilitam de forma mais compreensível o entendimento e a construção do conhecimento.

Ainda nessa perspectiva de recorte conteudístico, tem surgido uma abordagem no ensino médio que analisa os fenômenos geográficos sem abrir mão de maior consistência teórica, a partir do uso da linguagem científica, visando a formulação de um jogo conceitual vigoroso que possa explicitar e compreender os problemas que se põem a examinar. Essa postura

também alerta “para as dificuldades que podem ocorrer com a linguagem jornalística e pedagógica que subordinam o conceito” (OLIVA, 1999:42) (SILVA, 2006, p.318-319).

Cavalcanti realizou uma pesquisa que investigou o ensino geográfico baseado na transmissão de conteúdo, no qual não mantinha relação com a realidade do aluno. Como resultado constatou um comportamento formal dos alunos em sala de aula, cumprindo os deveres para apenas “conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados” (CAVALACANTI, 1991, apud CAVALCANTI, 2010a, p.12).

Entende-se que a lógica conteudista escrita no material curricular é consequência de seus teorizadores serem todos acadêmicos e não dialogarem com a cultura escolar, identificando o saber escolar como uma didatização daquilo que é desenvolvido na academia.

Assim, o currículo SPFE de Geografia do ensino médio tem como fim o processo da aprendizagem de conteúdo, o qual não proporciona ao sujeito uma formação para pensar o mundo em que vive. Isso porque, em decorrência da quantidade de conteúdos e do tempo para realização da prática das “Situações de Aprendizagem” dos Cadernos, tal realidade proporciona um ensino geográfico superficial, porque as informações tornam-se o foco da aprendizagem, no qual o aluno deve meramente assimilá-las. Nesse sentido, dificulta-se que o aluno desenvolva mecanismos para o entendimento do espaço geográfico da sua realidade, conhecimento muito importante para a compreensão do papel do espaço geográfico nas práticas sociais e em sua na configuração.

Considerações finais

Este trabalho surgiu da preocupação de entender as concepções pedagógicas e os conhecimentos presentes no currículo de Geografia do ensino médio, o qual faz parte do Programa São Paulo Faz Escola, iniciado em 2008. Para isso, a pesquisa se debruçou nos documentos de Programa SPFE, os quais escrevem as diretrizes educacionais paulistas, assim como o currículo e os Cadernos de Geografia, que sistematizam o conhecimento geográfico escolar.

A pesquisa demonstrou como o Programa SPFE está vinculado às políticas educacionais implantadas durante governo federal do Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1996 até 2003, que se alinham a uma série de diretrizes educacionais do Banco Mundial: competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e do professor. A SEE-SP elaborou o Programa SPFE a partir dessas diretrizes educacionais de cunho neoliberal, criando um currículo centralizador e sem flexibilidade, utilizando como referenciais as competências e a concepção de “comunidade aprendente”, bem como a valorização da avaliação externa, sendo seus resultados associados à bonificação salarial do professor.

Os sujeitos responsáveis pela elaboração do Programa SPFE, do governo estadual paulista, são os mesmos envolvidos pelas políticas educacionais do governo federal do PSDB entre 1996 a 2003. Parcelas significativas dos elaboradores são acadêmicos e alguns deles também realizaram trabalhos para as instituições internacionais como Banco Mundial, Unesco e PISA. Realizar essa contextualização foi importante para entender que a proposta educacional do SPFE não é algo natural, sendo ela elaborada por um grupo dominante.

A partir da criação do Programa SPFE, o estado de São Paulo passou de “provedor da educação a administrador e, no limite, avaliador” (CIAMPI, 2009). O estado de São Paulo limitou-se a elaborar uma reformar curricular, responsabilizando as escolas estaduais paulistas pela sua execução. Coube apenas a SEE-SP controlar as escolas por meio do sistema de avaliação e bonificação, identificando aquelas que alcançaram os objetivos definidos no Programa SPFE.

A descentralização da SEE-SP é reforçada pela concepção de “comunidade aprendente” que passou para o gestor escolar e o professor a responsabilidade de aprender “boa pedagogia” para o desenvolvimento do Programa SPFE, e ao aluno a responsabilidade de aprender a aprender. Em relação à concepção de “comunidade aprendente”, Freitas (2009, p.61) questiona quando a SEE-SP vai aprender que os problemas educacionais não serão resolvidos apenas com implantações de novas concepções pedagógicas e tecnológicas. Isso

porque, a qualidade da educação também está vinculada à melhora da condição profissional do docente, à diminuição de alunos por sala de aula, entre outros fatores.

Em nenhum momento, encontrou-se o referencial de “comunidade aprendente” nos textos do currículo e dos Cadernos de Geografia, identificando uma falta de diálogo entre aquilo que está prescrito no Programa SPFE e nos documentos do currículo de Geografia.

Os responsáveis pelo currículo e pelo material da disciplina Geografia são acadêmicos; grande parcela deles pertence às universidades públicas paulistas, sendo que nenhum desenvolve alguma pesquisa dedicada a entender o cotidiano escolar das escolas públicas paulistas. Os teorizadores dos materiais curriculares contribuem com a imposição da reforma ao legitimar o currículo de Geografia pelo discurso acadêmico. Além disso, todos apresentam relações profissionais com a indústria cultural de livros didáticos.

De acordo com Apple, “nenhuma análise da educação pode ser realmente séria se não colocar em seu próprio âmago a sensibilidade em relação às lutas do momento que modelam constantemente o terreno no qual a educação opera” (APPLE, 2003. p.79). Por isso, também existiu a preocupação de analisar nos documentos do Programa SPFE e nos Cadernos, qual o papel do professor e do aluno.

Os professores não participaram da elaboração do currículo paulista, porém eles são responsabilizados pelo “sucesso” ou não do Programa SPFE, a partir dos resultados das avaliações externas. Destaca-se que por meio da análise dos Cadernos do Professor e Aluno, o Programa SPFE não está preocupado com um professor que reflita sobre sua ação como docente, ao desconsiderar sua autonomia, controlando seu trabalho por meio das “Situações de Aprendizagem” e das avaliações externas.

Entende-se que os livros didáticos permitem maior autonomia no trabalho do professor, ao possibilitar a interferência constante do profissional. Contudo, o governo estadual conduziu as práticas cotidianas da sala de aula paulista a um sistema próximo ao apostilamento, ao criar um material curricular de qualidade operacional-técnica que propõe um conhecimento homogêneo, buscando uma padronização da qualidade de ensino com base no desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A centralização dos Cadernos ao sistematizar o conhecimento escolar, a partir das “Situações de Aprendizagem”, torna o conhecimento homogêneo como sinônimo de qualidade de ensino. A organização do conhecimento feita de forma sistemática, para uma clientela de aluno que é desconhecida dos teorizados do material curricular, produz um atendimento de massa que despersonaliza as relações do cotidiano escolar.

As perguntas principais que nortearam esta pesquisa foram: Quais são os conteúdos geográficos contemplados nos Cadernos do ensino médio? Qual a concepção de Geografia apresentada no currículo do ensino médio? Qual a concepção de ensino médio?

No Programa SPFE o ensino médio está associado à formação para o mundo do trabalho e à aprendizagem de novas tecnologias. O documento propõe a instrumentalização básica do sujeito para se inserir no mercado produtivo, sem a preocupação de trazer uma reflexão crítica, mas sim algo mais próximo de formar bons trabalhadores que desenvolvam flexibilidade para resolver situações adversas e, também, que sigam regras anteriormente impostas.

O currículo de Geografia não diferencia a proposta formativa para o ensino fundamental e para o ensino médio. Observou-se que o conhecimento geográfico é entendido como um bloco monolítico, o qual não apresenta contradições ou necessidades de superações teórico-metodológicas após o movimento de renovação da Geografia. O referencial teórico principal do documento curricular é o geógrafo Milton Santos, além de outros intelectuais que são apresentados de forma superficial.

O currículo de geografia deveria priorizar o conceito de lugar, paisagem, território e região, assim como a educação cartográfica. No entanto, os conceitos de lugar e paisagem não são referenciados no material, desconsiderando a importância que existe em relacionar os conteúdos geográficos com a realidade do aluno.

Observou-se que os conceitos de território e região permeiam parcela significativa dos materiais. O território é limitado apenas ao entendimento de Estado Nação. E embora a globalização não seja apresentada como um dos conceitos estruturadores dos currículos SPFE, ela está presente em diversas “Situações de Aprendizagem”. Estes conceitos são desenvolvidos principalmente a partir de uma perspectiva econômica.

Outro elemento importante para se destacar nas “Situações de Aprendizagem”, consiste na preocupação com aprendizagem de leitura de mapa, contudo não existe a preocupação do próprio aluno elaborar mapas. Destacou-se que existe um número baixo de textos, e as imagens poderiam ser mais bem utilizadas nos exercícios.

No currículo de Geografia não existe um diálogo entre os saberes das humanidades, que contribuiriam para o exercício do pensamento e da expressão dos alunos, por se voltar estritamente a um conhecimento geográfico enquanto transposição didática.

Outro problema levantado articula-se com uma questão geográfica, já que o estado de São Paulo possui um extenso território, com diversas realidades socioeconômicas e culturais;

por sua vez, a imposição do uso do Caderno limita o tempo do docente para trabalhar com o saber do cotidiano do aluno, tão essencial para o conhecimento geográfico escolar.

Observa-se que as competências dos materiais curriculares se voltam a uma tradição americana, a qual traz uma listagem de comportamentos esperados dos alunos, que estão direcionadas principalmente aos conteúdos da disciplina Geografia, assim como a leitura e escrita; diferentemente das competências que buscam que o aluno seja capaz de lidar com situações adversas, mobilizando e integrando os seus conhecimentos.

Observou-se que os teorizadores do material curricular são todos acadêmicos, que desconhecem a cultura escolar enquanto um saber autônomo em relação ao saber acadêmico. Assim os teorizados produzem um material no qual o saber escolar deva seguir os passos do conhecimento acadêmico, de forma simplificada e didática, deixando o currículo sobrecarregado de informações.

A partir das análises documentais e as contextualizações realizadas, entende-se a criação do Caderno do Professor e do Aluno como um retrocesso do sistema educacional paulista, por se assemelhar aos Guias Curriculares de 1973, que também foram centralizadores e conteudista. Além disso, os Guias Curriculares também foram um conjunto de medidas que o governo estadual daquele período acionou no sentido de se alinhar às orientações federais, que correspondiam às exigências das instituições financeiras internacionais.

Desse modo, o estado de São Paulo realiza uma reforma curricular como sendo uma inovação no sistema educacional paulista, mas, na verdade, apresenta-se como um currículo autoritário, no qual o currículo de Geografia caracteriza-se como conteudista e não busca relação com a realidade espacial do aluno.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

SÃO PAULO (Estado). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo: SP. Dia mês 2008a. Disponível em: < http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/novembro/15/pagnot> Acesso em 24 de mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). 2009. Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor**/Secretaria da Educação; coordenadora geral, Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: Geografia**, ensino médio- 1º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 2º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno: Geografia**, ensino médio- 2º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor: Geografia**, ensino médio- 2º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, ano.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 2º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 2º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 2º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 2º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 2º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 3. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Professor:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno:** Geografia, ensino médio- 3º ano, Volume 4. São Paulo: SEE-SP, s/d.

SÃO PAULO (Estado). 2010. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/**Secretaria da Educação; coordenadora geral, Maria Inês Fini; coordenador de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da rede pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas, **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30. n° 108, pp. 799-818, 2009.

ADUSP. **Universidade pública e fundações privadas: aspectos conceituais, éticos e jurídicos**, 2004. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/cadernos/fundacao.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2014.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. p. 100, 1980.

APPLE, M.W et al. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, J (org). **La enseñanza: su teoria e su practica**. Madrid: Akal, pp. 37-53, 1983.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artmed. pp. 31-52, 1995.

APPLE, M.W. **Política, Cultura e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. p. 216, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. p. 287, 2006.

BAILO, F. R. R. **Análise dos usos da variável presente no Caderno do Aluno na introdução à Álgebra da Proposta Curricular do Estado de São Paulo do Ensino Fundamental II de 2008 e 2009**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Proposta Curricular de História: continuidades e transformações. In. BARRETO, E. S. de S. **Os currículos do fundamental para as escolas fundamentais**. 2ª ed. Campinas: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, pp. 127- 160, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In. OLIVEIRA, M. A. T. et al. (orgs). **das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuição para o debate**. Bragança Paulista: UDUSF. pp. 09-38, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. p. 408, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto. pp. 69-90, 2013.

BOIM, T. F. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Sociedade, Política)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BRANQUINHO, R. S. **Currículo apostilado: o professor de Educação Física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional**. Dissertação de Mestrado, Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In. OLIVEIRA, A. U. et al. (orgs). **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto. pp. 36-42, 1999.

CAMARGO JUNIOR, L. **Um estudo sobre a abordagem de Matrizes no Caderno do Professor do Programa “São Paulo faz Escola”**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CARVALHO, M. M. **“São Paulo Faz Escola”**: muda a abordagem de progressões na sala de aula? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CASSIANO, C. C. F. **Mercado Editorial Escolar e os Sistemas Apostilados de Ensino: Duelo de Titãs, Controle Curricular da Educação Pública e Cifras Impressionantes**. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p.15, 2012. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?option=trabalho&id=51316>>. Acesso em 02 de mar. 2014.

CASSIARI, E. R. **Potencialidades e Fragilidades na Implementação do “Caderno do Professor” e do “Caderno do Aluno” da Rede Estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CATANZARO, O. F. O. **Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15ª ed. São Paulo: Contexto. p. 192, 2010a.

CAVALCANTI, L. S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In. DALBEN, A. I. L. F. et al. (orgs.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 368-391, 2010b.

CIAMPI, H. et al. O Currículo Bandeirantes: A proposta curricular de História no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de História**. São Paulo v. 29, n° 58, pp. 361-383, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em 08 out. 2012.

CIAMPI, H. Ensinar História no Século XXI: dilemas curriculares. **História Hoje**. v. 05, n. 14, 2010. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14&impressao>. Acesso em 05 jul. 2013.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n° 02, pp. 177-229, 1990.

CHERVEL, A; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 02, pp. 147-170, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>>. Acesso em 18 set. 2013.

CREPALDI, L. A. **Geografia na educação básica: investigando a Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2ªed., São Paulo: Ed. Unesp. pp.10-38, 2007.

DELL'ORTI. **Representações gráficas: conhecimentos mobilizados por alunos do ensino médio na compreensão e análise de informações contidas em gráficos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos sociais. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n° 5, pp. 28-49, 1992.

FREITAS, T. P. **Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Sociedade, Política) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREITAS, L. C. F. Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação e Cidadania.** Campinas: Átomo, vol.8, n°1, pp. 59-66, 2009.

FRIGOTTO, G et al. A busca de articulação entre o trabalho, ciências e cultura no ensino médio. In. FRIGOTTO, G et al. (orgs). **Ensino Médio: ciências, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, pp. 11-34, 2004.

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio.** In. FRIGOTTO, G et. al. (orgs). **Ensino Médio: ciências, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, pp. 38-53, 2004.

GOMES, D. M. A. **Geografia Ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989).** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Sociedade, Política) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

GONÇALVES, A. R. **A Geografia Escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar,** 2010. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm>>. Acesso em 15 jan. 2014.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n° 2, pp. 230-253, 1990.

GOODSON, I. **O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto: Porto Editora, pp.230, 2011.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4ª ed. Cortez: São Paulo, pp. 104, 2007.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para a guerra.** 2ª ed. Papirus: Campinas. p. 263, 1989.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n 51. pp. 37-50, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2014.

MARTINS, M. do C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF. p. 274, 2002.

MARTINS, M. do C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto nacional. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. vol 18. n 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 08 dez. 2013.

MELLO, P. E. D. **Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos**: história, conteúdos e formas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NETO, L. B. et al. Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para discussão. **Revista Educação e Cidadania**. Campinas: Átomo, vol. 8, n° 1, pp. 37-48, 2009.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e Ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In. OLIVEIRA, A. U. et al. (orgs). **Reforma no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto. pp. 43-67, 2009.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista Terra Livre**. São Paulo: AGB. n° 14, pp. 41-50, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. et. al. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez: São Paulo, pp.33-86, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. et. al. Estudo do Meio: teoria e prática. **Revista do Departamento de Geografia**. Londrina: UEL, vol. 18, n° 2, pp. 173- 191, 2009.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In. FRIGOTTO, G et al. (orgs). **Ensino Médio**: ciências, cultura e trabalho. Brasília: MEC, pp. 37-52, 2004.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1873-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROCHA, G. O. R. A Geografia no currículo brasileiro (1837- 1942). **Revista de Cultura, Educação e Meio Ambiente**. vol. II, n° 12, pp. 1-12, 1998. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografia_nocurriculoescolar.pdf>. Acesso em 21 abr. 2014.

ROCHA, G. O. R. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**: o ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 320, 2001.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular no ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, p.206, 2011.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC. pp. 171-295, 1998.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C. et al. Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para projetos. **Cadernos Cedes.** Campinas, vol. 31, n° 85, pp. 405-423, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 out. 2012.

SILVA, J. L. B. **Notas Introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia?- primeiras impressões. In. PONTUSCHKA, N. N. et al. (orgs). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto. pp. 313-321, 2006.

SILVA JÚNIOR, F. M. **O projeto São Paulo faz Escola para o 1º ano do Ensino Médio sob o olhar da Teria Elementar dos Números.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, E. B. S. **As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do aluno e do professor de geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 144, 2012.

VALLES, G. M. **O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VESENTINI, J. W. Realidade e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In. VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI.** São Paulo: Papirus. pp. 219-230, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.** Madrid: Morata, pp. 71-120, 2002.

VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In. Vesentini, J. W. (org.) **Geografia e Ensino: textos críticos.** 7ª ed. São Paulo: Papirus. pp. 149-160, 2003.

Anexo A

Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação⁶⁴

Anúncio foi feito nesta segunda-feira, 20, em São Paulo (Seg, 20/08/07 - 18h45)

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª , 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries)
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura); recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

Da Secretaria da Educação

⁶⁴ Site:< <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>> Acesso em 12 de dez. 2013.

Anexo B

Manifestação em defesa da educação e dos professores

A educação é um patrimônio da nação. Ela não é bandeira de grupos, partidos ou governantes, mas instrumento para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. A educação pública de qualidade pode abrir as portas do futuro para milhões de brasileiros.

O professor representa a alma e o motor do processo educativo. Entretanto, ele está submetido a intensas pressões e trabalha em condições muito adversas, que não correspondem à importância de seu papel social nem às necessidades objetivas e subjetivas de um ensino de qualidade.

No estado de São Paulo esta situação é bastante acentuada, sobretudo se considerarmos que se trata do maior estado da Federação que, no entanto, oferece apenas o décimo salário entre todos os estados do País. Ao mesmo tempo, sucessivos governos estaduais vêm fomentando entre os professores uma descabida competição, por meio de políticas como bônus, que supostamente premia os “melhores”, mas que, na verdade, objetivamente pune os professores.

Não é possível aplicar na escola pública métodos e procedimentos típicos da gestão de uma empresa privada. A educação é uma relação dialógica entre seres humanos; ela não produz matérias, mas forma cidadãos. Assim, conceitos como “eficiências” e “produtividade” são critérios inadequados de aferição da qualidade da educação. Antes, ela deve ser medida pela capacidade de contribuir para alterar destinos e para transformar a realidade em que vivemos.

Por estas razões, não podemos concordar com a postura que vem sendo adotada pelas autoridades educacionais da estrutura da Secretaria Estadual da Educação, as quais buscam responsabilizar os professores pelas deficiências decorrentes da ausência de políticas efetivas no âmbito da rede estadual paulista de ensino.

Em vez de políticas de valorização profissional, gratificações e bônus que aviltam o salário e prejudicam os professores a médio e longo prazo. Em lugar de formação continuada em serviço, “treinamentos” e “provinhas”, cujo propósito é manter muitos milhares de professores na insustentável condição de “temporários”. Em vez do reconhecimento que corresponde ao insustentável papel desta categoria na nossa sociedade, tentativas constantes de desqualificação, que miram a autoestima de toda uma geração de mestres que se dedicam à tarefa de ensinar mesmo em condições de violência, condições estruturais sofríveis e, sobretudo, uma total ausência de diálogo e de liberdade para participar da construção dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Por estas razões, e tantas outras que aqui poderíamos expor, é que nós, que subscrevemos este manifesto, vimos a público nos solidarizar com os professores da rede estadual de ensino de São Paulo neste momento em que sofrem tantos ataques por parte do Poder Público. Nossa solidariedade nada tem a ver com aquela concessão que os supostamente mais fortes fazem aos mais fracos; ela significa

compromisso em torno de uma causa que nos une a todos, que temos em perspectiva uma Nação mais próspera e mais justa, onde todos os brasileiros sejam cidadãos plenos de direitos.

Anamaria Gonçalves Bueno e Freitas- professora da Universidade Federal de Sergipe

Ângela Soligo – professora da Universidade Estadual de Campinas

Antonio Ibañez Ruiz – professor da Universidade de Brasília

Aparecida Neri de Souza – professora da Universidade Estadual de Campinas

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – professora da Universidade Católica de Goiás

Elie Ganhen – professor da Universidade de São Paulo

Fábio Konder Comparato – professor da Universidade de São Paulo

José Claudinei Lombardi – professor da Universidade Estadual de Campinas

Luis Bezerra Neto- professor da Universidade Federal de São Carlos

Mara Regina Jacomeli – professora da Universidade Estadual de Campinas

Maria Victória Benevides – professora da Universidade de São Paulo

Miguel Arroyo – professor da Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Isabel de Almeida – professora da Universidade de São Paulo

Mario Sérgio Cortella – professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Murilo Hingel – professor da Universidade Federal de Juiz de Fora

Nereide Saviani – Fundação Maurício Grabois

Newton Lima Neto – professor e ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos

Sérgio Lorenzato – professor da Universidade Estadual de Campinas

Vitor Paro – professor aposentado da Universidade de São Paulo

Fonte: Revista Educação e Cidadania. vol. 08, n. 1, p. 26-27.

Anexo C

As cinco competências do ENEN transcritas, articuladas com a competência de ler e escrever do currículo São Paulo Faz Escola.

“Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científica”. A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).

- “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”. É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.

- “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas”. Ler implica também- além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos- antecipar, de forma compreender, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta.

- “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”. A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos- com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidade.

- “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Ler, nesse caso, além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação sólida.

(SEE-SP, 2010, p.19-20).

Anexo D

Os conceitos estruturadores devem considerar as seguintes dimensões:

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

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

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

(Fonte: SÃO PAULO, 2010, pp. 17-18).

Anexo E

Quadro síntese dos temas e conteúdos de Geografia do ensino médio

| 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|---|---|---|
| <p>Cartografia e poder</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os elementos dos mapas; -As projeções cartográficas; -As técnicas de sensoriamento remoto. <p>Geografia do mundo contemporâneo</p> <ul style="list-style-type: none"> -O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial; -Conflitos regionais e os desertados da Nova Ordem Mundial. <p>Os sentidos da globalização</p> <ul style="list-style-type: none"> -As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios; -A globalização e as redes geográficas. <p>A economia global</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organismo econômicos internacionais; -As corporações transnacionais; -Os fluxos do comércio mundial. <p>Natureza e riscos ambientais</p> <ul style="list-style-type: none"> -estruturas e formas do planeta Terra: agentes internos (os movimentos da crosta) e agentes externos (clima e intemperismo); -Risco de catástrofes em um mundo desigual; -A prevenção de risco. <p>Globalização e urgência ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os biomas terrestres: Clima e cobertura vegetal; -A nova escala dos impactos ambientais; -Os tratados internacionais sobre meio ambiente | <p>Território brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> -A gênese geoeconômica do território brasileiro; -As fronteiras brasileiras: do “arquipélago” ao “continente”. <p>O Brasil no sistema internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mercados internacionais e agenda externa brasileira. <p>Os circuitos da produção</p> <ul style="list-style-type: none"> -O espaço industrial brasileiro; -O espaço agropecuário brasileiro. <p>Redes e hierarquia urbanas</p> <ul style="list-style-type: none"> -A formação e a evolução da rede urbana brasileira; -A revolução da informação e as cidades. <p>Dinâmicas demográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Matrizes culturais do Brasil; -A transição demográfica. <p>Dinâmicas sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> -O trabalho e o mercado de trabalho; -A segregação socioespacial e a exclusão social. <p>Recursos naturais e gestão do território</p> <ul style="list-style-type: none"> -A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro; -Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas; - Gestão pública dos recursos naturais. | <p>Regionalização do espaço mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> -As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU); -O conflito Norte e Sul; -Globalização e regionalização econômica. <p>Choque entre civilizações</p> <ul style="list-style-type: none"> -Geografia das religiões; -A questão étnico-cultural: América Latina? <p>A África no mundo global</p> <ul style="list-style-type: none"> -O continente africano; -África: sociedade em transformação; -África e Europa; -África e América. <p>Geografia das redes mundiais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os fluxos materiais; -Os fluxos de ideias e informações; -As cidades globais. <p>Uma geografia do crime</p> <ul style="list-style-type: none"> -O terror e a guerra global; -A globalização do crime. |

Fonte: materiais curriculares do São Paulo Faz Escola

| 1º ano do Ensino Médio | | |
|--|--|-------|
| 1º Bimestre | | |
| S. A. ⁶⁵ 1- Os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas e os interesses | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - o fundo do mapa (projeção, escala e métrica); - a linguagem cartográfica (meios gráficos para qualificar, quantificar e ordenar); | <ul style="list-style-type: none"> - saber ver e interpretar um mapa temático procedendo a classificações; - estabelecendo relações e comparações em diferentes projeções cartográficas e escalas geográficas; - relacionar a construção dos mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da Cartografia como um instrumento de poder; | 4 |
| S. A. 2- O Sensoriamento remoto: A democracia das informações | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - as técnicas de sensoriamento remoto; - o sensoriamento remoto como | <ul style="list-style-type: none"> -compreender a multiplicação dos meios de sensoriamento remoto; - entender o funcionamento e a lógica de criação humana do sensoriamento remoto, em especial a imagem de satélite; | 4 |

⁶⁵ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|---|--|--------------|
| representação; - a coleta de dados e os seus diferentes usos; - análise e interpretação a respeito do seu uso; - a democratização das imagens de satélites; | | |
| S. A. 3- Geopolítica: o papel dos Estados Unidos e a Nova “Desordem” Mundial | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Geopolítica; - Estados nacionais; - Potências e superpotências; - Espaço e poder; - Relações internacionais; - Ordem mundial (sistema mundial); - Sociedade mundial; - O papel dos EUA; - A vocação geopolítica dos EUA vista historicamente; - A superpotência na escala mundial. | - Expor e discutir ideias por meio de exposição oral; - Leitura e interpretação de textos e das ideias resultantes da participação nas discussões coletivas em sala; - Relacionar conceitos; - Expressar o pensamento pela redação de textos; - Estabelecer relações a partir de diferentes escalas geográficas; - Interpretar mapas; - Elaborar mapas; - Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva | 4 |
| S. A. 4- Os Desertados na Nova Ordem Mundial: as perspectivas de Ordem Mundial Solidária | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Conflitos regionais; - Os desertados da ordem mundial; - As perspectivas de uma ordem solidária em escala mundial. | - Apresentar e discutir ideias por meio de exposição oral; - Leitura e interpretação de textos e ideias resultantes da participação nas discussões coletivas em sala; - Interpretação de mapas de escala mundial; - Expressar o pensamento por meio da redação de textos; - Estabelecer relações a partir de diferentes escalas geográficas; - Desenvolver habilidades relativas à participação coletiva. | 4 |

| | | |
|--|--|--------------|
| 1º ano do Ensino Médio | | |
| 2º Bimestre | | |
| S. A. ⁶⁶ 1- A Mudança das distâncias geográficas e os processos | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Espaço geográfico como espaço humano (base teórica: noção de espaço relativo); - Processo migratório e seus novos conteúdos e significados. | - Construir e ampliar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas e como meio de uso da imagem como discurso espacial; - Construir e aplicar conceitos com base na abordagem geográfica, tais como fluxos e redes geográficas, para contribuir na compreensão de fenômenos contemporâneos próprios e associados ao processo de globalização. | 4 |
| S. A. 2- A Globalização e as redes geográficas | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - a natureza dos espaços da globalização; - rede técnicas e a aceleração dos fluxos de informação (o caso da | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas e como meio de uso da imagem como discurso espacial; | 6 |

⁶⁶ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|---|---|--------------|
| internet); - a desigualdade no acesso aos fluxos de informação. | - Construir e aplicar conceitos com base na abordagem geográfica, tais como fluxos e redes geográficas, para contribuir na compreensão de fenômenos contemporâneos próprios e associados ao processo de globalização das relações humanas. | |
| S. A. 3- Os grandes fluxos do comércio mundial e a construção de uma malha global | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - a dinâmica do comércio mundial; - o perfil geográfico dos fluxos comerciais; - o perfil quantitativo econômico dos fluxos; - breve caracterização das áreas exportadoras e das áreas importadoras; - o peso das corporações transnacionais no comércio mundial. | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas e como meio de uso da imagem como discurso espacial; - Construir e aplicar conceitos com base na abordagem geográfica, tais como fluxos e redes geográficas, para contribuir na compreensão de fenômenos contemporâneos próprios e associados ao processo de globalização das relações humanas. | 4 |
| S. A. 4- Regularizar os fluxos econômicos na escola mundial: é possível encontrar um bem comum? | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Fluxos econômicos na escala mundial; - O conflito de interesses; - A pressão dos mais poderosos; - As armas dos países mais fracos; - os organismos internacionais de regulamentação dos fluxos econômicos; - A eficácia desses organismos. | - Dominar a leitura para além da superfície do texto, exercitando a identificação das chaves de interpretação, identificando linhas de raciocínio; - Construir visões sobre realidades distintas, identificando conexões, coerência e divergência; - Aplicar o método da compreensão como meio de se pôr no lugar do outro para interpretar realidades que colocam interesses distintos em confronto; - Aplicar e exercitar o método da abstração como meio de imaginar situações hipotéticas para o aperfeiçoamento dos raciocínios, visando a uma posterior aplicação em realidades concretas. | 2 |

| | | |
|--|--|--------------|
| 1º ano do Ensino Médio | | |
| 3º Bimestre | | |
| S. A.⁶⁷ 1- Estrutura e formas do planeta Terra: os movimentos e o tempo na transformação das estruturas da Terra | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - O tempo geológico; - Os movimentos dos domínios inorgânicos (litosfera, hidrosfera, atmosfera); - Geologia; - Erosão. | - Trabalhar a percepção da realidade dos conhecimentos científicos; - A Evolução linear desses conhecimentos e as rupturas revolucionárias que alteram o curso das ciências; - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura), como meio de vislumbrar as dimensões presentes num texto; selecionar, organizar, relacionar e interpretar informações representadas em tabelas complexas para aprender os processos naturais que estruturam a superfície planetária. | 5 |
| S. A. 2- Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos da crosta terrestre | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - O Tempo geológico; - A Deriva Continental; - As placas tectônicas; - Os terremotos; | - Trabalhar a percepção da realidade dos conhecimentos científicos; construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura), como meio de vislumbrar as dimensões presentes num texto; | 5 |

⁶⁷ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|--|--|--------------|
| - O vulcanismo; - Conflito: interpretação científica X saber científico revolucionário. | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas naturais distintas; - Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representadas em tabelas; - Construir e aplicar conceitos trabalhados pela Geografia, que têm origem na Geofísica e na Geologia. | |
| S. A. 3- Estruturas e formas do Planeta Terra: a produção das formas da superfície terrestre. | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Estrutura interna da Terra; - Crosta terrestre; - Tipos de rochas; - Agentes internos e externos (processo erosivo); - Formas da Terra (geomorfologia); - Produção das formas da Terra. | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura); - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualizar sintética relação entre realidades geográficas naturais distintas; - interpretar dados e informações para apreender os processos naturais que estruturam a superfície planetária; - Aplicar conceitos trabalhados pela Geografia, vindos da Geologia, que permitem uma apreensão estrutural da crosta terrestre e de sua dinâmica; - Apreender a lógica dos fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas e diferentes escalas temporais. | 3 |
| S. A. 4- | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Catástrofes; - Áreas de risco; - Sistemas de prevenção e proteção; - Controle passivo; - Desigualdade no controle passivo segundo países; - Desastres com terremotos; - Desastres com vulcões; - O evento catastrófico como construtor do espaço. | - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem escrita (leitura), como meio de vislumbrar as dimensões presentes num texto; - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica (leitura e confecção), como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas; - Associar padrões de desenvolver econômico e social distintos às maneiras de realizar o controle passivo das situações de riscos naturais; - Interpretar dados e informações para tomar decisões e enfrentar situações-problemas, tais como prevenção contra situações de riscos naturais; - Trabalhar reflexões sobre a apreensão da natureza como uma forma de construção do espaço humano. | 3 |

| | | |
|---|--|--------------|
| 1º ano do Ensino Médio | | |
| 4º Bimestre | | |
| S. A. ⁶⁸ 1- A vinculação entre clima e vegetação no meio ambiente | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Domínios naturais; - Biosfera; - Dinâmica climática ↔ biogeografia. | - Identificar e descrever fenômenos cujas dinâmicas são controladas por fatores únicos (simples) ou por fatores múltiplos e relacionar (complexas); - Agrupar diferentes realidades climáticas e biogeografia em classes, como meio de organizar informações e explicar a lógica da distribuição; - Associar situações climáticas do presente e do passado às condições dos domínios naturais, bem como da Biosfera, em diversas escalas geográficas; - Comparar diferentes realidades dos domínios naturais em sua relação com maior condição para dar suporte à vida vegetal. | 5 |

⁶⁸ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| S. A. 2- A Distribuição das formações vegetais: a questão da biodiversidade | | |
|--|--|-------|
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Biogeografia; - Diversidade biológica; - Ameaças à biodiversidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever fenômenos cujas dinâmicas são simples ou complexas; - Associar situações climáticas do presente e do passado às condições do planeta (em especial no que diz respeito à biodiversidade); - Comparar diferentes realidades dos domínios naturais considerando sua condição (maior ou menor) de dar sustentação à vida vegetal e a biodiversidade; - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualizar de forma sintética a relação entre a distribuição da vida vegetal e as ameaças a que ela está submetida. | 4 |
| S. A. 3- As Variações de escala geográfica dos impactos ambientais | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - raciocínio geográfico (espacial); - escalas geográficas dos fenômenos naturais; - escalas geográficas dos fenômenos humanos; - Integrações das escalas naturais e humanas; - A escala global da mudança climática. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e distinguir realidades geográficas, humanas e naturais, de escalas distintas, submetidas a lógicas diferentes; - Identificar e descrever fenômenos cujas dinâmicas são controlados por fatores múltiplos e relacionados (complexo); - Associar situações climáticas do presente e do passado às condições dos domínios naturais e dos meios ambientais contemporâneo do planeta; - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica como meio de visualizar a geografia da ação humana, que pode estar alterado o clima terrestre; - Construir um olhar e apreender a lógica dos fenômenos geográficos em diversas escalas; - Compreender a integração complexa das escalas dos fenômenos naturais com os humanos. | 4 |
| S. A. 4- A defesa de pontos sensíveis do meio ambiente: os tratamentos sobre o clima e a biodiversidade | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - As grandes questões ambientais; - Os tratamentos internacionais; - Convenção sobre Diversidade Biológica; - Convenção sobre Mudança do Clima; - Protocolo de Quioto. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e distinguir realidades geográficas, humanas e naturais, de escalas distintas submetidas a lógicas diferentes; - Relacionar e interpretar dados e informações representadas em texto para construir explicações sobre as questões ambientais que ameaçam a vida no planeta; - Construir um olhar e aprender a lógica dos fenômenos geográficos em diversas escalas; - Construir, explicar e compreender a lógica das ações humanas que procuram reverter a crise ambiental que ocorre em escala ambiental. | 3 |

| 2º ano do Ensino Médio | | |
|--|---|-------|
| 1º Bimestre | | |
| S. A. ⁶⁹ 1- A Gênese Geoeconômica do território brasileiro | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Gênese da atual configuração do território brasileiro considerando aspectos de ordem cartográfica, bélica ou militar, jurídica, ideológica, econômica; - Análise de mapas-síntese sobre | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a diferenciação entre os conceitos acerca da formação econômica do Brasil; - Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos (expositivos, descritivos e narrativos) e descontínuos (mapas); - Ler e interpretar mapas para extrair informações que permitam identificar singularidades e distinções das diversas etapas da | 3 |

⁶⁹ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|--|---|--------------|
| a formação econômica e territorial do Brasil; - Processos e ciclos econômicos brasileiros; - Análise das circunstâncias histórico-geográficas responsáveis pela construção do chamado “arquipélago econômico” durante o período colonial brasileiro; - Entre os conceitos trabalhados | formação territorial do Brasil; - Identificar dados, representações e informações encontrados em cartas e mapas, para comparar as diferentes etapas do processo de formação territorial do Brasil. | |
| S. A. 2- A gênese das fronteiras brasileiras | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Conceitos relativos à história territorial do Brasil; - Formação e consolidação das fronteiras políticas e limites do território brasileiro, conceito de definição, delimitação e demarcação de fronteiras; - Análise dos fundamentos geopolíticos da “era Rio Branco”. | - Ler e interpretar mapas sobre os conflitos fronteiriços na América Latina e a gênese das fronteiras brasileiras; - Ler, interpretar e produzir textos contínuos sobre a “era de Rio Branco” (1902-1912); - Estabelecer relações entre fatos e conceitos, como os relacionados às quatro etapas do estabelecimento de fronteiras políticas internacionais do Brasil (definição, delimitação, demarcação e densificação); - Interpretar processos históricos-geográficos por meio de aula expositiva e discussão sobre a “era de Rio Branco”; - Comparar mapas para extrair a temporalidade e a espacialidade dos limites político-administrativos dos Estados brasileiros. | 4 |
| S. A. 3- Território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente” | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Análise de mapa e aplicação de conceitos acerca da tipologia da sucessão dos meios geográficos no Brasil, proposta pelos geógrafos Milton Santos e Maria Laura; - Meios geográficos, integração territorial, grandes eixos rodoviários, intervenção e planejamento estatal, mercado interno, disparidades regionais, industrialização e urbanização, metropolização, região concretada e regionalizações do Brasil. | - Ler, interpretar e comparar mapas; - Ler, interpretar e produzir textos contínuos, destacando as dimensões espaciais e territoriais presentes em mapas e letras de músicas; - Estabelecer relações entre informações suscitadas por leituras cartográficas com outras linguagens, como outras linguagens, como letras de músicas; - Extrair informações implícitas ou explícitas em mapas. | 6 |
| S. A. 4- O Brasil e a economia global: mercados | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Relações econômicas do Brasil na economia mundial, comércio mundial e regional; - Análise da balança comercial brasileira; - Análise geoeconômica dos parceiros comerciais do Brasil; Conceitos de protecionismo, bilateralidade e multilateralidade comercial, superávit, déficit e saldo da balança comercial, Organização Mundial do Comércio (OMC), <i>dumping</i> , Rodada Doha, Alca (Área de livre-comércio das Américas), G- | - Leitura, interpretação e produção de textos contínuos (narrativas, textos de pesquisa, textos técnicos) e descontínuos (mapas, gráficos e tabelas); - Leitura e análise de textos argumentativos, distinguindo pontos de vista diferentes; - Extrair informações implícitas ou explícitas em textos de diversas naturezas; - Elaborar mapas e quadros conceituais; - Comparar dados representados em diversas linguagens. | 3 |

| | | |
|-----|--|--|
| 20. | | |
|-----|--|--|

| 2º ano do Ensino Médio | | |
|---|--|-------|
| 2º Bimestre | | |
| S. A. ⁷⁰ 1- Os circuitos da produção (1): o espaço industrial | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Industrialização; - Mercado consumidor; - Imigração; - Indústria de transformação; - Indústria extrativa; - Indústria da construção; - Industrialização retardatária ou tardia; - Concentração industrial; Eixos de industrialização (São Paulo); - Desconcentração e desconcentração industriais; - Deseconomia de escala; - “Guerra fiscal” e isenção de imposto | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e compreender as fases de industrialização do Brasil; - Conceituar industrialização retardatária ou tardia aplicando seu significado e consequência para o caso brasileiro; - Identificar a concentração industrial no Sudeste e os diferentes significados de descentralização e desconcentração industrial; - Resumir, organizar e produzir texto dissertativo sobre industrialização brasileira a partir da síntese e comparação de informações em base cartográfica. | 4 |
| S. A. 2- Redes e hierarquias urbanas | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Urbanização; - Rede e hierarquia urbanas; - Região metropolitana; - Espaço polarizado ou polarização; - Divisão territorial do trabalho; - Função urbana; - Metrôpoles nacionais e regionais; - Centros regionais e sub-regionais, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar mapas sobre a rede e a hierarquia urbana brasileira; - Identificar e associar conceitos a mapas que retratam entre as cidades brasileiras; - Compreender as fases da expansão urbana no Brasil, identificando fatores geográficos, econômicos, políticos e tecnológicos; - Visualizar o constate entre os esquemas de rede urbana clássica e o atual, aplicando-o para o caso brasileiro; - Identificar as regiões metropolitanas do Brasil e seus principais problemas | 5 |
| S. A. 3- Redes e hierarquias urbanas | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Urbanização; - Rede e hierarquia urbanas; - Regiões metropolitanas; - Espaço polarizado ou polarização; - Divisão territorial do trabalho; - Função urbana; - Metrôpoles nacionais e regionais; - Centros regionais e sub-regionais, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar mapas sobre a rede e a hierarquia urbana brasileira; - Identificar e associar conceitos a mapas que retratam as relações entre as cidades brasileiras; - Compreender as fases da expansão urbana no Brasil, identificando fatores geográficos, econômicos, políticos e tecnológicos; - Visualizar o contraste entre os esquemas de rede urbana e o clássico atual, aplicando-o para o caso brasileiro; identificar as regiões metropolitanas do Brasil e seus principais problemas. | 5 |
| S. A. 4- A revolução da informação e as cidades | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Internacionalização da vida urbana; - Segregação socioespacial; | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de segregação socioespacial por meio de dados estatísticos, textos, charges e vídeos, aplicando-o para leitura da realidade próxima e distante; | 2 |

⁷⁰ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|--|--|--|
| - Cidade formal; - Cidade informal; | - Compreender a classificação das cidades globais; - Identificar e ponderar os efeitos econômicos e sociais da revolução da informação no espaço intraurbano das cidades brasileiras. | |
|--|--|--|

| 2º ano do Ensino Médio | | |
|--|---|-------|
| 3º Bimestre | | |
| S. A. ⁷¹ 1- Matrizes Culturais do Brasil | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Constituição étnica da população brasileira e principais grupos que a formaram; - Miscigenação, raça e etnia; - Preconceito e discriminação; - Mito da “democracia racial”; - Levantamentos segundo a cor realizados pelos censos do IBGE. | - Desenvolver, de forma associada, a leitura e a interpretação de textos descontínuos (no caso, escultura, pintura e letra de música) sobre os principais grupos étnicos formadores da população brasileira; - Selecionar, organizar e sintetizar informações por escrito, com o objetivo de elaborar um quadro sinótico sobre os principais grupos e áreas de concentração de imigrantes no Brasil; - Estudo dirigido para o exercício de leitura de textos, acompanhado de fichamento e montagem de argumentação oral sobre miscigenação e o mito da “democracia racial” no Brasil; - Identificar e compreender a linguagem conceitual sobre “etnia” e “raça”; - Ler e interpretar organograma sobre os grupos originais e os miscigenados que contribuíram para a formação e a diversidade étnicas da população brasileira atual; - Ler e analisar gráficos sobre os recenseamentos segundo a cor realizados pelo IBGE, conceituando e problematizando as categorias empregadas; - Elaborar texto dissertativo a partir de gráficos sobre escolaridade e desemprego segundo sexo, cor e grupo etários; - Ler e interpretar tabela sobre a atual distribuição regional por cor ou raça (IBGE), associada ao estabelecimento de relações de causa e efeito resultantes do processo de povoamento e ocupação do território brasileiro por diferentes grupos étnicos. | 4 |
| S. A. 2- A dinâmica demográfica | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Natalidade, mortalidade e crescimento natural ou vegetativo; - Dinâmica demográfica brasileira; - Transição demográfica. | - Articular a relação entre conceitos (crescimento natural ou vegetativo, taxas de mortalidades e natalidade), aplicando-se na interpretação de gráficos e tabela sobre o crescimento populacional brasileiro; - Por meio de gráficos, interpretar o período da dinâmica demográfica do Brasil, estabelecendo relações de causa e efeito entre sequências de acontecimentos de significado histórico-geográfico; - Articular os conceitos taxa de fecundidade e mortalidade infantil com a leitura e interpretação de gráficos; - Discriminar e estabelecer diferenciações entre as variações das taxas de fecundidade e mortalidade infantil e os graus de instrução das mulheres; - Ler e interpretar gráficos para caracterizar regionalmente a queda da taxa de fecundidade no Brasil; - Articular o conceito de ideias equivocadas divulgadas na mídia sobre o processo demográfico brasileiro, com o objetivo de desenvolver argumentação oral e escrita com base no conteúdo estudado; - Identificar conceitos e pontos relevantes para a elaboração de sínteses dissertativas. | 5 |

⁷¹ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| S. A. 3- O trabalho e o mercado de trabalho | | |
|---|---|-------|
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> -Distribuição da População Economicamente Ativa (PEA) do Brasil segundo os setores de produção; - Desigualdade de gênero. | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a leitura e a interpretação de dados estatísticos apresentados em gráficos sobre a situação das mulheres na chefia dos domicílios brasileiros; - Articula conceitos (PEA e setores econômicos) com leitura de gráficos; - Leitura e fichamento de textos para exercitar a síntese de conceitos e acontecimentos relativos ao mercado de trabalho no Brasil, utilizando-o como elemento quantitativo e de síntese para a compreensão de fenômenos sociais pretéritos ou em curso na sociedade brasileira; - Produzir textos (comentários e dissertações) sobre o mercado de trabalho no Brasil baseado nas leituras e na interpretação de gráficos e tabelas. | 4 |
| S. A. 4- A segregação socioespacial e a exclusão social | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Segregação socioespacial; - Condições precárias de moradia (favela, cortiças e loteamentos irregulares); - “Enclaves fortificados” (condomínios fechados das classes de alto poder aquisitivo), principalmente nas cidades médias e grandes brasileiras; - Pobrezas e exclusão social. | <ul style="list-style-type: none"> - Articular os conceitos de pobreza e exclusão social com a leitura e a interpretação de mapas, de modo a comparar a especialidade desses índices nas regiões brasileiras; - Ler e interpretar diagrama de construção do índice de exclusão social, extraindo o significado dos conceitos e relacionando-os entre si; - Identificar na escala local, regional e nacional os fenômenos da pobreza e da exclusão social; - Diferenciar e aplicar na leitura da paisagem da localidade onde residem os conceitos de segregação socioespacial e exclusão social, levantado hipóteses para a superação desses problemas; - Produção de textos (relatórios de campo, comentários a entrevistas, criação de legendas para fotos etc.) com base no conteúdo e nos conceitos estudados; - Fichamento e síntese por escrito dos indicadores sociais do Brasil; - Organização e exposição visual de sequência ordenada de imagens, apresentando-as oralmente e articuladas com os conceitos de segregação socioespacial e exclusão social. | 3 |

| 2º ano do Ensino Médio | | |
|---|---|-------|
| 4º Bimestre | | |
| S. A. ⁷² 1- | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Crosta terrestre/litosfera; - Movimentos tectônicos; - Placas Tectônicas; - Placa tectônica Sul-americana; - Tremores no Brasil; - Relação entre tectonismo e o relevo brasileiro. | <ul style="list-style-type: none"> - Construir habilidades relativas à linguagem cartográfica, como meio de visualização da relação entre fenômenos naturais; - Agrupar diferentes processos de constituição dinâmica das realidades naturais na superfície terrestre segundo sua gênese e os modelos que procuram descrevê-la. | 6 |
| S. A. 2- As formas de relevo brasileiro e as funções das classificações | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Definições conceituais: relevo, modelado Geomorfologia, topologia; - Erosão e seu papel na constituição do relevo; - Classificação do relevo e | <ul style="list-style-type: none"> - Construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem visual; - Relacionar e interpretar dados e informações representadas em tabelas e textos; - Identificar e distinguir realidades nas diferentes escalas geográficas e empregar essa distinção na apreensão dos fenômenos | 4 |

⁷² S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|---|--|--------------|
| concepção teórica da classificação; - Classificações do relevo brasileiro. | estudados; - Construir e aplicar conceitos da Geografia física, mais especificamente os associados à Geomorfologia, como meio de construção de uma visão analítica e dinâmica sobre as formas de relevo do Brasil. | |
| S. A. 3- Águas no Brasil: gestão e intervenções | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Bacias hidrográficas; - Disponibilidade de água; - Usos diversos da água; - A água na escala local (nos espaços urbanos); - A água regional (bacias hidrográficas). | - Identificar e distinguir realidades nas diferentes escalas geográficas e saber empregar essa distinção na apreensão dos fenômenos estudados; - Relacionar os novos conhecimentos construídos sobre a dinâmica natural com as transformações que vêm ocorrendo nas relações do ser humano → natureza; - Analisar e compreender a realidade nacional no que diz respeito ao modo como são geridos os recursos e suas eventuais transformações. | 4 |
| S. A. 4- Gestão dos recursos naturais: o “estado da arte” no Brasil | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Gestão governamental e gestão pública; - Recursos naturais; - Recursos naturais e cidadania; - Recursos naturais e ordenamento jurídico. | - Relacionar os novos conhecimentos construídos sobre a dinâmica natural com as transformações que vêm ocorrendo nas relações do ser humano → natureza; - Analisar e compreender a realidade nacional no que diz respeito ao modo como são geridos os recursos naturais e suas eventuais transformações. | 2 |

| | | |
|---|--|--------------|
| 3º ano do Ensino Médio | | |
| 1º Bimestre | | |
| S. A.⁷³ 1- Regionalização do espaço mundial | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| O espaço mundial pode ser dividido e classificado com o uso de vários critérios, portanto visto sob perspectivas diferentes. Interpreta-lo depende da escolha de caminhos e modelos de análise adequados e que possam servir de orientação de acordo com o propósito que pretendemos atingir. Daí resulta o foco nesta Situação de Aprendizagem no tema <i>regionalização</i> , na qual são propostas estratégias didáticas que permitam aos alunos compreender ao menos duas noções fundamentais. A) Regionalizar um determinado espaço geográfico significa dividir ou agrupar suas partes e regiões de acordo com características comuns; B) Qualquer regionalização é apenas parcialmente verdadeira, pois quem agrupa ou reúne suas partes o faz de acordo com um interesse específico. As formas como são consideradas | - Estabelecer a diferenciação entre critérios de regionalização; - Desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos (narrativas, textos expositivos e descritivos) e descontínuos (leitura e interpretação de mapas); - Ler e interpretar mapas para extrair informações que lhes permitam identificar singularidades e distinções acerca da regionalização do espaço mundial; - Identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes perspectivas de compreensão do espaço mundial, geralmente complementares. | 3 |

⁷³ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| <p>as escalas geográficas é problematizada recorrendo-se à leitura, interpretação e comparação de mapas distintos, demonstrando-se como as opções de regionalização do espaço mundial não devem ser vistos como certas ou erradas, mas de acordo com a sua internacionalidade, pois atendem a interesses específicos, assim como quanto à sua parcialidade, já que são produzidas para atender a determinados fins.</p> | | |
|--|--|----------|
| <p>S. A. 2- As regiões da ONU</p> | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <p>Esta Situação de Aprendizagem trabalha regionalizações do espaço mundial divulgadas largamente pela mídia, procedentes de critérios utilizados pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Trata-se, portanto, de sugerir estratégias para compreensão das principais formas de divisão e agrupamento dos países do mundo com base na mensuração ou indicação do nível de desenvolvimento ou, em outras palavras, destinadas a retratar e analisar a difusão da pobreza. Isso é realizado via procedimentos didáticos complementares, definindo-se conceitos básicos (PIB, PNB, renda <i>per capita</i> e IDH), proporcionado didáticos complementares, definindo-se conceitos básicos decodificação da relação signficante/ significado presente nos signos cartográficos dos mapas, além do estímulo à leitura associada e comparativa de mapas e gráficos.</p> | <p>- Relacionar diferentes linguagens, como a cinematográfico e a cartográfica, para extrair informações e elaborar texto sobre a realidade mundial; - Compreender os principais critérios de regionalização do espaço mundial; - Compreender os principais critérios de regionalização do espaço mundial adotados pelo Banco Mundial e PNUD; - Diferenciar os conceitos de PNB, PIB, PNB <i>per capita</i> e PIB <i>per capita</i>, aplicando-os na leitura e interpretação de mapas; - Conceituar IDH por meio do entendimento dos critérios considerados para a elaboração desse índice; - Ler e interpretar mapa e gráfico sobre o IDH dos países do mundo.</p> | <p>3</p> |
| <p>S. A. 3- O conflito norte e Sul</p> | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <p>- Conceito de regionalização; - Caracterização da regionalização Norte e Sul; - Análise e diferenciação dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento; - Diferenças de desenvolvimento econômico entre nações; - Estudos de caso representativos das relações entre graus diferentes de desenvolvimento</p> | <p>- Ler e interpretar mapa sobre as emissões de CO2 no mundo; - Comparar mapas para formular hipóteses; - Ler e interpretar mapa sobre migrações internacionais; - Produzir textos sobre as migrações internacionais refletido sobre a situação dos imigrantes na Europa.</p> | <p>3</p> |

| | | |
|--|---|--------------|
| econômico e emissão de gases de efeito estufa. | | |
| S. A. 4- Globalização e regionalização econômica | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Conceitos de bipolarização e multipolarização; - O mundo bipolar e multipolar; - A cartografia da Guerra Fria; - Blocos econômicos mundiais; - <i>Megablocos regionais</i> (Nafta, União Europeia, Bacia do Pacífico e Apec), <i>globalização e fragmentação conflitos geopolíticos e étnico-culturais regionais</i> . | - Leitura, interpretação e produção de textos (narrativas, textos de pesquisa, textos técnicos) e descontínuos (mapas, fotos, filmes); - Leitura e análise de textos argumentativos distinguindo pontos de vista diferentes; - Extração de informações implícitas e/ou explícitas de textos de diversas naturezas; - Elaboração de mapas e quadros conceituais; - Comparação de dados representados em diversas linguagens. | 6 |

| | | |
|---|---|--------------|
| 3º ano do Ensino Médio | | |
| 2º Bimestre | | |
| S. A. ⁷⁴ 1- Choque de civilizações? | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - “Choque de civilizações”. | - Compreender o significado, a origem e o contexto geopolítico de surgimento da expressão “choque de civilizações”; - Visualizar a regionalização do espaço mundial por meio da noção “choque de civilização”; - Refletir sobre as principais críticas dirigidas a essa regionalização. | 4 |
| S. A. 2- Geografia das religiões | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Geografia das religiões; - Principais religiões monoteístas (cristianismo, islamismo e judaísmo). | - Reconhecer por meio de mapas e imagens a distribuição geográfica e os fundamentos das principais religiões monoteístas do mundo; - Pesquisar coletivamente a diversidade religiosa no espaço mundial; - Reconhecer a diversidade do cristianismo e sua representatividade nos países do mundo; - Identificar os principais lugares sagrados do Islã e a distribuição de muçulmanos na população mundial; - Diferenciar islamismo e fundamentalismo islâmico; - Visualizar por meio de tabela o contingente de judeus no mundo; - Debater o tema tolerância religiosa e etnocentrismo. | 2 |
| S. A. 3- A Questão étnico-cultural | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Zonas ou focos de tensão; - Principais conflitos étnico-culturais e religiosos. | - Identificar e compreender a emergência de conflitos étnico-religiosos e de cunho separatista após a Guerra Fria (1947-1991) e suas principais razões; - Levantar e organizar informações sobre as principais áreas de ocorrência e aplicar a noção de zonas ou focos de tensão no estudo da geografia mundial. | 5 |
| S. A. 4- América Latina? | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Movimentos sociais indígenas e principais zonas ou focos de tensão na América Latina; - Narcotráfico na Colômbia; - Movimentos indígenas na Bolívia | - Reconhecer a diversidade e o contingente das populações indígenas da América Latina e identificar movimentos político-sociais importância relacionados; - Identificar e pesquisar as principais zonas ou focos de tensão na América Latina; | 3 |

⁷⁴ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|--|--|--|
| e em Chiapas e os conflitos políticos no Peru. | - Compreender a origem dos conflitos armados na Colômbia, os principais atores envolvidos e as razões que tornam regional e internacionalmente relevantes. | |
|--|--|--|

| 3º ano do Ensino Médio | | |
|--|---|-------|
| 3º Bimestre | | |
| S. A. ⁷⁵ 1- | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Localização da África no globo terrestre (limites e fronteiras, posição em relação às linhas imaginárias); - Clima, vegetação e hidrografia do continente africano; - Características físicas e culturais gerais do continente africano; - Regionalização da África em África do Norte e África Subsaariana. | <ul style="list-style-type: none"> - Extrair informações sobre a distribuição espacial do continente africano; - Ler, interpretar e correlacionar evidências em mapas temáticos sobre clima, vegetação e hidrografia do continente africano, de modo a inferir a relação entre clima e vegetação; - Ler, interpretar e comparar mapas, gráficos e textos com o objetivo de compreender os fatores responsáveis pela subdivisão da África em dois grandes conjuntos de países (África do Norte e África Subsaariana). | 4 |
| S. A. 2- África: sociedade em transformação | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) africano; - Fome e pobreza; - População e urbanização; - Economia africana; - Novas relações entre África e China; - Condições de saúde (a pandemia da Aids). | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar gráficos e tabelas acerca do IDH, a fim de caracterizar as condições atuais e históricas da sociedade africana; - Ler e interpretar mapas sobre a distribuição da população e urbanização do continente africano; - Analisar gráficos e tabelas acerca da atual situação econômica da África; - Diagnosticar as atuais condições socioeconômicas da África, relacionando-as com a questão de saúde no continente. | 4 |
| S. A. 3- África e Europa | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - O imperialismo europeu e a partilha da África; - As fronteiras artificiais e o processo de independência; - As relações da África com a Europa; - O processo de independência dos países do continente e a formação de organismos multilaterais na África; - Migrações clandestinas de imigrantes africanos em direção ao continente europeu; - Número de pessoas refugiadas no mundo; - Conflitos internos da atualidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar iconografias acerca do processo neocolonial africano; - Ler e interpretar mapas e gráficos relativos à colonização e à descolonização africanas; - Explicar a formação de organismos multilaterais africanos; - Ler e interpretar mapas temáticos sobre a distribuição da riqueza mundial e número de pessoas refugiadas para estabelecer relações a respeito do fluxo migratório África-Europa. | 3 |
| S. A. 4- África e América | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Inserção da África no comércio | <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir por meio de mapas a espacialidade das rotas | 3 |

⁷⁵ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| | | |
|--|--|--|
| atlântico de escravos e sua influência sociocultural no Brasil; - Preconceito étnico-racial no Brasil e a criminalização do racismo; - O movimento <i>hip-hop</i> e a cultura jovem no Brasil. | transatlântica do tráfico negreiro entre século XVI e XIX, como também as dimensões e os destinos, para identificar sua influência na evolução demográfica da África no mesmo período; - Ponderar razões histórico-geográficas e econômicas que aproximam as nações africanas das brasileiras; - Ler e analisar as razões e implicações da legislação que prevê a criminalização do racismo no Brasil; - Interpretar e produzir materiais acerca de movimentos culturais. | |
|--|--|--|

| 3º ano do Ensino Médio | | |
|--|--|-------|
| 4º Bimestre | | |
| S. A. ⁷⁶ 1- Os fluxos Materiais | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Retomada e aprofundamento dos princípios fluxos da globalização (materiais e imateriais), cujo meio geográfico é o técnico-científico-informacional; - Comércio internacional de mercadorias como um dos principais fluxos materiais, com ênfase para algumas causas de seu incremento na atualidade. | - Extrair informações sobre a distribuição das principais redes de fluxos materiais, indicando áreas de concentração e distribuição dos mesmos. | 3 |
| S. A. 2- Geografia das religiões | | |
| Conteúdos | Competências e habilidades | Aulas |
| - Diferentes formas de manifestação dos fluxos imateriais, representados principalmente pelos fluxos de informação e pelos fluxos financeiros, e sua repercussão na escala local e global. | - Ler e associar ideias e linguagens de artigos ensaístas de diferentes autores e áreas do conhecimento (como Física e Sociologia) com os conteúdos geográficos estudados; - Aplicar a noção de fluxos imateriais da globalização ao comércio mundial de bens culturais, identificando as assimetrias de poder e suas implicações políticas e culturais com base nos casos da indústria cinematográfica e das redes televisivas mundiais; - Transpor dados estatísticos sobre a realidade mundial da produção e da audiência de filmes para a realidade próxima e existencial que influem na formação cultural; - Analisar os interesses na produção e na difusão de notícias sobre fatos e acontecimentos das conjunturas internacionais por diferentes redes televisivas; - Visualizar graficamente a noção de rede global, correlacionando-a às inovações resultantes do atual meio técnico- científico-informacional e aos fluxos financeiros; - Ler e interpretar textos sobre a chamada “migração de cérebros”; - Identificar as áreas de atração e os interesses dos países receptores. | 4 |
| S. A. 3- As cidades Globais | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| - Conceito de cidade; - Análise e critérios da classificação da Globalization and World Cities Research Network (Ga WC), da | - Ler e interpretar mapa temático sobre as cidades globais, classificando-as por meio de informação sobre suas origens e seu dinamismo capitalista mundial. | 2 |

⁷⁶ S.A. ler como “Situação de Aprendizagem”.

| <p>Universidade de Loughborough, do Reino Unido, sobre a origem dessas cidades, e análise crítica da posição de São Paulo como cidade global;</p> <p>- Conceito de <i>commodities</i> e diferenciação entre o conceito de megacidade e o de cidade global.</p> | | |
|---|---|-------|
| S. A. 4- Terror e a guerra global | | |
| Conteúdo | Competência e Habilidades | Aulas |
| <p>- Compreensão e aplicação do conceito de terrorismo;</p> <p>- Análise das condições geopolíticas e sua influência na distribuição e nas formas de atuação das redes terroristas mundiais;</p> <p>- O papel dos Estados como contendores e atores nas guerras e nas atuações terroristas.</p> | <p>- Ler e interpretar imagens sobre atuação de redes terroristas, identificando área de atuação e interesses envolvidos;</p> <p>- Ler e interpretar textos que distinguem o conceito de terrorismo e identificam as suas principais formas e áreas de atuação.</p> | 4 |