



PONTIFÍCIA UNIVESIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DISSERTAÇÃO

A Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo e seus impactos no
trabalho docente: um estudo de caso.

Orientando: Francisco Eudes Gomes

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marísia Margarida Santiago Buitoni

São Paulo

2016



PONTIFÍCIA UNIVESIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Francisco Eudes Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia da Pontifícia Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em geografia.

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Francisco Eudes Gomes e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Marísia Margarida Santiago Buitoni.

São Paulo

2016

Avaliação

Comissão Julgadora

Prof.^a Dr.^a Marísia Margarida Santiago Buitoni (orientadora)

Prof. Dr. Diamantino Alves Pereira – EACH-USP

Prof. Dr. Mauro Luiz Perón – PUC-SP

Dedicatória

Dedico este trabalho para:
Lourdes Moreira, Leonardo e Larissa,
que foram seus grandes incentivadores.

Agradecimentos

Expresso minha gratidão à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marísia Margarida Santiago Buitoni. Agradeço por ter acreditado em mim, antes que eu mesmo acreditasse. Pelas dicas no mundo acadêmico, pelo incentivo e apoio durante a pesquisa, pelo respeito às minhas limitações e, sobretudo, pelas exigências, que me fizeram avançar neste processo. Contar com sua orientação foi um grande presente, sobretudo pelo exemplo profissional e de pesquisadora comprometida com a educação e o ensino de geografia.

Agradeço à minha família: Lourdes Moreira, Leonardo e Larissa, que souberam me apoiar e incentivar tantas vezes neste percurso, cada um à sua maneira. Meus agradecimentos aos demais familiares. Ao meu tio, Eduardo Pompílio. Agradeço à minha mãe Maria Luiza (Zeuzá) pelo carinho fraterno.

Minha gratidão a todos os professores que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa, principalmente Maria de Jesus, Solange, Nimam, pelas contribuições a esta pesquisa no processo de qualificação. Meu especial agradecimento a Héliida Lança – incentivadora nesta pesquisa – por toda sua cordial atenção e respeito, pelo profissionalismo e pela solidariedade expressa de tantas formas. Agradecimento especial ao professor Matias Vieira, por sua colaboração e cordial apoio e incentivo no princípio deste trabalho. Agradecimento aos professores Francislaine, Albano, Ruy, Leila, Marlene, Regiane Cristina, Fábio e Jamil e ao amigo Eduardo Rodrigues, pela acolhida e partilha na caminhada

Agradeço ao professor Rogério Falcão, tradutor do Abstract, pelo incentivo constante e amizade. Agradeço aos professores Cecília Cardoso, Douglas Santos, Márcia Maria Cabreira, Matilde Maria e Mauro Luiz, pelo incentivo e apoio. Agradecimento a Capes pelo incentivo na bolsa.

Quero agradecer, imensamente, pela confiança em mim depositada por todos os profissionais da educação durante esta pesquisa, aos quais dedico meu respeito mais profundo. Muito obrigado!

A realização desta pesquisa é o resultado de um longo processo de trabalho e de transformação, repleto de angústias, tensões e contradições, mas também de descobertas, e mudanças.

Infelizmente, a concretização desta dissertação não é capaz de expressar o todo em se tratando de aprendizagem ao longo deste processo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os impactos que o ‘Programa São Paulo Faz Escola’ tem produzido no âmbito das escolas públicas paulistas, no período de 2008-2014. A rede tem aderido aos fundamentos da reforma em curso, notadamente aos relacionados à pedagogia das competências. Observou-se, na prática, que as apostilas enviadas aos estabelecimentos escolares para orientar didaticamente o professor, acabam retirando sua autonomia, dado o detalhamento dessas orientações contidas nos cadernos analisados.

Para compreender tais transformações, os conceitos de currículo e reforma educacional, entendidos no seu contexto histórico, foram norteadores da pesquisa bibliográfica. As fontes de pesquisa utilizadas foram os documentos oficiais da Escola Estadual localizada na Zona Leste de São Paulo, no período de 2008-2014, e em as entrevistas com 33% dos docentes de geografia da Escola Estadual. Além dessas, os documentos produzidos pelos autores indicados que estudam o assunto, também foram considerados. Notou-se no decorrer da pesquisa, a importância da observação e análise das transformações escolares que ora se processam, motivo que justifica a realização dessa pesquisa e o desejo de contribuir com informações que possam ser significativas para a formação das novas gerações. As avaliações externas, como SARESP, indicam, até o momento, que o Programa São Paulo Faz escola, ainda não têm contribuído para alcançar os objetivos apontados pelo governo.

Palavras-chave: Currículo. Prática Escolar. Cultura Escolar. Escola Pública

ABSTRACT

This research aimed to understand the impacts of Programa São Paulo Faz Escola (Program São Paulo Makes School) has produced within the São Paulo's public schools during 2008-2014 period. The Brazilian public school has adhered to the current reform fundamentals which are notably related into some pedagogical competences. It is noticed, during its practice, the booklets sent to schools which were created to didactically guide the teacher, just ends removing teacher's autonomy because they have too many detailed procedures.

To understand these changes, the concepts of curriculum and educational reform, understood in its historical context, were used to guide the research. The research sources used were some Public School official documents located in São Paulo East Zone, during the period of 2008-2014, and 33% of São Paulo Public School geography teacher interviews. In addition to these sources it was also considered documents produced by the mentioned authors who study the subject. During the research process it was noticed the observation importance and school transformation process analysis which were happening. The reason which justifies this paper is the desire to contribute with information which may be significant for the next new generation formation. External evaluations, such as SARESP, indicate this program (Programa São Paulo Faz Escola) does not have contributed to achieving the objectives appointed by the government, yet.

Keywords: Academic Curriculum. School practice. School culture. Brazilian Public School

Lista de Figuras.

Figura 1 – Matrizes de Referência para a avaliação - SARESP: Ensino Fundamental, 2009.....	67
Figura 2 – Mapa: Divisão Política do Brasil.....	75
Figura 3 – Mapa Divisão Municipal do Estado de São Paulo.....	76
Figura 4 – Mapa: Zona de Fronteira: cidades e vilas.....	78
Figura 5 – Imagem de satélite: Fronteira da cidade de Guajará-Mirim.....	79
Figura 6 – Planisfério de Ptolomeu, 1486.....	81
Figura 7 – Planisfério de Wytfliet, 1597	82
Figura 8 – Planisfério de Cantino, 1502.....	84
Figura 9 – Terra Brasilis, 1519.....	84
Figura 10 – Mapa Rio Grande do Sul.....	86
Figura 11 – Mapa: Representação da Escala Monocromática.....	90
Figura 12 – Mapa do Estado de Pernambuco.....	91
Figura 13 – Mapa do Brasil: Divisão Regional (atual).....	93
Figura 14 – Mapa do Brasil: Ecossistema.....	99
Figura 15 – Mapa do Brasil: Modificações antrópicas.....	100
Figura 16 – Mapa do Brasil: Biomas brasileiros.....	101
Figura 17 – Mapa do Brasil: Domínios morfoclimáticos	103
Figura 18 – Devastação do ecossistema da Floresta Amazônica.....	106
Figura 19 – Amazônia: processo em destruição	107
Figura 20 – Mapa do Brasil: Migrações interna	111
Figura 21 – Amazônia: Processo em destruição.....	112

Figura 22 – Mapa do Brasil: Migrações Internas do Brasil.....	114
Figura 23 – Mapa do Brasil: Migrações – 1995-2000.....	122

Lista de Quadros

Quadro 1 - Fragmento do texto de contos gauchescos.....	87
Quadro 2 – Comparação com possíveis indagações dos alunos: divisão regional.....	94
Quadro 3 – Carta escrita pelos representantes dos Povos do Cerrado.....	109
Quadro 4 – Representa o percurso da família de João saindo de Uberlândia (MG) para São Paulo (SP).....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1 – Considerações sobre currículo e práticas docentes na educação escolar	20
1.2 - Currículo e sua complexidade política educacional	30
1.3 – Teorias e Práticas docentes na educação escolar	36
Capítulo 2 – As políticas para a educação pública no Estado de São Paulo	46
2.2 - Currículo segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	51
2.3 - O olhar do docente:	62
Capítulo 3 - Uma abordagem dos cadernos do aluno: o diálogo com os conteúdos do sétimo ano do Ensino Fundamental em geografia	71
3.2 -A Trajetória do professor e os conteúdos dos cadernos do aluno: sétimo ano do Ensino Fundamental:	117
Considerações Finais:	125
Referências Bibliográficas:	129

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional do autor foi marcada por participações em movimentos sociais e religiosos, que lutam para realizar sonhos de jovens e adultos em busca de um futuro mais promissor. Ao vivenciar certas situações nas escolas públicas, particulares e nas comunidades periféricas do município de São Paulo, era discutida a precarização da educação, mas não eram explícitos os modos de melhorar a situação observada. Na perspectiva de entender e contribuir para a melhoria do ensino na rede estadual paulista, iniciei um percurso pela minha própria formação, graduando-me em Geografia pela UniFAI/SP (1996) e em Pedagogia pela UniABC (2001). Mais tarde, cursei pós-graduação Lato Sensu em Especialização no ensino de Geografia na PUC-SP (1997), que foram marcos dos quais emergiu uma esperança.

Com o olhar mais elucidado a partir dos estudos concluídos foi possível atuar como docente da rede estadual paulista. Proferi palestras no âmbito da formação de lideranças nas periferias de São Paulo, pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), obtendo oportunidade de trabalhar como educador popular, ministrando curso de ‘capacitação para formação de cidadãos numa sociedade capitalista’ (2001 - 2003). Como Coordenador de Projetos pela PMSP, em escolas públicas do município de São Paulo, tive uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire, no projeto “Uma perspectiva numa concepção da dialogicidade”, que incluía Projeto Rádio Escola, Observatório escolar, Grêmios solidários, Pomar educativo e outros. Ainda como Coordenador Pedagógico da PMSP e Diretor de escola na rede SESI/SP (1996 a 2009) foi possível estabelecer metas no campo profissional no que diz respeito à construção do currículo. Há uma lacuna na qual deverá ser preenchida e por meio da pesquisa acadêmica penso em superar certas dúvidas.

De maneira geral, o trabalho docente tem sofrido alterações ao longo do tempo, submetendo-se a uma nova configuração em face das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas a partir da década de 1990. Na atualidade, as alterações nas atividades contidas no exercício cotidiano da docência assumiram diferentes patamares e graus de complexidade e não se circunscrevem tão somente ao ato de ministrar aulas, mas apontam um salto com enorme demanda, pressões e tensões.

É esse contexto que a presente pesquisa se dedica a analisar, discutindo as transformações ocorridas na organização do trabalho docente e na concepção de como se devem ministrar aulas no Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais paulistas, a partir de um estudo de caso. Para delimitar o objetivo geral deste trabalho, pretende-se estudar e analisar a Proposta Curricular da SEESP, denominada de ***Programa São Paulo faz escola***, introduzida a partir de agosto de 2007.¹ Para tanto, serão analisados documentos e orientações produzidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – especificamente entre os anos de 2008 a 2010 - destacando-se as orientações pedagógicas destinadas ao 7º ano do ensino fundamental, correspondente à antiga sexta série.

Os docentes constituem-se em sujeitos privilegiados nas pesquisas de âmbito educacional, com os incentivos dados à formação de professores, contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Ao Investigar processos de formação inicial ou continuada percebe-se que os professores têm enfrentado desafios complexos que, por sua magnitude, exigem um recorte delimitado, por disciplina estudada na rede estadual paulista.

Nas últimas décadas, consolidaram-se em documentos nacionais e textos acadêmicos inúmeras condições tidas como fundamentais para a promoção de uma prática educativa escolar de qualidade e com equidade, culminando com a Lei federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parte delas surgem explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997)²: Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente pelos diversos segmentos da escola; adequado espaço físico escolar; recursos didáticos de qualidade sempre disponíveis; existência de biblioteca em todas as escolas com bom acervo; permanência dos alunos na escola por tempo suficiente; diminuição da proporção de alunos por professor e condições adequadas de trabalho com salário condizente à função exercida. Não ocorrendo esses quesitos, os governos entenderam que necessitariam de reformas e encaminhamento do projeto do governo em curso.

Todos os secretários de educação elaboraram seus planos a partir das diretrizes assinaladas em Jontien – Tailândia, março de 1990. As agências internacionais ao indicarem suas propostas ditaram metas que deveriam ser seguidas. Por sua vez, a dimensão curricular

¹ Gestão do Governador José Serra.

² Os diferentes volumes indicam parâmetros às secretarias e instituições de ensino, apontando recomendando a adoção de um único currículo para os estados e municípios brasileiros.

a ser analisada e elaborada teria como pressupostos as orientações inseridas nos PNCs (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1997: 47)³

Os PCNs foram mal recebidos pelos professores do Estado de São Paulo, especialmente por aqueles que estavam construindo a proposta de ensino desencadeada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEESP, no final dos anos oitenta. No caso da Geografia era uma proposta de ensino desenvolvida na linha da Geografia Crítica, que embora fosse bem construída teoricamente também fora recebida com relutância por professores que não queriam abandonar a linha anterior e/ou pelos jornais da época e por aqueles que criticaram o Estado pela elaboração de uma proposta marxista, como destaca Buitoni (2010).

Alvo de inúmeras polêmicas e críticas pela adoção de uma única linha teórica fundada no materialismo histórico e na dialética marxista, essa proposta destacou conceitos e conteúdos políticos, ideológicos e socioeconômicos significativos para a compreensão da produção do espaço pelas sociedades, mediante o processo de trabalho. (...) Essa experiência, mesmo não tendo sido implantada na rede de ensino na intensidade desejada pela equipe da Secretaria de

³ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.174 p.

Estado da Educação, foi bastante divulgada em cursos de licenciatura e encontros de professores, inspirando a reformulação curricular de vários estados e municípios, inclusive da proposta municipal de São Paulo, produzida na sequência. De certa forma, este produto, conhecido como “proposta da Cenp”, tornou-se um marco divisor da produção de livros didáticos de geografia, paradidáticos e de procedimentos metodológicos, em cursos de formação de professores na década de 1980, cumprindo a meta proposta. (BUITONI, 2010:14-15)

As propostas curriculares foram substituídas pelos parâmetros curriculares nacionais, ao longo da década de 1990 e início do século atual. Notadamente ao analisar os PNCs, percebe-se que sua configuração está voltada à aplicação de uma reforma educacional nos estados e municípios do Brasil.⁴ Quase uma década após a elaboração dos PCNs, o Governo do Estado de São Paulo lançou em 2007 uma Proposta Curricular para as escolas estaduais, com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida a toda rede de ensino paulista, tendo como base inicial os eixos temáticos dos PCNs. Entre as justificativas da proposta consta a preocupação de garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos para que as escolas funcionem de fato como rede.

A reforma em curso no Estado de São Paulo sistematiza, por meio de um documento básico, preparado internamente, os princípios orientadores guiados para uma escola capaz de promover as competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais da sociedade. O documento preconiza as principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que exercem sobre os jovens. Propõe princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas estaduais possam se tornar adequadas no preparo de seus alunos para atender o desafio posto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O plano de reforma, uma vez imposto nas instituições escolares sem a participação dos docentes, modifica normas de funcionamento e conquistas alcançadas pelos professores. Essa imposição criou entre os profissionais do magistério uma situação de desconfiança, haja

⁴ Cabe mencionar que as agências internacionais: Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial estavam atendendo a uma demanda do projeto neoliberal, característica ideológica do partido político no poder no Estado de São Paulo.

vista que o governo do Estado em gestões anteriores passou por diferentes reformas em pouco tempo.

Quanto à dimensão curricular, esta parece ser o foco da reforma em curso, pois as metas estão interligadas e a escola, embora definida como espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos disciplinares no caderno do aluno, a realidade se apresenta menos otimista. Outro aspecto da Proposta Curricular é a Avaliação. Não podemos deixar de perceber, neste caso, a avaliação imposta ao sistema do ensino público paulista. Não é uma avaliação processual numa visão de sequência didática e sim condição para controlar a prática docente e condicionar o aluno numa visão padronizada da avaliação externa, como o SARESP. Neste sentido, os docentes perdem a oportunidade de inovar, de crescer no âmbito da experiência obtida durante o longo trabalho em sala de aula. Aqui devemos acrescentar que está havendo certo reducionismo de conteúdo, conforme avaliação de docentes da rede estadual.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo projetou uma proposta curricular visando propor um currículo para atender os níveis de ensino Fundamental e do ensino Médio. A Proposta Curricular aposta em duas iniciativas. A primeira será realizar um amplo levantamento do acervo documental e a segunda foi iniciar um processo de consulta nas escolas com vontade de identificar boas ações pedagógicas e práticas nas escolas de São Paulo.

Ao contrário da Proposta Curricular dos anos 80 que convocava os professores para pensar a educação (BUITONI, 2010) a atual equipe da SEESP assumia a liderança das ações da nova proposta, agora intitulada “Programa São Paulo faz escola”. A SEESP deve enveredar por garantir o cumprimento do conhecimento pela via da pedagogia das competências, para que as escolas funcionem de fato com a ideia de rede.

A Proposta Curricular, sendo um documento básico, apresenta princípios e orientações que propiciam a melhoria da qualidade de ensino, trazendo as principais características veiculadas à cidadania. Segundo o documento, a sociedade do conhecimento deve exercer pressões sobre os jovens cidadãos, propondo práticas educativas, a fim de que possam estimular os alunos a gostarem da escola. A proposta tenta definir a escola como espaço de cultura (como já afirmamos) e de integração das competências e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A integração da proposta terá como direcionamento as orientações gestadas pelo Professor Coordenador, pelos assistentes pedagógicos e supervisores de ensino.

A coordenação geral do Programa São Paulo faz escola para o ensino Fundamental e ensino Médio apresentou uma variedade de materiais sobre a importância da gestão escolar com a finalidade de embasar a equipe docente entender e posteriormente, adota o programa do governo.

A SEESP foca como prioritário a garantia do Projeto Pedagógico nas escolas e que possa assegurar uma organização na qual os alunos possam acompanhar os conteúdos inseridos nos documentos conhecidos como cadernos do professor e do aluno.

Os cadernos do professor, organizados por bimestre e por disciplina são os guias que a SEESP aposta para garantir o sucesso do programa. Nos cadernos são apresentados situações de aprendizagem e orientação para o professor trabalhar os conteúdos tendo as competências e as habilidades contidas em cada exemplar.

Os conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e apresentados à rede estadual do ensino paulista por disciplina contabilizando quatro volumes no ano letivo. Cabe ao Professor Coordenador acompanhar o desempenho do aluno. Não tendo rendimento satisfatório, ele propõe a recuperação que está contida no caderno do aluno.

O Professor Coordenador divulga a proposta pedagógica em reuniões iniciais com a equipe de professores. Posteriormente, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, discute passo a passo a aplicação de cada caderno, ou seja, aquilo que o professor deve fazer, ordenadamente, não incentivando encaminhamentos diferentes, apesar de encontrar docentes com grande experiência na escola estagnando as iniciativas da categoria o que repercute na sua relação com os alunos.

A equipe gestora imprime esse ritmo no qual visa atender à SEESP. O que se pretende realizar deste trabalho tendo a análise da proposta em curso foi direcionar o conceito de currículo numa tentativa de alcançar o melhor caminho para que o aluno aprenda.

Assim, a dimensão curricular será abordada para discutir o “Programa São Paulo faz escola” e apresentar os impactos que acarretam no ensino de geografia nos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Propor caminhos que possam possibilitar realizações tendo os conteúdos de geografia como direção para formar cidadania.

No que dizer respeito à reforma, iremos no decorrer do texto, analisar o conceito e realizar correlações com a Proposta Curricular visando dar condições para que possamos compreender os motivos que levaram a existência do programa.

O propósito terá compreensão em suas consequências no que tange ao trabalho do professor. As justificativas em realizar este trabalho estão presentes nas políticas avaliativas implementadas pelo governo como um instrumento controlador da eficácia do projeto em curso, aplicado muitas vezes de forma questionável ao qual relaciona-se a ordem legal prevista nas leis que sustentam as diretrizes em educação.

Nesse sentido parece importante formular as seguintes questões de pesquisa:

1 – A Proposta Curricular em curso pode transformar o currículo em um espaço de formação para melhorar a prática docente?

2 - Quais são os impactos da Proposta Curricular no ensino de geografia e na cultura do professor?

Com base nessas questões, o estudo terá como objetivo específico investigar a utilização da prática escolar por meio de observações nas ATPC e entrevistas em uma escola da rede estadual paulista, localizada no município de São Paulo, como lugar de formação de professores para tentar entender melhor o processo de ensino aprendizagem.

Isso implica que nossa observação possibilita que nos informemos sobre o contexto em que estamos e por meio de análise documental, uso da bibliografia possa de forma satisfatória compreender as normas e valores dominantes inseridos na proposta do governo. Sabe-se que existem diversas Resoluções e Portarias que regulamenta e ajusta o programa. Mostraremos no decorrer da pesquisa que as premissas estão presentes no processo reformista dos anos de 1990.

Essa situação nos leva compreender que a proposta em curso e, por isso, vamos investigar, é a mesma apresentada na década de 1990.

A problemática para ser respondida implica na análise documental e bibliográfica, tanto no intuito de compreender o que está sendo proposto, como para se estabelecer relações com os documentos da década de 1990. De modo que nosso caminho estará pautado nos documentos oficiais e nas referências apontadas na literatura a fim de discutir o currículo, a reforma educacional, prática escolar e cultura escolar no ensino fundamental.

A intenção da pesquisa vai ao encontro de um quadro presente nas escolas públicas

paulista em detrimento da precariedade existente. Embora tenhamos como pressuposto de que algumas escolas possam imprimir certas medidas que se qualifique como boas; sabemos que não há desempenho satisfatório na maioria das escolas públicas.

O trabalho docente passa a receber orientações e a imposição de atividades por parte do governo que impossibilita em grande parte, uma abertura aos projetos que os professores pretendem materializar em sala de aula. Independente do instrumento que se escolha como ferramenta, existe a necessidade de se superar o processo das propostas indicadas.

A partir da atuação como docente na rede estadual, percebeu-se que os professores ao receberem a Proposta Curricular implantada nas escolas estaduais paulista pela SEESP viram-se obrigados no seu conjunto a compreender esse processo. Recorreram aos estudos e reflexões compartilhando as concepções de sociedade, educação, ensino e a aprender a conviver com a ideia de um currículo único, fechado e prescritivo, nas reuniões programadas para tais fins.

O fio condutor de interesse por parte de quem programa as reformas, que é o de fazer com que elas ocorram e que a sociedade passe a acreditar nos seus benefícios. Assim, favorecendo a ideologia do grupo político vigente, nos indica que essa política curricular se encontra atrelada a um contexto histórico impulsionado pelo processo de reestruturação do Estado.

A SEESP tenta desenhar uma nova proposta para buscar resultados da precarização do ensino na rede paulista. Fomentam confusões e angústias entre os professores, porque todos os segmentos da educação básica em São Paulo terão que cumprir o programa nas escolas. Assim, percebe-se que o discurso oficial aponta para uma centralização do programa.

O conceito de currículo preconizado por Sacristán (2000) estabelece um olhar de como deve ser aplicado o currículo.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e

aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p, 37)

As indicações deixadas por Sacristán em suas considerações sobre currículo nos permitem antever alguns elementos que podem ser analisados na reforma e desenvolver acerca da Proposta Curricular em curso no Estado de São Paulo numa tentativa de objetivar a concepção de currículo.

Na revisão de literatura realizada sobre o currículo, foram destacados os autores: Saviani (1994) e Sacristán (2000), os quais dão base para prosseguir no entendimento da Reforma Educacional com Popkewitz (1997) que aponta referência para entendermos a prática escolar bem como a cultura preconizada nas instituições escolares, sobretudo, nas escolas públicas do ensino paulista.

Os procedimentos metodológicos contribuem para elaboração do debate de modo geral sobre a Proposta Curricular. Assim, identificar seus fundamentos e investigação a partir de análise documental e seus impactos na prática escolar no ensino de geografia do 7º ano do ensino fundamental foi nossa intenção.

Capítulo 1

Considerações sobre currículo e práticas docentes na educação escolar

Neste capítulo faremos considerações sobre questões curriculares inseridas no âmbito da história geral da educação, também relacionadas à história cultural e intelectual da sociedade. Constitui um campo de estudo, com objeto próprio, envolvendo basicamente, três temas de investigação: o progresso dos principais esforços reformadores do currículo; a intenção de introdução de novas áreas de estudo dentro do currículo e a história das disciplinas escolares.

Nereide Saviani, em sua obra *Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico* (1994) produziu uma leitura bastante interessante sobre a História do Currículo. Na busca do entendimento sobre as relações que se estabelecem entre o poder do currículo e as matérias escolares, a autora volta sua atenção para a evolução das disciplinas na história de determinados currículos, uma história, com sua trajetória própria, envolvendo fatores específicos e exercendo influências peculiares. Daí poder falar da história das disciplinas como campo específico de estudo.

Essa obra foi fundamental na estruturação desta pesquisa, pela facilidade com que a autora organiza e expõe suas ideias. Ela argumenta que, não obstante a inegável relação do currículo com as matérias que o conformam e, portanto, com as disciplinas escolares, a história daquele e a história destas não se confundem.

A partir daí, contextualiza o surgimento do termo currículo na educação durante a reforma protestante no final século XVI, levantando a probabilidade de o termo ter sido utilizado nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), em 1582. (...) “mas o primeiro registro que dela se constata e, segundo o Oxford English Dictionary, é o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia) em 1663”. (SAVIANI, 1994, p.40)

As duas universidades tinham fortes ligações com as ideias calvinistas; Leiden foi fundada na década de 70 do século XVI e Glasgow foi reorganizada na mesma época. Elas disseminavam a propagação de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização, em particular, a eficiência da sociedade em geral, abrindo a agenda educativa medieval (idem, p.40).

A ideia de currículo faz-se logo acompanhar pelas de ordem e de disciplina, como elementos indispensáveis. À medida que, no final do século XVI, na Escócia e na Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política,

a ideia de disciplina, ‘essência mesma do Calvinismo’ começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro dessa perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (GOODSON, 1995, p. 32).

A escola adotava referências culturais, as crenças e a confissão de sua fé se inscreviam de maneira privilegiada nos textos escritos pelos calvinistas. Mas ser alfabetizado, nesses tempos em que se construía a obra da reforma, um estado quase necessário à conversão, uma exigência pessoal e familiar, que derivava da moral mais imediata, era importante para os líderes daquela época. A estrutura familiar permanecia como o lugar privilegiado nas primeiras aprendizagens. (Hébrard. 1990) ⁵

Conforme Goodson, falar em currículo significava incluir as ideias de ordem e sequência que levavam à “metodização” e à formalização. Em tudo havia a “regularidade e a centralidade” próprias da norma calvinista de disciplina, como elemento de coesão da escola. O ensino passaria a seguir um plano rígido, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor e as normas de conduta do aluno, cuja vida estudantil estaria sob supervisão do professor. E o currículo, representando todo esse conjunto, era o nome dado

⁵ Ideias baseadas no capítulo: *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*, Jean Hébrard. 1990, p. 86.

ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante (SAVIANI, 1994, p. 41).

A expansão das ideias calvinistas e de seus seguidores deveria ser disseminada para todas as crianças, independentemente de gênero e classe. Elas deveriam ser evangelizadas por meio da escolarização. Há aí, um conjunto de problemas que, no caso da escola, envolvem o conhecimento e as ligações das questões pedagógicas.

A partir dessas ideias, o termo currículo, com certeza sofreu alterações diversas, na dependência das diferenciações de contextos no tempo e no espaço da época em sua ligação com as questões pedagógicas. Para Saviani (1994), as obras pesquisadas pelos historiadores do currículo registram sua evolução até os dias de hoje. Contudo, as ideias de currículo, desde suas origens, são, até hoje, motivos de reflexão, debate e disputa na definição da teoria e da prática curriculares e, muitas vezes, tal debate, só recentemente passou a ter lugar de destaque nas demandas educacionais.

O termo currículo vai ganhar “riqueza semântica” e “multiplicidade de usos” no vocabulário pedagógico inglês, mais que em outros idiomas. O francês, por exemplo, dá preferência a expressões como “plano de estudos” ou “programa de estudos”. (SAVIANI, 1994, p. 42).

Ainda com base no texto de Saviani, o uso do termo, no vocabulário pedagógico dos países de língua inglesa e outros sob sua influência, sugerem ideias de prescrição, tais como:

- a) percurso educacional – sequência de situações de aprendizagem pelos quais passa um indivíduo no decorrer de um período, em uma instituição de educação formal;
- b) percurso prescrito para alguém seguir;
- c) programa ou conjunto de programas de aprendizagem organizados em curso;
- d) organização deliberada da escola para a condução de aprendizagem de indivíduos ou grupos;
- e) processos metódicos de elaboração e de execução dos programas e cursos de ensino;

f) programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos (SAVIANI, 1994, p. 43).

O conjunto de itens citados revela uma ideia de currículo ligada à ação, ao fazer e executar saberes, competências, representações, papéis, valores que se recebem na escola e que, contudo, não fazem parte dos programas (oficiais ou explícitos). São compreendidas, hoje, como currículo oculto e abordagens reprodutoras do status quo.

Há ideias que sugerem a relação currículo/ cultura, bem como a constituição e a transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, além de outros. Mas, o estudo da história do currículo, além da evolução do termo e de seus diferentes empregos também aborda questões complexas, desde a concepção de currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, aplicação e avaliação.

Voltando-se ao currículo escolar, nossa fonte de pesquisa básica é a proposta curricular de Geografia do Estado de São Paulo. Mas, há várias fontes de pesquisa. Por exemplo:

- Legislação e documentos oficiais a ela correspondentes;
- Peças de interpretação da legislação (jurídicas e ou teóricas, em caráter técnico e ou político, provindas de especialistas, ativistas e da opinião pública em geral, expressas, inclusive, em matérias jornalísticas);
- Registro do rol de matérias escolares, sua distribuição pelos níveis de ensino, carga-horária e respectivos programas;
- Regimentos comuns e específicos, estabelecendo as normas para o desenvolvimento do currículo e avaliação dos resultados;
- Documentação da vida estudantil;
- Determinações legais quanto às funções e características do corpo docente;
- Programas de formação e aperfeiçoamento de professores e especialistas;
- Livros, manuais e outros meios didáticos; (SAVIANI, 1994, p.45)

Quem pesquisa 'história do currículo' não só estuda o currículo formal, mas também procura resgatar o processo de sua elaboração, além de analisar a implantação do currículo oficial em escolas específicas e sua aplicação em sala de aula.

A contribuição dos historiadores, nesse campo está no fato de que, pela descrição, interpretação, acontecimentos e fenômenos, revelam certas regularidades que permitem o estabelecimento de algumas generalizações. Saviani (1994) aponta a importância da elaboração do currículo que obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação e o público a que se destina. Sendo assim, as preocupações em formar elites ou levar escolarização às classes populares determinam os tipos de currículos, sua estrutura e seu conteúdo.

Diversos fatores se entrecruzam e se determinam mutuamente, aparecendo com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural) e contribuindo para torná-lo mais de acordo com o público a que se destina e definir o caráter do ensino, e do currículo que a ele corresponde.

Os referidos estudos e análises permitem, também, a observação de um aspecto: o de que a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. “Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em cultura escolar, com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino” (SAVIANI, 1994, p. 48).

Autores como Goodson e Apple nos ajudam a entender por que certas disciplinas são sempre incluídas na grade curricular. É o caso da geografia, por exemplo, uma espécie de herança a ser defendida, embora suas “definições” e concepções devam ser construídas e reconstruídas com o tempo. O conteúdo está sujeito a uma grande herança histórica e não deixa de expressar consciente e inconscientemente, certos elementos básicos da cultura; a educação é, portanto, um conjunto determinado de ênfase e omissões. Neste sentido, Williams (1974) faz uma colocação incluindo todas as variações entre sinais em qualquer tempo:

Em relação a determinadas experiências, ocorrerão crises que são registradas depois na linguagem de forma muitas vezes surpreendente. O resultado é um

conceito de linguagem como a criação não meramente de sinais arbitrários, reproduzidos em seguida dentro dos grupos – modelo estruturalista – mas de sinais que assumem as relações sociais mutáveis e muitas vezes inversas de uma determinada sociedade de forma que aquilo que neles é inserido constitui a história social contraditória e conflitante entre sinais em qualquer tempo (WILLIAMS, 1974, p. 176).

O currículo, então, refere-se a essas seleções feitas pelas escolas no cerne da cultura, e o processo de organização do currículo é o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática, em tese. Concordando com Goodson, o saber escolar também nos mostra que o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas, que envolvem hierarquia entre os profissionais do corpo docente para a ampliação ou redução de carga-horária de determinadas disciplinas, em determinadas instituições ou da escolha desta ou daquela para figurar na parte diversificada.

O conflito do currículo tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização” (GOODSON, 1991, p. 18).

Estas decisões não estão postas nas escolas as quais pretendem elaborar suas propostas pedagógicas. As instituições escolares devem escrever seus currículos e, sendo assim, poderiam realizar sua história inerente ao modo particular de relação entre os estudantes e a sociedade. O currículo não passa de um testemunho visível, público e sujeito as mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Ainda segundo Goodson,

enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo

padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para a alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2005, p. 21).

Em qualquer desses aspectos, os estudos históricos sobre o currículo deve ser considerado a partir de um contexto: o de que há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas.

No nosso estudo de caso, trata-se de um modelo pensado para o Estado mais rico da federação brasileira e foi configurado mais pelos processos mundiais que pelos nacionais.

Modelos de currículos no campo educacional, calcados em valores como expressos nas escolas do ensino fundamental no Brasil, apontam pouquíssimos avanços no diz respeito ao que se espera de uma instituição e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos ficam aquém do que gostaríamos que fosse. Nem mesmo o esforço das instituições que estandardizam as avaliações internas e externas e dos docentes não alcança o esperado. O conceito de currículo no ponto de vista oficial apresenta certas divergências. Essas devem ser analisadas para que possamos equacioná-las.⁶

O ensino, como sistema institucional, tem sua própria história e suas disciplinas deixam suas marcas em uma tradição e em uma cultura de fazer as coisas que é difícil de mudar. Os calvinistas imprimiram sua condição curricular visando disciplinar seus seguidores, mas a história das disciplinas nos permite fazer outra reflexão acerca do ensino.

⁶ No decorrer no texto iremos expor e analisar o currículo oficial implantado na Rede de ensino paulista.

Chervel (1999) pesquisador dos saberes disciplinares não aceitou as ideias de Yves Chevallard sobre a transposição didática e a dependência do saber escolar em relação às disciplinas de referência. Não concordou que o saber escolar fosse a transposição de um saber produzido pelo rigor metodológico científico para uma situação escolar e nesse processo se transformava em um conhecimento inferior. Seria o mesmo que dizer que a geografia escolar é subalterna da ciência geográfica e um saber de segunda mão, que banalizou o “saber sábio” ao se tornar “saber ensinado”, termos usados por Chevallard.

Para Chervel, a concepção do saber escolar é fundamental para se entender e ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que essa se transforma apenas pelas intervenções ideológicas preconizadas pelo Estado, elites intelectuais ou pelo poder público. Sendo assim, é possível aliar os pressupostos políticos aos epistemológicos, contrariando a lógica calvinista, religiosa.

Chervel demonstra a ausência de neutralidade nos debates e nos métodos de estudos realizados sobre os saberes escolares. A história das disciplinas deve ser entendida em suas especificidades, com objetivos próprios que se articulam com os demais saberes. Não é um conhecimento menor, de categoria inferior e, nesta perspectiva, a inserção de disciplinas no currículo deve denotar sua autonomia.

Em épocas diferentes, e até em nossa época, a formação da juventude passa por classes dirigentes em momentos distintos de sua relação com o mundo vigente. Uma natureza é fundada acerca das coisas e do universo, permitindo ao homem se situar no mundo, nele descrever suas marcas e apontar direções nas coisas construídas no decorrer do processo histórico.⁷

A história das disciplinas trazia em seu acervo a Geografia, que tinha sido privilegiada na origem das disciplinas francesas. O que Chervel apresenta em suas pesquisas é o que

⁷ Creio que Chervel imprime hipóteses da disciplina geografia em suas pesquisas.

sugere hoje os quadros de distribuição dos conteúdos. A disciplina era fundamental e relevante nas humanidades clássicas. Em torno dos grandes autores latinos, o eixo deste ensino, estava a gramática, indispensável propedêutica que durava menos três anos, a história, apoiada sobre a cronologia e sobre a geografia, assim como os exercícios condizentes.

No final do século XIX, a geografia começava a garantir seu lugar nos currículos das escolas. Chervel acreditava na geografia, ele estava consciente de que a geografia precisava estabelecer sua credencial tanto intelectual quanto pedagógica. Nas escolas, sem status acadêmico pleno, a posição da matéria, como uma parte estabelecida do currículo, permanecia incerta.

De acordo com Goodson:

Por volta de 1870, a partir das escolas elementares, a geografia foi vista como possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças da classe operária. Portanto, a fixação da matéria cresceu consideravelmente no período que se seguiu ao Education Act de 1870.⁸ Em 1875, a “geografia elementar” foi adicionada à lista principal do currículo escolar e foi objeto de exame nas escolas básicas da época. (GOODSON, 1990, p.237)

Com a base limitada na educação escolar, os promotores da geografia começaram a traçar planos para uma associação da matéria. Sendo assim, em 1893 foi fundada a Associação Geográfica. A Geographical Association teve o objetivo de promover os estudos e a aprendizagem no ensino de geografia⁹. A ideia foi disseminada e o ensino da geografia impulsionou outras categorias de instituições educacionais, desde a escola preparatória até a universidade. A formação de uma associação em 1893 foi extremamente bem recomendada e rapidamente começou a operar como um “lobby” ativo para a matéria.

⁸ Lei de Educação Básica de 1870, conhecida como *Lei da Educação de Forster*, constituem o enquadramento para a escolarização de todas as crianças entre as idades de 5 a 12 anos na Inglaterra e no País de Gales. A Education Act foi elaborado por William Forster em 1870.

⁹ A Geographical Association foi fundada em Sheffield, Reino Unido em 1893 por cinco geógrafos e permanece atuando até hoje.

Ao ensinar geografia, as escolas buscavam treinar futuros cidadãos para imaginar de forma detalhada as especificidades da interação das atividades humanas e suas condições topográficas. O ensino devia formar mentes que possam entender o mundo inteiro e buscar soluções para a diversidade e a complexidade que perpassam o currículo construído pela escola.

1.2 Currículo e sua complexidade na política educacional

O conceito de currículo tem relativamente, uma significação que passa por contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com a tradição histórica advinda do século XVI. Essa terminologia torna-se comum quando é utilizada nos documentos oficiais, sendo uma ferramenta dos governos que pretendem inculcar ideias no público com a finalidade de alimentar seus projetos políticos. Neste contexto, procuramos demonstrar que o conceito de currículo não é inédito na teoria curricular, já tendo sido empregado em outros tempos e espaços educacionais.

Esta concepção do conceito de currículo advém dos estudos de Sacristán (2000), dando ênfase à prática a que se refere o currículo. O conceito de currículo que o autor apresenta é uma realidade prévia muito bem estabelecida a partir de comportamentos didáticos entre os elaboradores do currículo. Sacristán (2000) enfatiza os aspectos políticos, administrativos, econômicos e culturais nos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Será necessário entender, com certa prudência inicial, qualquer colocação sobre o conceito de currículo. Não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de experiência fora do seu contexto, mas uma construção cultural pelo qual, apresenta sucessivas contribuições com a finalidade de formar planos políticos que serão colocados em uma prática social, o currículo poderá também ser entendido, conforme Sacristán, como resultados pretendidos de aprendizagem; a concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, conteúdo conhecimentos, valores e atitudes, o currículo como programa que condiciona e proporciona conteúdos e valores para que os discentes melhorem sua convivência na sociedade e possam aprender com os mecanismos existentes no espaço em que habitam.

Tendo algumas imagens reproduzidas, terão capacidades de pensar em aptidões. Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muitos variáveis para concretizar seu significado.

Para Sacristán e Pérez Gómez (2000), a perspectiva da qual são formuladas as definições, seu conteúdo é muito distinto, ultrapassando sempre a concepção mais restrita e certamente mais difundida de que o currículo é o programa de conteúdo do ensino. “O currículo é uma série estrutural de objetivos pretendidos de aprendizagem. O currículo é o que prescreve de forma antecipada os resultados da instrução. Não trata de prescrever os meios, isto é, as atividades, os materiais ou inclusive o conteúdo que se deve lecionar para obtê-los. Ao tratar dos resultados a serem alcançados, refere-se aos fins, mas em termos de produtos de aprendizagem, e não em um nível mais geral e amplo. Em suma, o currículo indica o que é o que se deve aprender, e não o porquê deve ser aprendido” (p.147).

Para o autor, o conceito de currículo se limita aos resultados escolares observáveis, como planos que articula as aspirações das escolas, prévias e separado da realização prática do ensino. É uma definição instrumental que elaborada dentro de um marco no qual não se consideram o sentido, a origem e a prática a que dá lugar o currículo. Certamente este tipo de concepções dá chance a que se entenda por isso somente às necessidades administrativas expressadas no currículo prescrito.

Existe uma série de concepções que centram seu ponto de vista na experiência do aluno/a como ponto de referência, englobando no conceito de currículo qualquer tipo de aquisição que tenham a oportunidade de aprender nas escolas, e inclusive as que são dos alunos/as. Uma definição que muito genericamente inclui tudo, mas que nos obriga a pagar nas dimensões ocultas dos planos das escolas.

Uma perspectiva prática verá nos currículos um veículo de comunicação de teorias e ideias para a realidade. Este enfoque evidencia um dado fundamental: que professores/as, participando nesse processo, são elementos ativos em sua concretização. É uma concepção oposta à ideia de que deva ser uma relação precisa de objetivos e conteúdo.

Muitas outras concepções de orientação social, como a de Kemmis (1988), acrescentando a consideração de que o currículo, como representação de uma cultura, é um meio dentro do qual jogam em dupla direção as relações entre escola e sociedade. Segundo o autor, (p.30) “o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa por um

lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade” (SÁCRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 148).

Para os autores, é importante considerar que qualquer conceito deve dimensionar em quatro momentos:

1. O estudo do currículo deve servir e oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve;
2. Trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade;
3. O currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente e;
4. Como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (SÁCRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 148).

A educação de certa maneira favorece a igualdade de oportunidade e a equidade ou, pelo contrário, será um fator de seleção marginalizada. Este é o primeiro desafio que devemos enfrentar diante da complexidade deste trabalho.

Sacristán (2000) nos mostra alguns caminhos para delinear o currículo. Ele fala da organização como diversidade a partir das acepções e perspectivas, pelo qual o currículo pode ser analisado em cinco campos:

1. O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;

2. O projeto educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
3. Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.,
4. Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entende-lo assim supõe a possibilidade de: analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas e sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
5. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p.14)

Disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa nas instituições e as funções sociais da escola. Aqui não poderemos esquecer que o currículo supõe certa concretização dos fins sociais e culturais, que reflete, ao mesmo tempo, em determinados contextos anunciados por parte do Estado.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. A partir dele que lhe dota de conteúdo, incumbência que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos, políticos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

A definição do conceito de currículo poderá partir das descrições da concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para uma modalidade da educação, numa organização institucional. O

currículo da educação básica, não tem a mesma função que o de uma educação profissional¹⁰. Trata-se de uma percepção em que o Estado poderá promover integrações entre as duas modalidades de ensino, sendo que o referencial será o currículo elaborado pela instituição.

Quando estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, no campo educacional, o currículo deverá estar a serviço da instituição com uma prática, uma função socializadora e cultural que determina valores entre os grupos existentes, de modo que uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que costumamos caracterizar de ensino. São diversas práticas que se expressam em comportamentos políticos.

O currículo, segundo Sacristán (2000) age nas instituições com projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. A evidência está na concepção educativa, que poderá surgir numa ideia de educação como desenvolvimento da pessoa. Assim pode assumir o risco de fomentar a experimentação reflexiva de alternativas nas práticas e nas estruturas da instituição escolar e que exigem de todos, incluindo o poder público, o esforço de aprendizagem, de reflexão e de mudança.

Mudança no sentido de confiança nos agentes envolvidos, na competência dos docentes e nas possibilidades da escola como espaço de aprendizagem individual e coletivo, tendo como apoio a comunidade escolar. Trata-se de uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem no interior das escolas, docentes que se modelam a partir de uma certa proposta. Essa indicação poderá apontar dois aspectos: em primeiro lugar poderá ser uma espécie de pacote pronto, sendo

¹⁰ De acordo com a Lei Federal nº 9394/96 promulgada no Brasil; a educação profissional é introduzida como modalidade integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (artigo 39). A Lei permite uma articulação com o ensino regular e/ou médio por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (artigo 40).

assim, retirará toda autonomia do profissional da educação em criar outras possibilidades no desenrolar do projeto e outro, será o de poder elaborar e criar seu próprio projeto. O segundo aspecto poderá trazer alguns complicadores para sua configuração, Sacristán (2000) parte do pressuposto de que será necessário saber fazer e executar o projeto proposto.

No primeiro quesito, o poder público parte de certa desconfiança em relação aos docentes, parte da pressuposição de resistência e o mesmo passa a delegar o controle em instâncias políticas a partir de materiais prontos, os quais impedem o tratamento educativo esperado nas escolas e no sistema educativo, enfim, no sistema social.

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, dando subsídios ao projeto proposto partindo da realidade existente em cada local. Sendo que a reflexão sobre a ação educativa do desenvolvimento nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do processo, dessa maneira a teoria curricular poderá contribuir para que ocorra um artifício de autocrítica e auto renovação que deve conter nas instituições de ensino. Por isso, poderemos partir da hipótese de que o currículo precisa ser analisado e estudado tanto por parte dos conteúdos como de suas formas, sendo fundamental essa ação para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. Pode-se partir da ideia básica do currículo que é cumprir uma materialidade numa sociedade com um projeto cultural e socializado de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: o conhecimento poderá estar em vigência a partir de situações pertinentes nas escolas. Apple (1986) afirma que:

“... o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento e princípios de seleção possíveis” (APPLE, 1986, p.66)

A elaboração do currículo deve levar em consideração o projeto cultural e a socialização que a escola tem de seus alunos. De alguma forma, o currículo refletirá entre os interessados dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso deverá explicar o interesse da política educacional e dos estudos sobre educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais existentes nas comunidades.

1.3 Teorias e Práticas Docentes na educação escolar

A política educacional deve ser pensada a partir do contexto de uma política oficial na qual terá havido o desenvolvimento de uma formulação de políticas sociais. Sociais no sentido sedutor, pois os órgãos oficiais pressupõem que todos entendem suas intenções políticas. Apple (1994) irá nos apresentar quatro proposições para compreendermos como as instituições estão em relação ao currículo:

1. Programas de “escolha” dos bônus e de créditos fiscais para fazer com que as escolas funcionem inteiramente como idealizadora econômica de livre mercado;
2. Movimento nos níveis nacionais e estaduais em todo o país para levantar o padrão e implantar programas baseados nas políticas vigentes;
3. Ofensivas cada vez mais efetivas contra o currículo escolar;
4. Crescente pressão para fazer com que as necessidades do comércio e da indústria se tornem os objetivos primários da educação em todos os níveis. Os efeitos de tudo isso, será justificar que o currículo escolar não é direito no âmbito educacional e sim uma prestação de serviço, sendo que o currículo escolar poderá sair do patamar de educar para uma lógica apenas de capitalizar para aqueles que querem ampliar seus recursos financeiros. (APPLE, 1994, p.56)

Em essência, o currículo deverá ser incorporado à educação em um conjunto mais amplo da população, aos quais os compromissos ideológicos serão entendidos numa perspectiva de fomentar uma instrução que possibilite futuras fórmulas ao público.

Disseminando o sistema educativo em vários níveis, esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso modela os currículos em diferentes formas. Em política educacional, as modalidades presentes de educação apresentam num mesmo intervalo de idade diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se refletem nos conteúdos a serem cursados em certo tipo ou outro de educação. Nas escolas existem, digamos no ensino fundamental, alunos de diferentes capacidades e procedências sociais e também com diferentes destinos sociais. E tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num ou em outro tipo de educação.

Mais uma vez Sacristán traz uma contribuição, ao dizer que:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A própria complexidade dos currículos do ensino obrigatório e reflexo da multiplicidade de fins ao qual a escolarização se refere, partem do pressuposto de que o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração de finalidades, neste sentido; o currículo é um elemento de referência para que a escola de fato como instituição cultural, quando for elaborar seu projeto alternativo e/ou político pedagógico pense em uma instituição de ensino.

Pode-se argumentar que tal conceituação está sujeita a ser interpretada descritivamente como apenas afirmando que, de fato, o currículo sempre consistirá de

conhecimento, valores, atitudes socialmente valorizados. Tal descrição pode ser válida, de modo que seu efeito é prescrever a inclusão ou exclusão de certos tipos de conteúdo, com base em seu valor social. Será preciso analisar um pouco das práticas do currículo para que possamos apontar os conteúdos de cunho geográfico que orientem os docentes na busca de uma educação de qualidade.

Quando falamos em conhecimento geográfico, estamos falando de culturas nas quais apresentam acepções próprias e específicas, segundo Straforini (2011), o conhecimento geográfico acadêmico é distinto do conhecimento geográfico escolar. A qualidade fica comprometida a partir do momento em que o professor de geografia não se apropria dos conteúdos oriundos da comunidade escolar. Parte do conteúdo exposto em sala de aula está carregada de conteúdos acadêmicos.

O contexto escolar é muito diferente do contexto universitário, pois o cotidiano e a cultura da construção do conhecimento são muito diferentes. O que motiva um, não motiva o outro; o que é limite para um é desafio para o outro; a rigidez metodológica de um não é a mesma para o outro. A prática docente fica distante do propósito da educação escolar. Straforini menciona que o que se ensina na escola não se aprende na universidade; muito do que se aprende e produz na universidade não faz o menor sentido nas escolas e, assim por diante.

Não tendo um único conhecimento geográfico, também não existe uma única cultura no contexto escolar. Sacristán expõe suas ideias acerca da construção social na qual preenche a escolaridade do aluno com seus conteúdos, mas aqui o debate sobre a formação do professor nos anos do ensino fundamental (6º ao 9º anos)¹¹ não deve-se restringir apenas à formação acadêmica, porque corre-se sempre o risco de limitar a análise a uma suposta avaliação dos conteúdos programáticos específicos de geografia obtidos na disciplina específica que trata da geografia enquanto matéria escolar.

¹¹ Cabe destacar que apontaremos em seguida análise dos conteúdos contidos nos cadernos do aluno do 7º ano do ensino fundamental

Não podemos creditar à formação superior o único meio ou canal de formação e de produção da identidade da profissão docente. A escola produz condições próprias a partir de sua cultura, sendo que parte da demanda curricular deveria ser associada ao saber docente, saber escolar e práticas pedagógicas. Uma associação da escola com os conteúdos construídos pela comunidade escolar realizando constante significados da profissão e da prática preenchendo a escolaridade com teorias de práticas pedagógicas.

Avançando na concepção e na compreensão de currículo, cabe salientar que Sacristán avança, fazendo uma associação do conteúdo com a profissão docente.

Sacristán (2000) nos auxilia na compreensão do conceito de currículo sendo assim, podemos mergulhar na acepção de práticas tendo como referência a construção de práticas sociais. A construção social que preenche a escolaridade com seus conteúdos e orientações nos leva ao contexto que vem dando forma aos temas que são utilizados nas instituições. Nas escolas é comum aos docentes essa prática, porém, sabe-se que eles não conseguem perceber que estão realizando tais ações. É preciso continuar estudando as práticas, sendo que, podemos em determinadas ações educativas perceber a construção existente de sua materialidade nos resultados trabalhados em conjunto com os pares da escola.

Todo encontro nos quais se produzem, o currículo deve aparecer como instrumento vivo. O currículo poderá integrar-se a outras práticas elaboradas na escola, conceitos que dão significados às experiências curriculares obtidos por quem delas participam. Aqui, deve-se considerar a escola como unidade de mudança, embora se saiba que nem todas as escolas são iguais; pelo contrário, são espaços singulares ideológicos e políticos de interação, com força que podem possibilitar mudanças a partir de suas práticas educativas. Nesta situação, é possível desenvolver, em tempo, uma ideologia que possa voltar-se particularmente para cada sala de aula e cada escola, desde que pensadas como autônomas; a busca é por um ensino eficaz (a escola buscará faculdades para produzir suas próprias normas), por aprendizado efetivo, ou seja, melhores escolas.

Devemos conceber o currículo com uma prática significativa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições

concretas, na qual configuram no interior de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído, independente de quem tem o poder para constituí-lo. O que significa que sua construção poderá ser entendida não somente a partir das ações sociais, dependendo do sistema educativo proposto que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais das escolas podem também, apontar os produtos escolares como uma configuração prática.

Para buscarmos entendimento do que estamos falando, podemos partir de argumentos que apontam o currículo modelando-se a partir de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados grupo de professores e alunos, serve-se de produção, enfim, em determinado contexto acaba dando um significado do que se pretende enquanto propósito, pondo em evidências as realidades que o condicionam no decorrer do projeto em curso. Nessa perspectiva, os pesquisadores e/ou docentes devem buscar seus ingredientes na prática mais bem-sucedida, o professor se orienta particularmente para cada sala de aula ou cada escola. Aqui se espera que os resultados de sucesso tornem-se decisivos.

A produção das diversas áreas do conhecimento específico, as teorias das ciências sociais e os discursos da família e da comunidade assim como, o Estado, os campos da economia e da cultura escolar atuam no processo do conhecimento no interior da escola. A ideia apresentada por Saviani (1994):

O caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura: mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem seu mundo (SAVIANI, 1994, p. 69).

Trata-se de uma consideração para que ocorra reciprocidade entre o aluno e o docente. Aqui vale lembrar que o ensino acadêmico é distinto do ensino escolar.

O processo de produção das práticas educativas caracteriza-se por um movimento de textos de seus contextos para outros contextos nos quais esses discursos passam a constituir um novo sentido, mesmo que ele esteja fortemente relacionado há outros tempos e espaços. As práticas no âmbito das atividades indicativas, se não obtiver um determinado objetivo por uma educação para a vida, terá um currículo sistêmico. Por meio de esquemas de intervenção política no interior de um espaço com maiores ou menos poderes de autonomia, o poder público prescreve o programa e apresenta o currículo como uma ferramenta em que os docentes são obrigados a cumprir. Este âmbito de decisões deixa em evidência os determinantes do currículo que serão legitimados democraticamente e estabelecidos por discursos políticos.

Todo sistema educativo ao elaborar e concretizar o currículo, assim como o controle de sua realização, está a cargo de determinadas instâncias de poderes, nas quais variam de acordo com o campo jurídico, Sacristán (2000) argumenta que a tradição administrativa e democrática de cada contexto sociopolítico vigente, e afirma que as funções de quem pensa o currículo são desempenhadas pela própria ação burocrática com corpos especialistas da mesma equipe. E que sua configuração, sua concretização e sua modificação, podem estar nas mãos de órgãos do governo que podem controlar e coagir as escolas a seu modo de tutelar às instituições.

Como práticas diversas e observáveis, o currículo com essa configuração é o que fica valendo e aceito pelos docentes e por parte dos alunos que utilizam. Por isso, as práticas econômicas, de produção e de distribuição de meios, criam dinâmicas com uma forte incidência na prática pedagógica, criando interesses que passam a serem influenciados pelos professores, constituindo um campo de força política para os governos.

Essa análise, por conseguinte, sendo entendida, como força política, nos forneceria um modelo linear a exigir que especifiquemos o conteúdo a partir de uma concepção curricular e a busca de um currículo com valor social. A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discursos de ordem intelectual.

O currículo tem sido um dos conceitos mais discutidos nas últimas décadas, devido às várias reformas imprimidas em educação e reelaborações curriculares, implantadas nos Estados brasileiros nos anos 1990. Sabe-se que as reelaborações curriculares são imprescindíveis, pois não podemos trabalhar em uma escola parada no tempo e no espaço. As discussões que envolvem o currículo, atualmente, deixaram de ser apenas técnicas, elas se voltaram, também, para discussões que envolvem um caráter sociológico, político, epistemológico e educacional. Será pelo desenvolvimento do currículo que se pode revelar o valor social e cultural da escola. Como já mencionamos, as práticas educacionais de certa forma estão vinculadas aos aspectos de produção dos meios, sendo assim, as realidades do desenvolvimento curricular no contexto educacional na vida dos professores e alunos, devem acontecer de forma articuladas para que as escolas realmente funcionem.

As concepções de currículo variam ao longo da história e da educação. Pode-se entendê-las compreendendo os contextos vigentes dos quais elas procederam. Por isso, não se pode partir de um único conceito de currículo e sim sempre que possível analisar e interpretar os posicionamentos dos educadores que originam as várias concepções.

De modo geral, pode-se dizer que as teorizações em torno de currículo são muitas e oferece uma série de enfoques variados, algumas vezes, há oposições por parte daqueles que pretendem cunhar um currículo hegemônico.

Diante disso, o currículo significa objetos diversos para pessoas, portanto não se pode considerá-lo um elemento inocente e simplesmente neutro, ele transmite conhecimento social e poderá materializar vida social a partir das práticas escolares. Quando a instituição faz opção por um currículo a partir de uma concepção curricular buscando renovação qualitativa, deve-se partir de uma definição de currículo que necessariamente, pode por determinada medida incluir compromissos sociais e políticos. Uma vez tomada a decisão, a definição de adotar o currículo dará um novo significado às iniciativas. Ao desenvolver a prática, todos educadores podem participar das ações efetivando o incremento do currículo.

Assim, para Sacristán (2000), o currículo tem uma concepção de currículo baseada em três elementos integradores da concretização da realidade curricular como cultura da escola: conteúdos, formatos e condições, diz o autor:

... numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Decifrando o significado do autor, pode-se dizer que o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto educativo da escola, indo para além de uma simples seleção de conhecimentos pertencentes aos diversos saberes elaborados. O autor afirma que a escola apresenta condições administrativas para realizar o currículo. Que esta perspectiva nos situa frente a um panorama adequado para analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque se nutre dos conteúdos que compõem os currículos; mas a concretização qualitativa do mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve. A definição de Sacristán (2000) se refere os esses três elementos citados.

A concepção curricular possibilita uma configuração condicionante a partir da prática escolar, essa categoria reflete às necessidades ao qual tem que cumprir em determinados momentos uma proposta de caráter ideológico inculcando um projeto cultural. Os profissionais da educação estão frente às críticas das instituições escolares por uma realidade que não produziram. Daí o autor considerar que:

O currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolvem, enquanto se modela em práticas de tipo muito diverso. Tais condições não são irrelevantes, mais artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo

tem. Sem notar essa concretização particular, pouco valor pode ter qualquer proposta ideal. (SACRISTÁN, 1991 p. 35)

As concepções curriculares são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou seja, o currículo. A realidade prática, mediada pela urgência em resolver problemas práticos de ordenação do sistema escolar devem mencionar os fatos para que ocorram modificações. Embora o currículo seja, antes de qualquer coisa, um problema prático que exige ser aplicado por gestores e resolvido de alguma forma, os esquemas de racionalidade que utiliza não são totalmente independentes de certas orientações para a ordenação desse campo problemático, com todas as incoerências e contradições que queiramos inculcar em nosso estudante.

Neste sentido, percebe-se que o conceito de currículo ficou anexo a um novo conceito de disciplina: disciplinas no sentido de uma justaposição de currículo na qual se entrecruzem com uma configuração social acentuadamente. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as disciplinas ou matérias escolares são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados nos alunos. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é considerado exemplo perfeito e, os pesquisadores partem do pressuposto de que o currículo será construído no decorrer da necessidade da instituição. Não é, porém, como acontece com toda tradição dos governos, algo pronto de uma vez por todas; é, antes de tudo, algo a ser defendido, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os pesquisadores em currículo e os especialistas da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.

Nesta perspectiva, cabe indagar algumas proposições: Por que os alunos de uma determinada escola são melhores do que os daquela outra? Por que os pais escolhem esta escola, e não outra? Tais perguntas reconduzem a atenção para a prática particular de cada escola e cada sala de aula. De modo inverso, nossa atenção se desvia dos parâmetros da prática escolar, da cultura escolar, dos aspectos comuns e fracasso em escolarização, da análise histórica da construção social do currículo. Portanto, isto faz parte da história da “boa” sala de aula ou da melhor escola. A história de determinada escolarização, decorre de

uma luta para fazer crer que tal instituição deveria ser considerada “boa” nos diversos níveis estabelecidos pela história do currículo.

A tentativa para definir um currículo envolve situações políticas, culturais e discurso de ordem acadêmica: A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no campo educacional e no centro das discussões, bem como esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalização da prática de nossos profissionais da educação.

Capítulo 2

As Políticas para a Educação Pública no Estado de São Paulo

Neste capítulo será mencionado como as políticas educacionais no Estado de São Paulo a partir de 2008 estão organizadas. Também é tratado neste capítulo a Proposta Curricular implantada na rede de ensino paulista.

De fato, o propósito de uma determinada reforma curricular deve proporcionar ao educando, ao docente e a comunidade a compreensão de sua atuação na sociedade. A finalidade é que os profissionais que atuam na instituição escolar conheçam os alunos, a comunidade em que a escola está inserida, além de saber o que ensinar e como fazê-lo ao longo do trabalho educativo.

Ao olharmos para nossa história, desde a instauração da República no Brasil, vemos que as construções da escola pública brasileira e do currículo sempre estiveram condicionadas ao entra e sai de secretários de educação com suas políticas educacionais em cada governo e cada gestão. Isso não foi diferente no Estado de São Paulo, sobretudo, na gestão do governo José Serra o qual assumiu em 2007.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio, implantada desde 2008 na rede pública de ensino, segue a tônica de outras propostas da SEE-SP, por exemplo: os programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem. Os programas de recuperação, pela experiência vivida no ambiente escolar, atribuíam privilégios na contratação de assessorias externa e desvio de recursos da educação pública para universidades privadas e organizações não governamentais responsáveis por conduzir os projetos em diversas escolas públicas, inclusive contratar profissionais. Ou seja, tais projetos desconsideram a participação daqueles que estão envolvidos diretamente no processo educacional escolar.

Tais políticas criam uma tendência de dissimulação com relação ao papel do profissional da educação, uma vez que ele atua, quando aparece, como mero executor de um

projeto em que se viu apartado da elaboração, portanto, desvinculado da realidade de sua atuação. De modo que a autonomia do docente é negada, o professor não é reconhecido como parceiro do processo, não é considerado eficaz no processo de construção das políticas públicas do Estado de São Paulo.

Nesse contexto, em determinados momentos de convívio na escola pública, o profissional da educação aparenta demonstrar certa acomodação ao papel de mero reprodutor que querem lhe impor, o caráter inquieto de todo ser humano e, notadamente, de facilitador do conhecimento que é da natureza docente tem levado a um descontentamento, um passo para a apatia, ou para a negação desse caráter passivo, e para a assunção do comando do fazer pedagógico.

Dentre os avanços e retrocessos da escola pública da rede de ensino paulista encontraram-se e estão atrelados ao jogo político e aos interesses que, muitas vezes, não coincidem ou não combinam com as reais necessidades educacionais da escola pública da rede paulista e de seu alunado.

A educação e seu processo de ensino-aprendizagem, nas mais diferentes formações sociais e tempos históricos, continuamente correspondem às necessidades materiais e concretas da sociedade. A escola é uma instituição social que está presente em todas as sociedades modernas, por excelência, de desenvolvimento do fenômeno o qual se aprende, socializando crianças e jovens e cumprindo um papel civilizatório e educativo.

O currículo escolar, instrumento fundamental do processo educacional, tem história e se explicita não por suas particularidades, mas por sua articulação com o contexto econômico, social e político em que se insere. Conforme cotejado no primeiro capítulo sobre o conceito de currículo, podemos entender a sua relevância. Portanto, devemos atentar para esse fato num instante em que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo implementada na gestão do governo em 2008 está alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado que, frente à atual vigência do projeto neoliberal, demonstra não responder às necessidades da sociedade com relação ao trabalho, saúde, educação, etc.

Sabe-se que a escola é responsável pela construção de conhecimento, pois quando as graves questões como a evasão, a repetência, o índice apresentado nos indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e outros apresentados pelo governo do Estado de São Paulo¹², não são resolvidas, o governo e alguns segmentos da sociedade apontam como culpados do fracasso aqueles que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem: os professores. Ao analisar os índices de avaliação, ver-se uma falaciosa adoção de novas medidas legais e administrativas que acabam ferindo cada vez mais a categoria dos docentes da rede estadual paulista.

A implantação da política de avaliação na rede de ensino estadual paulista, também, atrela a participação do professor no desempenho e resultado do aluno, por meio de critérios pelo qual o governo adota o bônus com uma política a qual aprisiona o docente, sendo que por esse viés, há uma desconsideração da carreira dos educadores e dos demais profissionais da educação.

O intenso processo de mudanças planejadas e discutidas nos anos 90 apontava, no plano geral, para intensas mudanças na organização e realizações do trabalho educativo. Assim, no contexto de elaboração das reformas educacionais, diferentes dimensões da prática escolar e da cultura escolar foram profundamente alteradas à medida que as reformas iam normatizando novas formas de se estruturar o currículo e de pensar o processo de avaliação. A vontade incontrolável dos reformistas foi apresentada como condição necessária para o processo de modernização da educação e do país. Nos anos 1990, as agências internacionais que patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontien, apresentaram ao mundo e ao Brasil diretrizes e estratégias a qual o governo do Estado de São Paulo não só aderiu às propostas como, impulsionou a sanha dos Secretários de Educação em seguir as metas indicadas na conferência¹³. Cabe salientar que todo currículo é

¹² A avaliação interna da Educação Básica do Estado de São Paulo, denominada SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, utiliza procedimentos para melhora do desempenho dos alunos.

¹³ A Conferência de Educação para Todos foi realizada, em Jontien, na Tailândia, em março de 1990, foi uma referência fundamental para as políticas educacionais desenvolvidas durante a década de 1990, principalmente nos países periféricos, ou em via de desenvolvimento. Em 1990, década que marca uma nova realidade: o imperativo dos sistemas atendendo uma demanda da globalização.

historicamente situado e, por isso, carrega uma concepção de mundo, de homem e de educação.

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação iniciou processo de implantação de uma Proposta Curricular para a rede pública estadual. A justificativa da implementação curricular em São Paulo fundamenta-se nas alternâncias pelos quais o mundo vem passando, em especial no que diz respeito à formação de um mercado mundial globalizado e aos avanços das tecnologias de comunicações, que apresenta imediatas modificações econômicas.

A Proposta Curricular em 2008, é referencial básico obrigatório para a formação pedagógica das escolas da rede estadual paulista, ou seja, torna-se Currículo Oficial, um documento proposto por autoridade legalmente constituída pelo governo estadual paulista. O novo currículo incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em sala de aula bem como suas práticas visando o funcionamento da escola estadual paulista. Embora haja pouca participação dos docentes em sua elaboração, mesmo assim, os docentes devem seguir com o cumprimento do currículo do governo.

Isso me leva a fazer algumas observações sobre a dimensão curricular e preocupações com esse processo de implantação de uma política pública de currículo e com base no acompanhamento das ações das instituições que atuei, sendo que em muitas dessas escolas, os docentes não são incentivados e nem formados acerca do conceito de currículo, contudo, apresentam dificuldades para implantação de ações pertinentes ao que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) vem promovendo na rede estadual paulista.

O currículo apresentado à sociedade, ao expor sua concepção de mundo, o Governo do Estado de São Paulo parte de reconhecimento dos princípios amplamente difundidos de que neste momento, em que a economia e a comunicação estão globalizadas a nossa sociedade atingiu o seu ideal, sendo esta a única realidade imaginável a qual devemos nos adequar, nos preparando para nela viver da melhor maneira possível.

A concepção do governo apresenta aparentemente, uma visão determinista, pois os detentores do poder em curso entendem que já atingiram o melhor da sociedade e não precisamos transformá-la, resta-nos apenas a condição de nela conviver adaptando-nos, em outras palavras, aprendendo a conviver com as desigualdades, neste caso, entendidas como diferenças.

A Proposta Curricular manifesta claramente a adesão à visão difundida pelos órgãos internacionais, cujos princípios fundamentais apontados para a educação do século XXI são os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.¹⁴

A Proposta Curricular (2008), foi apresentada a equipe gestora como formadora de professores, entre si e com o grupo gestor na busca de certa significação sobre sua prática a ser executada em sala de aula. Ou seja, de acordo com o governo são os gestores que devem ensinar aos professores aquilo que os alunos devem aprender. Os professores devem por meio dos cadernos do aluno cumprir os conteúdos contidos na proposta, os docentes que recusam podem sofrer processo administrativo. Por diversas vezes sou obrigado a seguir a proposta.

Os agentes gestores ao atuarem em reuniões convocadas pela SEESP adquirem informações que constituem ações pedagógicas na qual serão aplicadas na escola com os professores e os alunos. Que são colocados no mesmo patamar, desconsiderando os conhecimentos adquiridos pelos docentes no seu processo de formação e pela própria experiência adquirida nos anos do exercício profissional.

O currículo oficial de Geografia foi pensado, por idealizadores das instituições em nível superior, os pressupostos teóricos que enfatizam devem impulsionar os jovens cidadãos em enfrentarem os desafios de uma sociedade em constantes alterações na qual protagoniza incerteza no cenário dos temas científicos vivenciados de modo a desenvolverem uma concepção dos preceitos em geografia e amplos valores morais e éticos.

¹⁴ Elaborado por Jacques Delors em seu texto *Educação um tesouro a descobrir* publicado com apoio da Unesco, 2001.

Sabemos que parte dos alunos que ingressam no 7º ano do ensino fundamental, sobretudo nas escolas públicas do Estado de São Paulo, são considerados semianalfabetos, não tendo condições de acompanhar e de compreender e/ou alavancar nas habilidades apontadas pela Secretaria de Educação.

A Secretaria da Educação do Estado, dando continuidade à Formação Continuada da Rede, apresentou para toda a rede no segundo semestre de 2008, por meio de vídeos, documentos e reuniões dirigidas pelos idealizadores do projeto uma sequência de orientações com intuito de direcionar os trabalhos nas escolas. A SEESP propôs uma concepção de currículo.

2.2 - Currículo segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A concepção de currículo trabalhada pela SEESP não se associa com um projeto coletivo, democrático, que deve emergir da base e atender as expectativas e reais necessidades de uma rede de ensino configurada do formato do Estado de São Paulo. Devo admitir, por vivência na escola pública estadual, que o potencial dos profissionais da educação em São Paulo é desconsiderado por parte do governo. A experiência da construção das propostas curriculares dos anos 80, ao contrário da atual, garantiu a ampla discussão com os profissionais da rede pública paulista que muito tinham e têm a contribuir numa reestruturação e/ou reforma curricular, considerando suas experiências anteriores, em diferentes tempos históricos.

Os conteúdos de ensino de Geografia apresentado nos cadernos do aluno nos permite realizar análise dos mesmos com intuito de compreender o uso em sala de aula. No capítulo três iremos discorrer sobre os conteúdos do sétimo ano do Ensino Fundamental, para posteriormente, apresentados algumas considerações.

O discurso é extremamente atraente e inovador do ponto de vista conceitual na visão dos idealizadores, que por sua vez, são os mesmos que postularam os PCNs na década de 90. Quando fazemos a leitura crítica dos conteúdos e da Proposta Curricular em si, o espírito posto numa suposta mediação com toda rede escolar tende a esfacelar os conteúdos. Os

exercícios apresentados e discutidos a partir das situações de aprendizagem, aponta um descompasso entre o desenho teórico da apostila e a parte prática da mesma. Há nessa situação um engodo estrutural entre teoria e prática, para aquém do debate sobre o núcleo fundamental do conhecimento que se pretende adquirir.

Frente aos fundamentos arrolados, se considerarmos a Geografia como ciência que estuda a realidade do meio social, seu objeto deverá ser específico da realidade social sendo assim, a Geografia irá discutir processos sociais e os fenômenos da natureza integrando-a enquanto recursos para a vida humana. A geografia não irá analisar os processos em si, mas discutirá os movimentos da sociedade num olhar de uma natureza que cada vez mais, se materializa em mercadoria por força da economia capitalista.

Numa perspectiva de usar e aplicar os exercícios com sanha de resultados, os conteúdos deixam de ser transformadores na vida humana para serem generalistas e impulsionados na busca de resultados imediatos. Uma justificativa muito presente na rede para angariar o bônus, que por sua vez, está atrelado ao Saresp.

O paradoxo está posto, as escolas estaduais recebem os impressos provenientes da Secretaria da Educação do Estado nos quais são destacados os temas teóricos e serem tratados e determinados os conteúdos e concepções e serem seguidos na proposta de ensino de Geografia de uma lista de exercícios. De modo que há certa imposição nos quais os docentes são conduzidos a seguir o plano apresentado pela SEESP. Os professores são obrigados a trabalharem em sala de aula numa visão metodológica enviada pelos gestores e idealizadores da SEESP, parece destaque relevante a atitude de assimilar unilateralmente os conteúdos apresentados e a seguir adquirir condições de resolver os exercícios ao final e cada situação de aprendizagem. O esquema apresentado evidencia uma anacrônica situação, que clarifica a importância em decorar as informações e, em seguida, resolver os exercícios apresentando uma prática tecnicista.

Os exercícios fechados servem apenas para acumular informações, pois sendo um currículo fechado não se trabalha nem a interdisciplinaridade e nem a intradisciplinaridade do campo epistemológico das Ciências Humanas e Sociais. Percebe-se que os conteúdos do

7º ano do ensino fundamental, são direcionados aos docentes como apoio pedagógico a fim de que possam profetizar uma educação tecnicista.

Ao analisarmos a Proposta Curricular em diversos segmentos da sociedade, a hipótese é de retrocesso, no lugar de uma educação emancipatória, crítica e histórica, o governo optou por um recorte apolítico e repetitivo. A Proposta preconiza a educação neoliberal, o material enviado para as escolas públicas tem sido rotulado e negado, pelos próprios professores da rede pública. Depoimentos realizados com professores que trabalham com o material na rede nos permite indagar.

Fizemos algumas questões: de que forma os professores trabalham com o material? Como recebem os temas e as propostas de trabalho? E quais sugestões são dadas para o uso do material? Em um encontro com professores de Geografia da rede pública colhemos depoimentos. Iremos chamar os professores de forma fictícia de *Sofia e Sávio*. Foi-nos relatado que no início do ano letivo de 2008 começou com o uso de um jornal enviado e produzido pela rede. No decorrer de cerca de quarenta dias, em um intenso processo de recuperação de conteúdos para acompanhar os alunos defasados em decorrência da falta de domínio dos conteúdos do 7º ano do ensino fundamental, esse material (jornal) foi lido em sala de aula. Os professores *Sávio e Sofia* obtiveram as mesmas orientações da professora coordenadora.

Passados os quarenta dias, nova orientação: todos os alunos devem ser avaliados com testes de múltipla escolha sobre os temas trabalhados no jornal. *Sávio* foi orientado para usar os conteúdos, pois o jornal será arquivado e em seguida teremos o material impresso em forma de apostila (cadernos). Primeiro obstáculo com o material impresso: chegou atrasado há algumas semanas, o professor deve continuar trabalhando com os conteúdos propostos na Proposta Curricular de Geografia, quando as apostilas forem entregues, o professor ajusta o assunto dado até o momento. Segundo *Sofia*, após as primeiras semanas de trabalho no mês de agosto/2008, o material chegou, mas os professores já estavam adiantados em relação aos temas propostos por eles, gerando um descompasso entre o que já havia sido trabalhado e ensinado em sala de aula e o que tinha sido orientado. Segundo *Sávio*, os professores começaram, então, eles próprios, a resolver os exercícios das apostilas, até porque já sabiam,

por orientação, que os alunos seriam avaliados tendo os exercícios como modelos, inclusive para o exame do Saesp.

No decorrer do processo de entrega do material, *Sofia* revela que o modelo adotado pela gestão era obtuso e tecnicista numa visão mecanizada. Percebe-se um lado obscuro, tanto no ensino dos conteúdos, quanto nas avaliações. Os professores e os alunos são submetidos a um rigoroso método de ensino ao qual não valoriza o trabalho do professor, ele não tem o sabor de ensinar o que elaborou. Segundo *Sávio*, o material está pronto e direcionado ao Saesp, se quiserem bônus, terão que trabalhar os exercícios da apostila. Aqui cabe salientar um destaque: quando a avaliação fica restrita a uma prova teste, conceitualmente, se diz que a avaliação é mecanizada, ela segue na direção contrária da prática de uma Geografia crítica e reflexiva.

O material didático utilizado consta de quatro apostilas (cadernos) teóricas com exercícios de aplicação, todos produzidos pela rede pública paulista. Os professores recebem quatro cadernos, que subsidiam a aplicação das atividades propostas. Os textos são dirigidos para o professor de cada disciplina, detalhando as possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno. Na ocasião, os professores receberam um jornal, uma Revista e em seguida as quatro apostilas e, segundo orientação da SEE-SP, o uso da Revista é importante em sala de aula, pois o professor deve usar como suporte para o aluno aprender o conteúdo contido nos documentos. Percebe-se que o envio do material pronto, assim como a matriz curricular, a distribuição de aulas e as provas, impedem que o professor tenha uma participação mais efetiva na elaboração dos conteúdos. Ou seja, os propositores da Proposta não enxergam o professor como emancipado para acrescentar elementos ao material, modificar a ordem, questionar a pertinência de um conteúdo, reformular nada. O material deve ser seguido à risca sem questionamento, ou seja, na prática todos os postulados da Geografia emancipada são arremessados. O professor é visto como um profissional desqualificado, que precisa ser orientado e controlado no seu ofício.

É importante que a SEE-SP escutasse os profissionais da educação coletivamente para construir referenciais de sua docência. Dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempos e espaços. Criar redes de coletivos e de socialização. Propiciar encontros para trocas

até ir construindo um estilo, uma cultura curricular nova. Construir uma direção coletiva, ainda que lento, porém é mais educativo para o coletivo dos professores (as).

No quesito avaliação há inúmeros descompassos ao qual prega os idealizadores da proposta. Seguido o depoimento da professora *Sofia*, ela anunciou que a disciplina de Geografia não possui uma avaliação própria, o professor *Sávio* alegou o mesmo. A ausência de regularidade no processo de avaliação envolvendo o professor caracteriza ações indiretas nas habilidades de geografia, bem como, em outras disciplinas.

Percebe-se claramente a perversa exclusão dos fundamentos epistemológicos da Geografia e sua minimização no currículo. O que avaliamos nesse cenário de exclusão é a constatação do engodo de tal proposição e o reforço dos propositores da SEESP que trabalham com práticas autoritárias propondo, quando necessário, suas materializações de vigilância e punição, entremeadas de discursos modernos e tácitos.

Quando se assume a Geografia como ciência social, o professor deve ser considerado um agente de transformação do meio ao qual ele atua. Consciente de toda a conjuntura atual, temos a necessidade de um novo professor de Geografia, que busque gerar uma nova compreensão da realidade local, social, política e econômica em que se encontra o aluno.

Esse novo professor tem que deixar de ser um agente de reprodução e se transformar em um agente de transformação social, debatendo com os alunos a forma como os modelos econômicos em curso impactam o geográfico. Esse novo professor deve, em suas aulas de Geografia, colocar no centro das análises e dos debates os seguintes temas: a preservação das florestas, a não poluição dos rios, maneira que os recursos naturais estão sendo utilizados e os impactos desta exploração à natureza e esclarecimentos de temas como: sustentabilidade, que esconde por meio do discurso a exploração da natureza.

Outro segmento que devemos questionar é o setor da comunicação, sobretudo o de satélites e das redes, pela internet e como os sistemas de comunicação influenciam as pessoas em suas ideias. O novo professor deve estar preparado para debater com os alunos outros caminhos. Devem discutir que dentro desta visão consumista e imediatista, tudo passa a ser

representado como coisa, e, portanto, as coisas tornam-se mercadorias que tem valor, tudo pode ser e deve ser consumido, o que importa é produzir e vender. Penso que o governo parte de um pressuposto: se todos os itens acima relatados são preocupações dos governos constituídos, das autoridades educacionais, dos habitantes do planeta, então constata-se a necessidade de formar alunos e cidadãos que possuam uma óptica de mundo mais abrangente, mais universalista, que aprendam que todos seres humanos vivem em um mesmo mundo e que o planeta deve ser preservado para as outras gerações em condições melhores do que as atuais. Ora, o que se percebe na prática pedagógica em sala de aula e de acordo com os depoimentos dos professores *Sofia e Sávio* é que as mudanças de conscientização devem começar com as crianças e os jovens incluídos no sistema do ensino básico. Apontamos acima que a Proposta deve ser seguida à risca, ao professor consciente da necessidade de um estudo contínuo, munidos de novos conhecimentos e melhor capacitados, resta apenas seguir uma concepção dialética. Enfim, uma concepção que sirva para formar alunos com uma visão crítica, de inclusão social e não esta que tem sido ensinada na maioria das escolas, que apenas avalia a quantificação dos números expostos, que não questiona os modelos e que não discute o porquê de tamanhas desigualdades sociais ocorre no país.

A justificativa da SEESP por uma nova proposta, parte da argumentação de que na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica. E segundo os elaboradores da Proposta Curricular, as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 1990 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidados pela – LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Nº 9394/96, que delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas e em projetos pedagógicos nas escolas de todo o Brasil (SEESP, p. 08).

Porém, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirado nos livros didáticos. E em São Paulo não foi diferente e, em que pesem as experiências em algumas escolas, segundo a SEESP não havia parâmetros de equidade sistêmica entre elas, desde que, na prática, cada qual praticava seu próprio currículo (SEESP, 2009, p.08).

Ainda no mesmo encadeamento do discurso, a SEESP necessitava diagnosticar a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, e de se tomar uma decisão em favor do estabelecimento de um currículo comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo relevo e definições deveriam estar configurados a partir das bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e professores. Com as competências e habilidades, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada ano e ciclo, será possível de serem avaliadas ao fim de cada um deles.

A SEESP reestruturou o currículo a partir de agosto de 2007, dando ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sua base para tal propósito está pautada em cinco princípios estruturais: currículo é cultura; currículo referido a competência; currículo que tem prioridade a competência leitora e escritora; currículo que articula as competências para aprender; currículo contextualizado no mundo do trabalho (SEESP, 2009, p. 09)

No atual contexto da sociedade, a difusão de noções como empregabilidade, aprender a aprender e competências torna-se central no campo educacional. O governo do Estado de São Paulo em curso utiliza-se das principais ferramentas políticas para disseminar essas noções e caracterizá-las num contexto hegemônico de que a equidade e a qualidade ocorrem nas instituições da rede de ensino paulista.

Partindo desse aspecto, faz sentido o porquê da priorização da leitura e escrita. Não havendo mais garantia de trabalho para a sobrevivência dos indivíduos, restam apenas cumprir os imperativos das agências internacionais e capacitar minimamente o educando para que, depois de sua certificação no fim da educação básica, ele seja responsável pela sua qualificação. As habilidades devem impulsionar ao aluno outro caminho.

As habilidades funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se esperam dos alunos terem realizado no período avaliado. A SEESP espera pelo nível alcançado, ordenar posições e por intermédio do desempenho de seus alunos, no conjunto

das escolas um resultado o qual possa dar visibilidade ao governo de São Paulo na gestão em curso.

Os conteúdos do currículo privilegiam as competências e habilidades a eles associados. Retratam as estruturas conceituais mais gerais das disciplinas e as competências mais gerais dos alunos, as expectativas de aprendizagem representam diante do exposto as habilidades necessárias para o processo de avaliação.

As competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema. Ao mesmo tempo são modalidades porque representam diferentes formas de se conhecer. Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos (SEESP, 2009, p. 14).

Por isso, a concepção de competência segundo a SEESP implica numa compreensão da inteligência humana que realiza ou compreende, no nível em que o faz como estrutura de conjunto. São diversos aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, incluir, observar, reconhecer e fazer correspondências.

Assim, a Proposta Curricular deve ser analisada sob dois aspectos: a primeira é quanto à forma. Trata-se de uma proposição que não surgiu de uma ampla e democrática discussão com a comunidade educacional, os mecanismos e processos sendo insuficientes na elaboração da Proposta foram encaminhados de cima para baixo. E quanto ao segundo aspecto, podemos apontar o conteúdo. O conteúdo da Proposta é simplista, ancorado na literatura disponível e documentos oficiais produzidos por uma equipe coordenada pela SEESP, insuficiente para encobrir seus fundamentos espontaneístas, coloca o gestor num papel meramente de donatário, fazendo com que a reforma do Estado de São Paulo seja adotada, sem maiores discussões; o docente, por sua vez, é transformado em mero aplicador de uma forma e de um conteúdo previsto no instrumento didático. A concepção da reforma educacional implementada no Estado de São Paulo está calcada numa perspectiva neoliberal e mercadológica.

O Processo de alienação do trabalho docente tem como objetivo a ampliação da produtividade do trabalho e recorrendo a um número cada vez maior de insumos e que reduzem, relativa e absolutamente, o custo de trabalho dos profissionais da educação. Sabemos da possibilidade e necessidade da elaboração de uma proposta curricular democrática e coletiva para a educação pública no Estado de São Paulo. O pressuposto da reforma educacional em curso aponta na direção de uma educação adaptativa, sendo que, se queremos qualidade em educação o mesmo deve ocorrer na direção do direito à educação.

Direção que aposta à implementação de uma proposta curricular, no aspecto do conteúdo e em sua forma, deve ser produzida com ampla discussão e participação da comunidade escolar, por meio de seus pares. A construção de uma proposta curricular deve conceber a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado.

Não há autonomia possível para gestores e educadores, pode-se indagar que a Proposta fere os princípios da LDB 9394/96, pois o documento oficial da Proposta Curricular prevê inclusive a coordenação de ações entre as disciplinas e quanto à vida cultural da escola e do fortalecimento das relações com a comunidade. Trata-se de uma trama expressa desde a apresentação do documento, no qual conteúdo e forma constituem forças para submeter-se ao fazer pedagógico.¹⁵

A implementação da Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da rede de ensino paulista, descreve o objetivo e as metas de aprendizagens desejáveis pela SEE-SP, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos e prevê a elaboração dos subsídios a seguir:

- O documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a

¹⁵ O Art. 13 da Lei Federal nº 9394/96 retrata da incumbência dos docentes: Inciso I – *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*; e Inciso II – *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*.

contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas para preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

- Integra esta Proposta Curricular os cadernos do professor, do aluno e um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram apoiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professor coordenador pedagógico e supervisores. Esse documento segundo a SEE-SP, não trata da gestão curricular em geral, tem apenas a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação da Proposta Curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. O líder aqui mencionado passa a ser um mero fiscalizador.
- Existe variedade de outros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais relevante está no caderno do gestor, documento que deverá garantir o Projeto Pedagógico, que prioriza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos proposto nos cadernos e a constituição das competências e execução em sala de aula. Esse documento encaminha Orientações para Gestão do Currículo, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso a SEE-SP, reforçaram nos cadernos os conteúdos e as estratégias a serem alcançados pelo aluno.

Com base nos itens apresentados, constata-se que a SEE-SP deve cumprir sua função de organizar e subsidiar todas as escolas de seu sistema de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Percebe-se nesse contexto exposto que tais objetivos ideais não se cumprem na prática, conforme apontou a pesquisa feita. O trabalho docente é minimizado e encontra limites para a formação de estudantes capazes de viverem em um mundo de incertezas.

Ao analisar a Lei Federal nº 9394/96, percebe-se que a educação escolar, nos diversos níveis de ensino, tem a finalidade de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. A lei estabelece dois níveis de ensino: o básico, composto pela educação infantil, fundamental e média, e o superior. A escolaridade obrigatória se resume ao nível fundamental, que abrange nove anos.

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Como foi mencionado acima, a Proposta Curricular não garante a finalidade sugerida no referido artigo. A SEE-SP ao propor um currículo unificado e prescritivo fere a LDB, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Brasil, Lei Federal nº 9394/96, artigo 35, inciso II), deve ser desenvolvida por um currículo que:

“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (ibid., artigo 36, inciso I).

O referido texto vai ao encontro do que o MEC defendeu durante o processo de implementação dos PCNs nos anos 1990. O sistema educacional ficaria fundado em três estruturas em construção. A primeira seria uma educação geral com base científica e tecnológica que concilie humanismo e o desenvolvimento pessoal, segundo a lógica interdisciplinar. A segunda seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrados no desenvolvimento de competências básicas. O terceiro, por fim, seria a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional, de forma complementar e articulada à educação básica, podendo ser realizada

em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentadas sobre as competências construídas na educação geral.

Em 1990, década que marca uma nova realidade: o imperativo era adaptar os futuros trabalhadores com uma educação adaptativa, sendo que as reformas educacionais no sentido de que as mesmas buscariam um perfil de formação do educando mais condizente com as características da sociedade pós-industrial.

2.3 – O olhar do docente

A estruturação curricular da escola pública do Estado de São Paulo partiu da retomada das propostas curriculares já desenvolvidas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, notadamente a partir da década de 1990.

Os depoimentos dos professores *Sofia e Sávio* nos remetem ao contexto que mencionamos. A relevância de criarmos novos caminhos numa perspectiva de emancipação da educação social nos remete olhar no interior da escola com senso crítico. Para criarmos uma nova conscientização, um dos caminhos seria criarmos novos currículos tendo a realidade dos alunos. Na medida em que eles adentram no tema globalização e outros que devem ser estudados e que os conteúdos contidos nos cadernos do aluno são de certa maneira camuflados e apresentados numa visão neoliberal, assunto ao qual iremos analisar na *formação territorial do Brasil: Limites e fronteiras*.

Os professores diante do cenário político em curso poderão pensar em outros modelos. Diante do exposto podemos apontar a indagação do professor *Sávio*: As atividades de caráter construtivo devem seguir quatro diretrizes:

Em primeiro lugar, ensino e aprendizagem objetiva levar o aluno a progredir no saber. A segunda consiste em preparar o aluno para resolver os exercícios inclusive dos cadernos do aluno, conhecida como aplicação. A terceira é a avaliação, a escola trata a avaliação como algo mecanizado com a finalidade

de adquirir resultado no Saresp e a quarta diretriz é a sondagem que vai ao encontro da avaliação qualitativa.¹⁶

Nos itens apontados pelo professor cabem algumas considerações. Ensino e aprendizagem objetiva levar o aluno a progredir no saber já construído, deve ser planejado e atender à sua finalidade: permite que a criança adquira conhecimentos novos por meio de situações de ensino e aprendizagem que privilegiem a vivência e a experimentação em torno do conhecimento proposto.

Os exercícios preparados para o aluno, preferencialmente em grupos ou duplas, utilizando conhecimento adquiridos nas atividades de ensino e aprendizagem caracterizadas pela repetição e transformação deverão ser associados ao mundo real do aluno. O conteúdo será aprendido se todas as atividades de aplicação forem cumpridas tendo uma sequência didática. A tão esperada transformação só ocorrerá mediante ação do professor de Geografia que aderir expor novo perfil de transformador socialmente dito.

Quando propomos a avaliação queremos diagnosticar o aluno e se ele é capaz de compreender os conteúdos estudados, pensar em outros caminhos. Em outras palavras, construir atividades propostas pelo professor a fim de obter conhecimento já construído por ele. Sendo que podemos apontar uma finalidade qualitativa ou quantitativa. Qualitativa, quando se deseja fazer um diagnóstico do conhecimento já construído ou que está sendo construído a fim de planejar futuras atividades de ensino e aprendizagem (nesse caso a atividade é denominada sondagem). Quantitativa, quando se desejam verificar ou mensurar o que o aluno já construiu de um determinado conteúdo.

As atividades de avaliação qualitativa por sua finalidade devem, segundo percebe-se na prática de sala de aula, quando desenvolvidas com amplitude, detectar no aluno uma construção e de como ele prosseguirá no ano seguinte. No decorrer do ano letivo foi detectado alunos do 6º ano ingressando no 7º ano do ensino fundamental sem condições de acompanhar

¹⁶ Depoimento colhido em março de 2014. Parte do que colhemos foi adaptado a fim de ajustar no presente contexto. Os docentes solicitaram absoluto anonimato.

o conteúdo básico estabelecido pelo governo. Assim, devemos focar atividades com propósito de estimular os educandos em três aspectos:

- Realizar atividades oralmente ou por escrito (aprendem fazendo);
- Os resultados devem ser registrados com base nas ações a serem desenvolvidas (priorizar o aprendizado e não a nota);
- As atividades foram diversificadas, devemos evitar que o aluno descubra a solução adequada apenas por “memória” ou por associação. Estimular o devir na busca de novas estratégias.

Essas atividades serão classificadas como competências básicas de representação e contextualização sociocultural. Ao indagar o professor sobre o cumprimento das atividades citadas e as responsabilidades da escola, ele registrou que:

A responsabilidade será de todos: as soluções para problemas com o aprendizado são cada vez mais complexas. Acredito que os responsáveis pela gestão da escola seja o Diretor da escola e a coordenação. Cabe ao Diretor tomar iniciativa de articular todos os interesses para, juntos, mobilizarmos a comunidade para analisar o impacto das avaliações nas escolas. Sozinho, o professor não é capaz de implantar a mudança, mas sem seu esforço pouco acontecerá. Assim, teremos a esperança de que a aprendizagem vai melhorar e de que um dos maiores transformadores da realidade escolar vai reunir toda a sociedade, de alunos a políticos, de educadores a comunidade, de funcionários a organismos internos em função de um objetivo comum. (Depoimento do *professor Sávio – março/2014*)¹⁷

Outra questão é o planejamento escolar. A proposta curricular deverá ser construída a partir dos interesses dos alunos. Há um engodo na definição da Proposta apresentada pelo governo. Muitos conceitos e conteúdos são contextualizados na própria disciplina. “Isso

¹⁷ Cabe lembrar que o professor “Sávio” (nome fictício) solicitou absoluto anonimato.

significa colocar o objeto de estudo dos cadernos do aluno dentro de um universo sem sentido real no presente momento da aula” (Prof. Sávio – março/14).

É necessário que sejam saberes significativos para aqueles sujeitos.

Ao incentivar o uso de novas metodologias e tecnologias os gestores promovem a discussão permanente de assuntos pedagógicos e outros que permeiam a educação, como o comportamento afetivo e sexual dos jovens, as drogas e o consumismo. Não há envolvimento da comunidade escolar nem parceria para melhorar o ensino vigente.

Os gestores que realmente desejam mudar faz a hora, não esperam que as coisas aconteçam, a escola é uma instituição que reage negativamente a mudança, e todos rituais de passagem são enfrentados com resistência. Opor-se a essa inércia é uma das marcas da maioria dos gestores.

A boa gestão não está ligada às ações de uma só pessoa, envolve a comunidade pedagógica - todos que interagem com os alunos e que ensinam algo a eles têm sucesso na aprendizagem.

Apesar do papel dos gestores ser fundamental, isolados eles não conseguem as metas de um aprendizado de qualidade. Por isso a parceria, o trabalho em equipe a busca de alternativas para otimizar a sala de aula, emergir estratégias de ensino e inovar a eficiência, planejar os horários de trabalho coletivo e coordenar discussões pedagógicas são essenciais. O professor por sua vez, se sentirá inserido nessa parceria, pois é ele quem está diretamente com os alunos, está na base de todo o processo, aplicando o que foi discutido em equipe.

A escola deve propor Inovação Pedagógica: envolver os professores e alunos em questões anunciadas à aprendizagem. Para isso será necessário elaborar projetos com objetivos definidos para atingir as metas da escola. Projetos que envolvam a equipe escolar e a comunidade. O Trabalho interdisciplinar deve articular alunos e comunidade. A interdisciplinaridade ocorre quando, ao tratar de um assunto dentro de uma disciplina, você lança outros associados aos conhecimentos de outra disciplina. A interdisciplinaridade é a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global e não fragmentado numa sequência didática.

Sequências didáticas unem as aulas que desafiam os alunos. A sequência didática é um conjunto de aulas planejadas para ensinar um determinado conteúdo sem ter um produto final. Sua duração varia de dias e semanas e pode se elaborar várias sequências no decorrer do ano letivo sempre com o objetivo de atingir as metas apresentadas pela escola.

A SEESP ficou incumbida de orientar os gestores e professores no cumprimento do currículo unificado, sendo assim, podem propor uma sequência dos documentos apresentados. Pois os gestores da escola sabem que não podem priorizar seus projetos, uma vez que, a preferência é a de atender a proposta do governo. Aqui caber dizer que a reforma do governo foi produzida por outrem.

Diante do contexto contido acima, a escola ainda tenta trabalhar com a inclusão de alunos que possuem deficiências na aprendizagem. Surge mais um problema encontrado na escola e no currículo, ao analisar o currículo em curso não há como incluir a demanda apontada pela escola.

Dados apresentados e resultados obtidos nos segmentos de atuação da unidade escolar, também avaliado permanentemente e, dentro da realidade de nossa escola nos ATPCs, que em parte, está voltado para o acompanhamento daquilo que o coletivo se propôs a realizar. Dessa forma, verifica-se passo a passo, se os objetivos estão sendo alcançados, garantindo o sucesso do currículo do governo.

A escola tem como prática divulgar o rendimento escolar bem como as normas legais de convivência em reunião própria dando ciência a todos com assinatura e registro em atas. A escola apresenta no início do ano letivo relação dos deveres e responsabilidades dos alunos, condutas que afetam o ambiente escolar – Faltas disciplinares – e medidas disciplinares. Os índices de baixo de rendimento provocam abandono do aluno e rendimento pífio no ensino básico.

Os índices de aprovação, retenção e abandono são expressos em gráficos que permitem uma análise sobre o rendimento escolar e da sociedade com os pares em reuniões do Conselho de Escola. Porém, observa-se que algumas dificuldades ainda persistem: a

conscientização da comunidade do entorno da escola sobre a permanência do aluno não é nada animador – a baixa autoestima do aluno que acaba por influenciar negativamente na sua aprendizagem e o comportamento do mesmo.

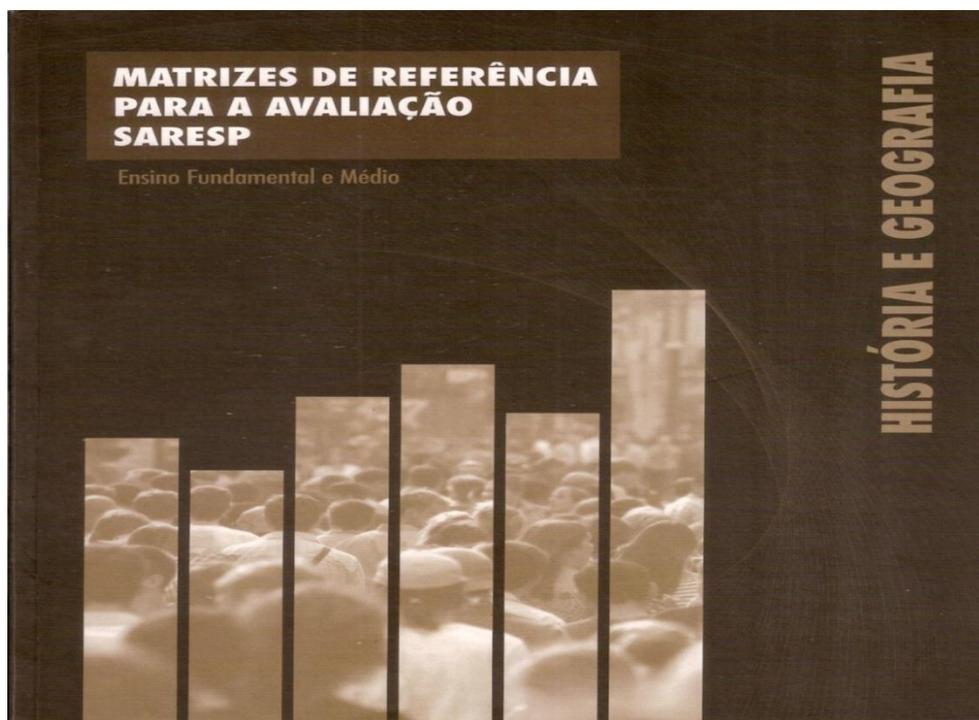
Dados de aproveitamento do sétimo ano no ensino de Geografia (avaliação interna), confrontando com os resultados SARESP – o Ensino Fundamental tem sido objeto de discussões entre os atores da escola. Essa confrontação tem sido relevante no sentido de discutir com o corpo docente as diferenças entre essas avaliações e o desempenho do aluno na escola. Os alunos promovidos por defasagens profundas deverão ter um tratamento especial para que recuperem ainda que, minimamente, os conteúdos significativos não aprendidos, pois o fracasso do aluno deverá ser apontado como uma meta para os próximos anos. Em função dessas e de outras necessidades os gestores vem trabalhando esses pontos nas Reuniões de Planejamento e nos ATPCs.

A escola deve promover a recuperação paralela e contínua na qual possa incentivar os professores a estarem trabalhando a recuperação desde o início do ano letivo a partir dos índices do SARESP e pelas atitudes percebidas no dia-a-dia da escola. Percebe-se claramente que os alunos possuem baixa autoestima, na verdade o que ocorre é um desenvolvimento escolar pífio, contudo se considerarmos o comportamento do estudante, eles gostam da escola, mas apontam insatisfações e pedem providências em relação ao aprendizado, ética dos profissionais da educação, melhoria na estrutura do prédio escolar, segurança, realização de eventos e etc. A maioria dos professores realiza um trabalho individualizado de tal maneira que cada docente o executa isoladamente, sendo assim, a equipe gestora tenta se esforçar para garantir a interação do grupo, principalmente na realização de projetos com a colaboração de especialistas da área de educação, mas encontra dificuldades quando se trata de professores que não fazem ATPC na escola.

Para a SEESP os referidos resultados da escola devem ser baseados na Matriz de referência a fim de aferir a avaliação, especialistas em avaliação organizam as respectivas propostas iniciais das áreas às quais estão contidas nos cadernos do aluno a serem cobradas na avaliação externa criada pelo governo, o Saresp tendo por base a Proposta Curricular do

Estado de São Paulo, conforme capa na Figura 1, balizam as avaliações nacionais e internacionais para aferir a qualidade no ensino na rede estadual (SEESP, 2009, p. 10).

Figura 1 – Capa da Matrizes de Referência para a avaliação - SARESP



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009.

A Proposta Pedagógica em consonância com Lei Federal nº 9394/96 Art. 13, documento este que define as intenções e ações da escola. Deve ser validado anualmente com efetiva participação da comunidade escolar tem como principal dificuldade a grande rotatividade dos professores. Na construção desta Proposta a escola tem por objetivo traçar um perfil, conferindo-lhe identidade própria, estabelecendo metas dos pontos de vista formativos e informativos. A escola deve elaborar seu projeto em consonância com a Lei Federal 9394/96, a Constituição Federal em curso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Deliberação Nº 01/99 do Conselho Estadual de São Paulo.

Tendo esse preceito devemos incentivar a participação dos pais mesmo acreditando que um dos principais fatores da não participação efetiva dos pais seja cultural, pois não valorizam devidamente a escola, mas também não tem prática de participação democrática.

Mesmo assim, os gestores procuram integrar pais e filhos na construção dessa Proposta através de questionários em relação à escola.

A escola deve fortalecer o ingresso dos pais nos Conselhos Escolares e apresentar condições para garantir o processo de participação de todos os segmentos. Ao considerar esta realidade se faz necessário uma colaboração efetiva que se pautar na participação autêntica no processo de gestão escolar, como também, nas situações de aceitação das responsabilidades desse conselho. O conselho realiza encontro com o objetivo de executar ações voltadas para aproximar a comunidade escolar. O trabalho deve contribuir para que haja transparência da gestão escolar, pais, alunos, professores e funcionários devem atuar para melhorar o funcionamento do processo de gestão, entretanto, ainda enfrentamos como desafio a cada ano, a conscientização da comunidade para que esses colegiados sejam legítimos em sua composição, outro desafio é a distância entre família, escola. Programar e fortalecer os conselhos escolares serão objetivos em prol da democratização e construção da cidadania para todos. Num cenário onde a participação espontânea, contínua e efetiva da comunidade ainda está no começo, são muitos os desafios aos gestores para a construção dessa realidade, e na medida em que a demanda aparece na escola. Temos procurado seduzir a comunidade para a participação através de pequenas articulações e parcerias.

Sendo assim este trabalho procura por meio da experiência exposta e da análise da proposta curricular do governo propor um caminho que auxilie na elaboração da Proposta Pedagógica da escola e de seus múltiplos recursos existentes. Porém esta metodologia representa possibilidades entre os diversos elementos pedagógicos e objetivos que pretendo analisar na geografia.

Capítulo 3

Uma abordagem dos cadernos do aluno: o diálogo com os conteúdos do 7º ano do ensino fundamental em geografia

Nesse capítulo serão abordados os fundamentos gerais dos quatro cadernos do aluno, as situações de aprendizagens contidas nos referidos volumes e as sugestões de como aplicar tais conteúdos em sala de aula.

Trata-se da visão de conteúdo curricular que vem explícita na proposta. É sabido que o currículo escolar orienta a organização dos tempos e espaços durante o período letivo, apontando os diferentes conhecimentos e valores que, durante a construção do planejamento, são necessários para a formação dos alunos.

Com base no princípio da autonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9394/96) estabelece como incumbência da escola e de seus docentes (Art. 12 e 13) a elaboração e execução da Proposta Pedagógica nas diversas escolas, já mencionadas no capítulo 2 deste trabalho. Apesar disso, ainda não há participação

da comunidade escolar, como demonstra a prática do autor, como docente desta etapa de ensino. E no caso desta proposta, tampouco a participação dos docentes, em exercício, em sua formulação.

Observando os quatro cadernos, eles contêm guia e orientação didática para o aluno, estando divididos da seguinte forma:

Volume 1

- Cartografia da formação territorial do Brasil;
- A Federação brasileira: organização política e administrativa e
- O Brasil no mundo”. (Caderno do aluno – Vol. 1) ¹⁸

Volume 2

- Critérios de divisão regional”;
- As regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada (Caderno do aluno – Vol. 2).

Volume 3

Domínios morfoclimáticos do Brasil

- Domínios florestado
- Domínios herbáceos e arbustivos
- As faixas de transição.
- O patrimônio ambiental e a sua conservação: Políticas ambiental no Brasil.
(Caderno do aluno, Vol. 3).

Volume 4

- População brasileira e os fluxos migratórios;
- A revolução da informação e a rede de cidades
- O espaço industrial: Concentração e descentralização;
- “O espaço agrário e a questão da terra no Brasil” (Caderno aluno, Vol. 4).

O volume 1 trata da Cartografia da formação territorial do Brasil, da divisão política e organização do Brasil, compondo leitura e análise de mapa. Apresenta o Brasil no mundo.

¹⁸ Excerto extraído do Caderno do aluno. Volume 1 (1º bimestre de 2009). Material organizado para uso do aluno na disciplina Geografia. Os excertos orientam sobre os conteúdos do bimestre contendo: *conhecimento priorizados, competências e habilidades, metodologia e estratégias e avaliação*. Cabe lembrar que os demais volumes (2, 3 e 4) mantêm a mesma organização didática.

Para que o aluno possa aprender os caminhos da cartografia conforme anunciado acima, ele deverá ter obtido precedentes do 6º ano, sendo assim, poderá dar continuidade no sétimo ano. Verificamos que no Caderno do aluno 6º ano há conteúdos sobre os atributos dos mapas e as regras básicas da representação cartográfica:

A ideia é chamar a atenção para o fato de que os mapas, além de serem uma reprodução seletiva da realidade, são representações convencionais, isto é, obedecem a um conjunto de regras: as convenções cartográficas e tais regras como título, legenda e escala (SEESP, caderno do aluno 6º ano.).

Percebe-se que há a intenção de garantir a progressão dos conteúdos na sequência dos cadernos elaborados. Os conteúdos apresentados no volume 1 são condizentes ao que o governo do Estado de São Paulo propõe. Para o aluno aprender adequadamente os conteúdos do volume 1, do sétimo ano, ele deverá dominar os atributos dos mapas no 6º ano do ensino fundamental. Só assim, terá condição de prosseguir no ano seguinte.

A análise feita nos cadernos do aluno (Vol. 1) constata uma organização didática. O material dividido em quatro Situações de aprendizagem apresenta os conteúdos relativos às fronteiras e as transformações na configuração territorial do Brasil conforme consta nos cadernos:

-Fronteiras da República Federativa do Brasil contendo duas etapas: a primeira etapa inicia com uma pergunta, *Onde estamos?* e a segunda etapa, *Discussão em grupo* (caderno do aluno, p. 12, 2009).

- Fronteiras Permeáveis contendo três etapas: A primeira etapa inicia com *Leitura e comparação de mapas da zona de fronteira do Brasil com seus países vizinhos*, segunda com *Análise das interações econômicas em zona de fronteira*, e a terceira apresenta continuidade do mesmo título (Idem, p. 16 – 19, 2009).

- Estudo da Formação Territorial do Brasil por Meio de Mapas: A primeira etapa inicia com *Introdução à comparação de cartas seiscentistas*, a segunda etapa, *Preparação da leitura e comparação de cartas seiscentistas*, terceira com *Leitura comparativa de cartas dos séculos XVII e XVIII: a ocupação do interior* e quarta etapa com *Leitura comparativa de mapas dos séculos XVII e XVIII: demarcações a serviço da diplomacia* (Idem. P. 21 – 30, 2009).

- Estudo da Formação Territorial do Brasil por Meio da Literatura: O Contexto cultural: A primeira etapa inicia com *Leitura e comparação de mapas do Rio Grande do Sul do século XVIII*, segunda etapa com *Leitura comparativa de textos de obras romanescas gaúchas*, terceira etapa dar continuidade ao mesmo título da segunda etapa.

Na sequência do material didático, o caderno apresenta propostas de situações de recuperação propondo atender os alunos que não obtiveram o desempenho satisfatório por falta de aprendizado no ano anterior e que apresentam dificuldades em contextualizar os conteúdos contidos no caderno. Também para os alunos com dificuldades em reconhecer, constatar e identificar informações e dados inseridos no caderno. Nas diversas intervenções realizadas por meio das aulas, foi possível, propor outros recursos didáticos. Na ocasião o professor utiliza texto ao qual adapta, tendo o caderno do aluno como recurso e não como produto final.

Vamos analisar mais adiante as fronteiras e os limites do território brasileiro, tendo como referência o ordenamento jurídico administrativo da República Federativa do Brasil. Analisar o mapa político do país, assim como de outros mapas em diferentes escalas e análise das linhas imaginárias, tornando possível a localização da unidade escolar na cidade de São Paulo.

A República Federativa do Brasil está organizada em três níveis de poder: o municipal, o estadual e o federal. Assim, para estudar o território brasileiro é preciso considerar mapas em diferentes escalas, do território do município ao território do País. Observando o mapa na Figura 2. O Brasil é um país, e está no âmbito federal. Sempre que ouvir algo referente ao federal, devemos entender que é no sentido do Brasil Por exemplo: quando ouvimos informações que anuncia uma obra realizada pelo Governo Federal, logo associamos ao presidente do país dando uma abrangência maior. Trata-se de uma construção na qual vai beneficiar toda nação brasileira.

Figura 2 – Mapa: Divisão Política do Brasil.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
FRONTEIRAS DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



Leitura e análise de mapa

Observe os mapas a seguir, que apresentam, respectivamente, a divisão política do Brasil e a divisão municipal do Estado de São Paulo.

Divisão política do Brasil



DURAND, Marie-Françoise et al. *Atlas da mundialização*. Edição 2009. Tradução: Carlos R. S. Milani. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 138. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; sem indicação de norte geográfico).

Fonte: Caderno do aluno, volume 1, página 5.

O país está dividido em “áreas políticas” que chamamos de Estado. Temos Rondônia, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro. Os estados são administrados pelos governadores – um dos alunos presente em sala de aula inspirou admiração, nossa! Agora entendi. No mapa da divisão municipal do Estado de São Paulo, conforme mapa da Figura 3, observamos o Estado de São Paulo dividido em “áreas políticas”, os municípios e cidades. Os municípios são administrados pelos prefeitos. Como exemplos podemos indicar Cotia, Osasco, Guarulhos, Santo André, Caieiras. A atividade proposta seria a localização da cidade de São Paulo e as demais cidades indicadas.

Figura 3 – Mapa mudo: Divisão municipal do Estado de São Paulo.



Fonte: Caderno do aluno, Volume 1, página 6.

Prosseguindo, no Brasil os estados de maior extensão territorial são aqueles em que os exploradores tinham dificuldades de acesso, como Amazonas, Pará e Mato Grosso. O mesmo acontece com os estados de maior extensão territorial de terras indígenas: Amazonas, Pará, Roraima e Rondônia. Os de maiores concentrações populacionais estão nos estados localizados na faixa litorânea, faixa onde começou o povoamento do Brasil. Espero que tenha compreendido.

Em seguida analisamos as Fronteiras Permeáveis. Anunciamos que “permeáveis” são lugares que perderam sua capacidade de proteção e que se pode cruzar de uma cidade a outra. A partir dessa breve exposição, analisamos o território brasileiro e suas fronteiras nacionais. O termo fronteira é mais amplo do que limite e pode ser compreendido como a margem do mundo. Neste caso, a ideia de fronteira como frente pioneira ou área de expansão em direção a territórios considerados vazios ou “a conquistar” sempre foi muito forte no Brasil. Portanto, a emergência dos Estados nacionais no século XVIII e processos de demarcação de terras coloniais, como o ocorrido com Portugal, na América, associaram fronteira à linha de divisa entre Estados vizinhos.

Sendo assim, a palavra limite tem sua origem no fim daquilo que mantém coesa uma unidade político e territorial. Ou seja, limite é uma linha de separação abstrata, porém definida juridicamente (fator de separação), enquanto fronteira configura uma zona de contato (fator de integração).

Com a *Leitura e comparação de mapas de zona de fronteira do Brasil com seus vizinhos*, estudando a situação do Brasil na zona de fronteira com seus vizinhos, a partir de exemplos de cidades gêmeas, contíguas territorialmente com outras cidades de países vizinhos, foi possível perceber algumas lacunas vazias. No Brasil, há inúmeras cidades na zona de fronteira, cerca de 120 delas consideradas cidades gêmeas.

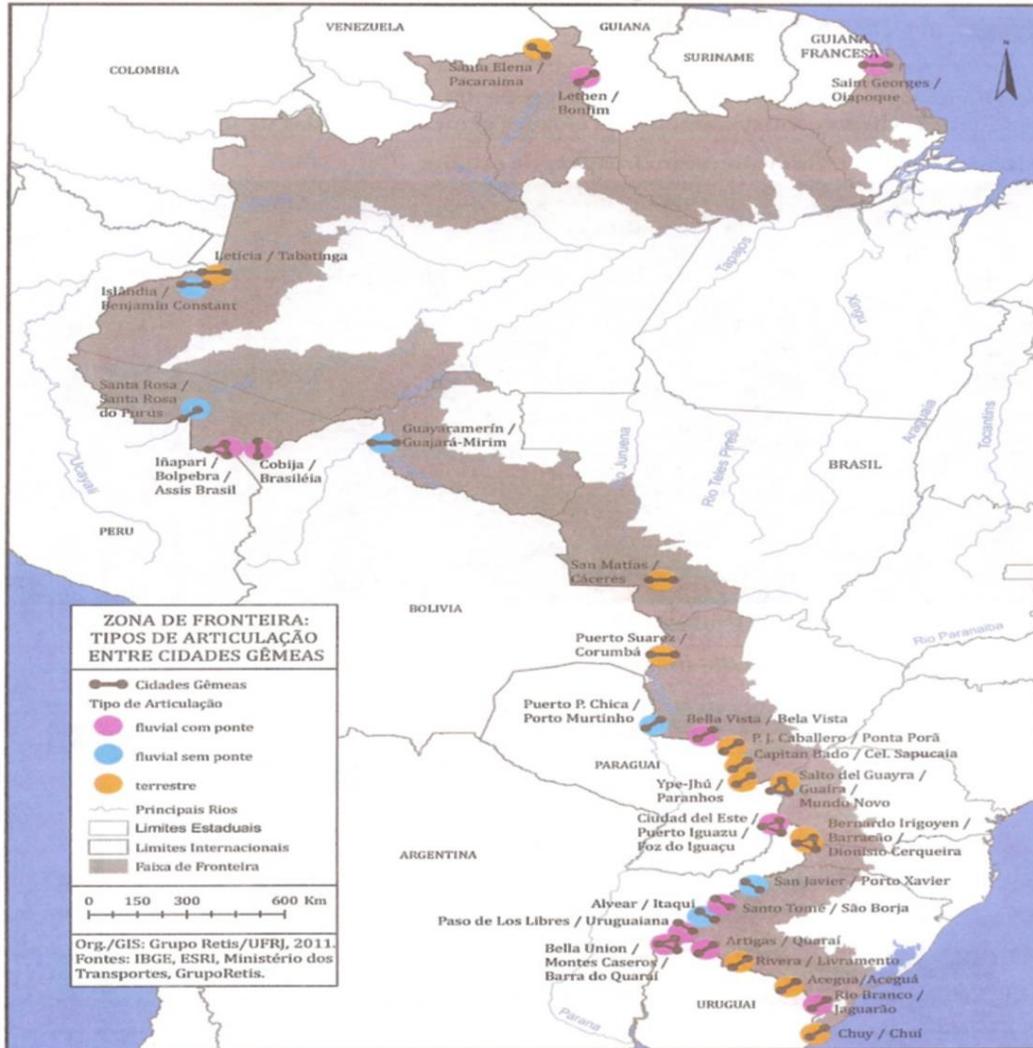
No mapa “Zona de Fronteira” – Cidades e Vilas, conforme mapa na Figura 4, (página seguinte) observando a faixa laranja, que apresenta a zona de fronteira. Observe outros países. Os únicos países sul-americanos que não possuem fronteira com o Brasil são o Chile e Equador. No caso do Chile, o contato por terra com o Brasil se dá por meio da Argentina, tendo a cidade de Mendoza como ponto de apoio para a travessia da Cordilheira dos Andes e observando o mapa cuidadosamente, podemos atravessar o Paraguai ou a Bolívia.

No Equador pode-se realizar a travessia através do Peru e da Colômbia. Bolívia é a fronteira mais permeável e extensa, com inúmeras integrações. Observe na figura 4 que a Bolívia perdeu seu poder de proteção, uma situação que se pode atravessar “livremente” sem perseguições assustadoras.¹⁹

Figura 4 – Mapa do Brasil: Zona de Fronteiras – Cidades e Vilas

¹⁹ O contexto exposto em sala de aula foi aclamado pelos alunos vindos da Bolívia. Na escola em que atuo há diversos imigrantes bolivianos

Zona de fronteira: tipos de articulação entre cidades gêmeas



Grupo Retis, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; Chile, Equador e Peru não estão integralmente representados ou cotados; as Unidades Federativas do Brasil não estão cotadas).

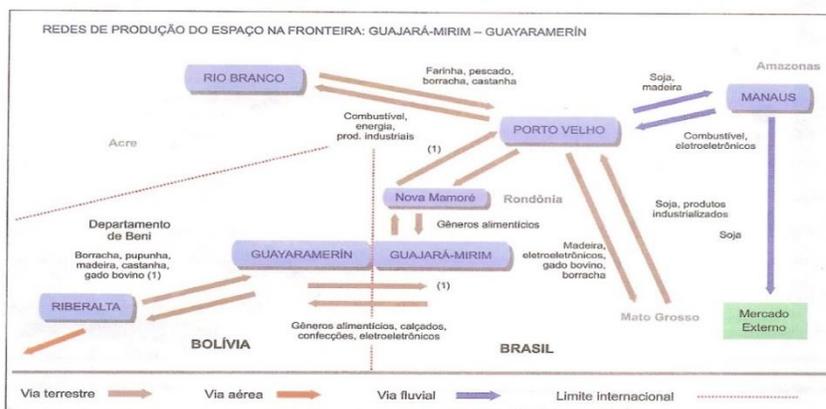
Fonte: Caderno do aluno, volume 1, página 11.

No sentido do sul para o norte, observem grandes cidades como Corumbá (MS), Cáceres (MT), Vilhena (RO) e Rio Branco (AC), localizadas na faixa de fronteira. Há uma rodovia que liga Corumbá (MS) a Santa Cruz de la Sierra. Mais ao norte, observamos várias cidades gêmeas, como Brasília (AC) e Guajará-Mirim (RO). O território brasileiro que possui uma ocupação mais densa na zona de fronteira é o Paraná. Fazendo divisa com o Paraguai e a Argentina, observando o mapa percebe-se possui inúmeras cidades na zona de fronteira e um intenso comércio com os países vizinhos.

No mapa na figura 5, as cidades gêmeas e as interações existentes em sua zona de fronteira é a de Guajará-Mirim (RO) e a de cidade gêmea boliviana Guayaramerín. Elas estão separadas apenas pelas águas do rio Mamoré. É possível avistar pessoas que vivem na outra cidade, na margem oposta. Apesar de essas pessoas viverem em países diferentes, elas podem fazer parte de várias interações. Do Brasil para a Bolívia circulam produtos alimentícios, calçados e eletrodomésticos. Da Bolívia para o Brasil circula madeira, borracha, gado bovino e castanha. As capitais Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC) mantêm relações bilaterais econômicas com a Bolívia através de Guajará-Mirim (RO). São comercializados, principalmente, combustível e gêneros alimentícios, por via terrestre.

Figura 5 – Imagem de satélite: Fronteira da cidade Guajará-Mirim e Guayaramerín.

1. Observe a imagem e o esquema a seguir. Ele representa as redes de produção do espaço na fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín, as cidades gêmeas mostradas na imagem de satélite.



Fonte: Caderno do aluno. 6ª série/7ºano. Volume 1, página 12.

A Figura 5 mostra a cidade de Tabatinga (AM) e cidade de Letícia (Colômbia). Diferente de Guajará-Mirim (RO), pois para viajar entre Tabatinga (AM) e Letícia (Colômbia) não

precisa atravessar um rio. Basta atravessar em frente por uma das avenidas da cidade brasileira e o visitante já se encontra em outro país. Essa é a situação cotidiana de milhares de brasileiros que vivem na fronteira. O Brasil estabelece interações econômicas com outros países por meio de Tabatinga. Além do intercâmbio que se estabelece com a Colômbia e o Peru, por essa zona fronteiriça o Brasil conecta essa região com outros países, como os Estados Unidos e a China. Os produtos industrializados provenientes da China e Estados Unidos chegam nessa zona de fronteira através do transporte marítimo, desembarcados no porto de Manaus (AM).

Da capital Manaus, essas mercadorias seguem para Tabatinga por via fluvial e de lá são distribuídas para o interior da Colômbia e do Peru. Em Tabatinga comercializam-se produtos alimentícios, material de construção e pescados. Em Letícia, os brasileiros compram gasolina, autopeças, cigarros e produtos eletroeletrônicos.

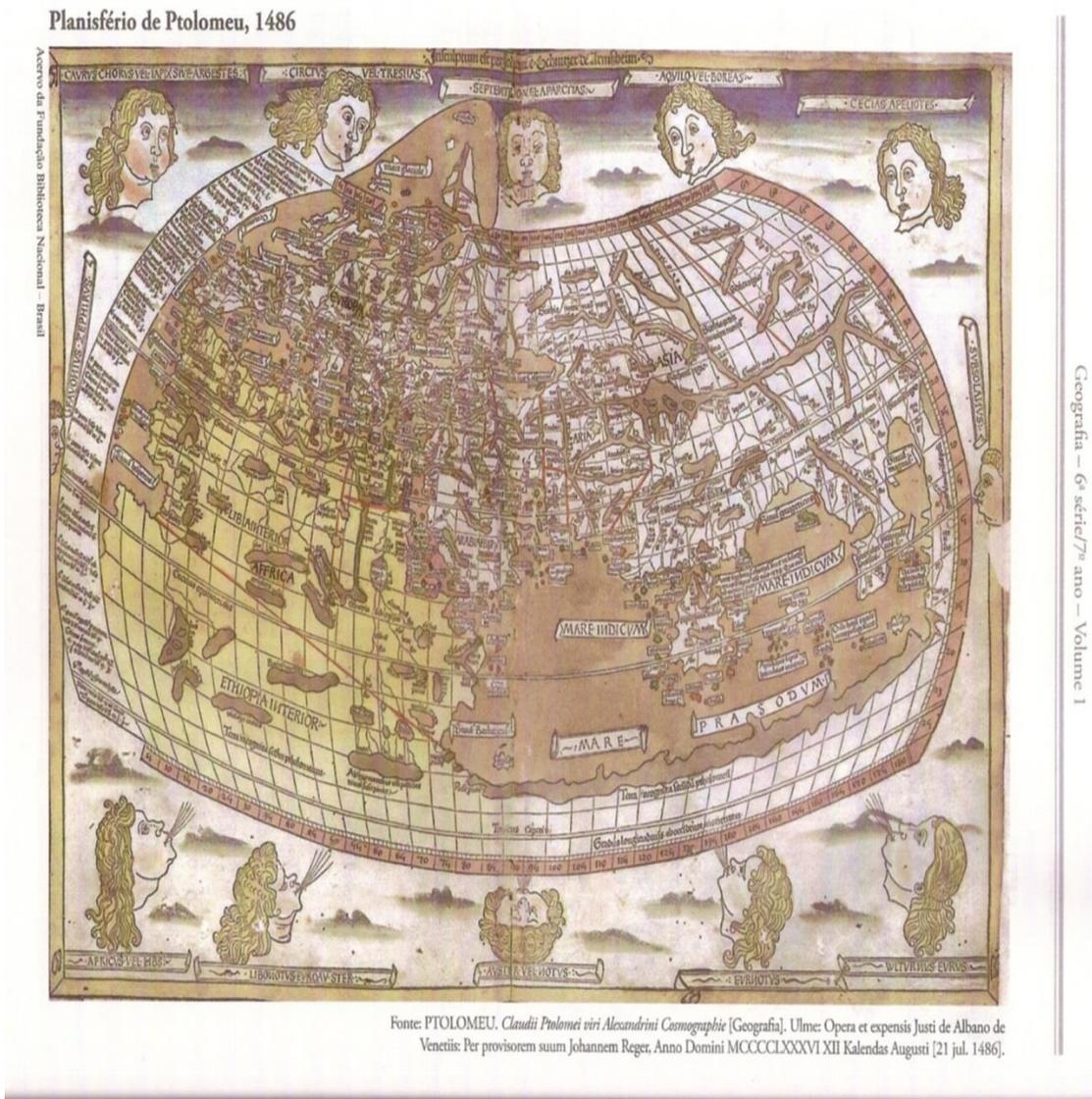
Os exemplos ajudam na compreensão do conceito de cidades gêmeas na qual analisamos as ações políticas e territoriais, responsáveis pela consolidação histórica de nossas fronteiras e que culminaram em um país de dimensões continentais.

Os mapas mais antigos do Brasil revelam a forma de ocupação do território durante os primeiros séculos de dominação portuguesa: o interior da Colônia, ainda desconhecido, ilustrado com ações indígenas, plantas e animais, e o litoral que estava sendo explorado, ocupado e nomeado. Durante longo tempo, as atividades econômicas mais importantes do Brasil colonial – produção de mercadorias extrativas e agrícolas para comercialização nos mercados europeus – permaneceram nas proximidades do mar e dos portos marítimos.

Os mapas da América Portuguesa do século XVIII revelam uma mudança muito importante: as cartas náuticas foram substituídas pelas cartas topográficas e passaram a ser valorizadas como recurso fundamental para localizar as riquezas descobertas no interior da Colônia. As topográficas transformaram os conhecimentos da Cartografia em importantes instrumentos para o registro das informações obtidas do território na ocupação do interior do país. Esse detalhamento dos mapas das terras brasileiras foi um recurso técnico para o sucesso das negociações diplomáticas que garantiram a posse portuguesa do atual Rio Grande

do Sul e uma parcela considerável da Bacia Amazônica, conforme ficou estabelecido no Tratado de Madri (1750).

Figura 6 – Mapa: Planisfério de Ptolomeu, 1486

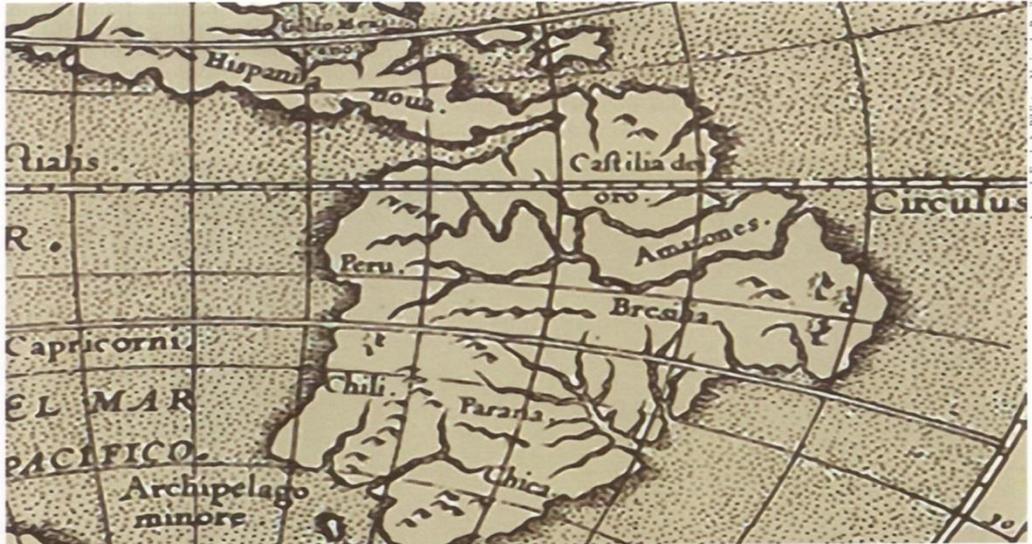


Fonte: Caderno do aluno, volume, 1. Página 20.

Figura 7 - Mapa: Planisfério de Wytfliet, 1597.

2. Consulte um atlas geográfico escolar para identificar as formas de relevo da América do Sul e os principais rios das bacias hidrográficas brasileiras. Observe o mapa abaixo, publicado em 1597, e responda:

Planisfério de Wytfliet (detalhe), 1597



Fonte: WYTFLIET, Corneille. *Descriptionis Ptolemaice augmentum*. Lovanni, Bélgica: Typis Johannis, Bogardi, 1597.

- a) Que elementos geográficos da América do Sul estão presentes na representação desse mapa?

- b) Quais as duas principais bacias hidrográficas representadas no mapa?

Fonte: Caderno do aluno. Volume 1, página 21.

A configuração do território brasileiro mudou ao longo do tempo, por isso é importante estudar as cartas seiscentistas por meio dos mapas históricos para compreender como ocorreu esse processo. Os mapas mais antigos do Brasil e da América do Sul revelam a forma de ocupação do território pela Coroa Portuguesa as primeiras décadas da colonização. Observe o mapa na Figura 6. Cláudio Ptolomeu viveu no século II e era geógrafo, astrônomo e matemático de Alexandria. Ele escreveu duas grandes obras: “Composição matemática, estudo sobre Astronomia e Geografia, um manual com instruções para elaboração de mapas e uso de projeções”. A obra de Ptolomeu foi conservada pelos pesquisadores árabes e

introduzida no ocidente durante a Idade Média. Mantida nas bibliotecas europeias, seus mapas representam a visão que os europeus tinham do mundo pouco antes das grandes navegações, com base nos conhecimentos acumulados desde a Grécia antiga passou a ser principal fonte de consulta para o estudo do mundo conhecido antes das grandes navegações.

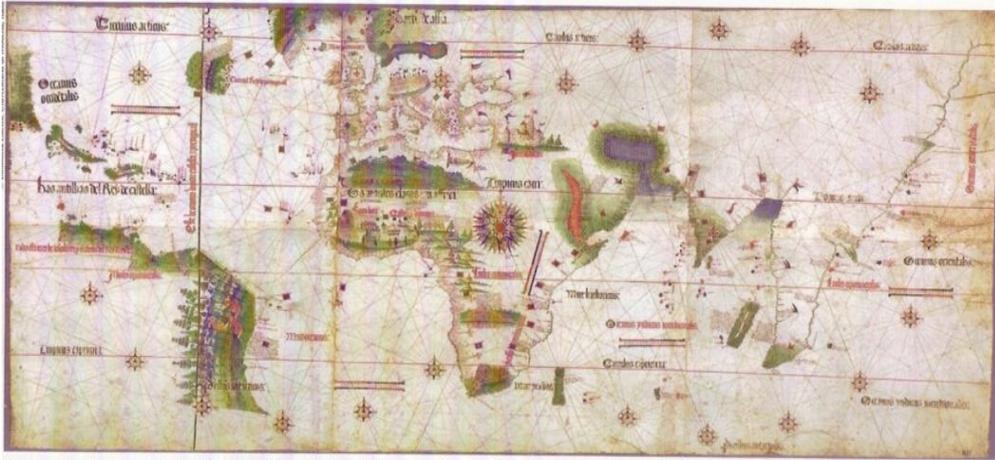
Os continentes conhecidos pelos europeus era Europa, Ásia e África. As ornamentações da moldura do mapa eram pessoas soprando o vento. Essas figuras, desenhadas na decoração do mapa, estão associadas com o uso das cartas nas navegações. Para os europeus daquela época, não existia a América.

O mapa “Planisfério de Wytfliet”, 1597, na Figura 7, é considerado o primeiro mapa americano, rico em detalhes, principalmente ao se considerar o traçado de alguns rios. O autor do mapa foi um belga que simplesmente inseriu na base cartográfica de Ptolomeu as terras recentemente descobertas. Os elementos geográficos da América do Sul utilizados na representação desse mapa eram rio e montanhas e as duas principais bacias hidrográficas representadas no mapa era Bacia Amazônica e a Bacia do Prata.

Os mapas seiscentistas apresentam um rio com detalhamento de informações sobre o litoral brasileiro. Se fizermos um comparativo com o mapa do relevo brasileiro atual, teremos algo semelhante às bacias hidrográficas: basta percorrer o curso d’água do rio Amazonas e depois do rio Paraná, desde a nascente até a foz. O mesmo procedimento foi realizado no trajeto percorrido por outros rios brasileiros, como o rio São Francisco, o Araguaia e o Tocantins. Os rios apresentam um caminho, um percurso (devemos utilizar uma folha de papel sulfite e fazer um traçado “de baixo para cima”). Pois, nem tudo que está em cima desce. O mapa é apenas uma representação e, portanto, devemos considerar o traçado em solo.

Figura 8 – Mapa: Planisfério de Cantino, 1502.

Planisfério de Cantino, 1502

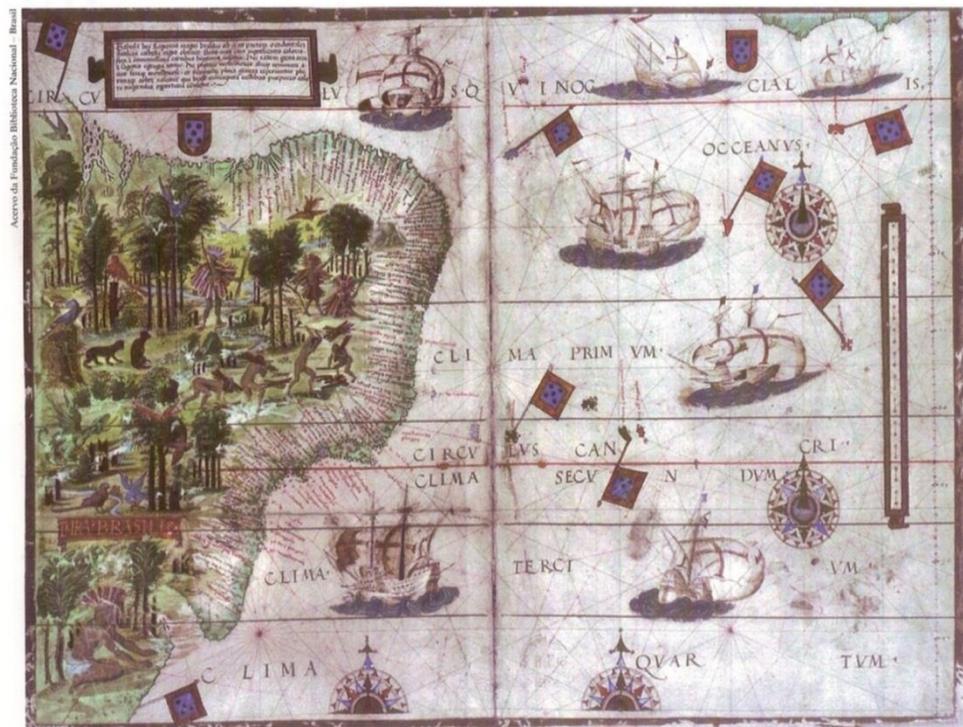


Fonte: Biblioteca Estense Universitaria di Modena. Disponível em: <<http://bibliotecaestense.beniculturali.it/info/img/gco/i-mo-beu-c.g.a.2.html>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

Fonte: Caderno do aluno, volume 1, página 24

Figura 9 – Mapa: Terra Brasilis, 1519

Terra Brasilis, 1519



HOMEM, Lopo et al. *Tabula hęc regionis magis Brasilis*. Paris: Raimundo de Castro Maya Candido, Guinle de Paula Machado, Fernando Machado Portella, Banco Boavista S.A., 1965.

Fonte: Caderno do aluno, volume, 1. Página, 25.

Analisando com certo cuidado os mapas nas figuras 8 e 9: “Planisfério de Cantino, 1502” e o mapa “Terra Brasilis”, de Lopo Homem, podemos obter mais informações. As informações mais precisas que os portugueses possuíam das novas terras, em 1502, conforme registro no Planisfério de Cantino é o traçado da linha de Tordesilhas, que dividia as

possessões das novas terras e as que fossem descobertas pela Espanha e Portugal. Do novo continente, já estão traçados, dentro da precisão da época, o perfil atlântico do Brasil e, de forma bem detalhada, as ilhas do Caribe. Trata-se de uma carta náutica, na qual é possível observar o traço da direção dos ventos em toda a superfície representada. Em 1519, em “Terra Brasilis”, de Lopo Homem também há os rumos dos ventos, mas o detalhamento das informações da costa brasileira é muito maior, inclusive com a indicação dos nomes de inúmeras localidades. As ilustrações ornamentais desses dois mapas, tecnicamente chamadas de iluminuras, complementam as informações mais precisas do mapa com uma série de aspectos pitorescos com as naus, caravelas, cidades, homens e animais, desenhados de maneira figurativa. Os pontos extremos do avanço português, tanto para o Norte como para o Sul foram a foz do Amazonas (Norte) e a foz da Baía do Prata (Sul).

As imagens produzidas nos mapas são ricas em detalhes em função da forte expansão dos portugueses em direção ao interior da América. Alguns traços comuns nas narrativas são as situações que ocorreram no litoral, envolvendo embarcações ou o contato com indígenas. As cartas e diários, como fonte de registros históricos, são importantes porque não havia outra forma de comunicação naquela época. Hoje, as formas de comunicação do mundo atual (internet, rádio, televisão) facilitam a disseminação de novas ideias e notícias. Apresentamos uma atividade: Depois da apresentação do texto sobre a ocupação do interior, foi proposta atividade para observar os mapas do Brasil, localizar os pontos extremos do país e explicitação de sua importância.

A formação territorial do Brasil por meio da literatura e o contexto cultural, permite ao aluno uma viagem imaginária para o interior do mundo relatado. Trata-se de uma espécie de mapeamento da experiência cotidiana vivenciada por alguém, em algum lugar. Enredo, personagens, tempo, lugar, foco são alguns dos elementos profundamente interligados numa narrativa que se complementa no todo da história. Estudando o universo literário, sendo assim, podemos ampliar do nosso horizonte geográfico por meio da diversificação de linguagens.

Figura 10 – Mapa: Rio Grande do Sul.

do litoral para o interior. Por exemplo, a Vila do Rio Grande de São Pedro, que dá origem a Porto Alegre, era o povoado mais antigo, além de algumas fortificações. No final do século XIX, vários povoados já existiam nas proximidades do Rio Uruguai, como São Borja, aproximando os limites territoriais gaúchos da atual forma do Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – Fragmento do texto de contos gauchescos.

Estes campos eram meio sem donos, era uma pampa aberta, sem estrada nem divisa; apenas os trilhos do gado cruzando-se entre aguadas e querências. A gadaria, não se pode dizer que era alçada: quase toda orelhana, isso sim. Mas vivia-se bem, carne gorda sobrava, e potrada linda isso era ao cair do laço.

Lopes Neto, Simões. *Contos gauchescos*. Extraído do caderno do aluno, vol. 1, 2010, pág. 36.

Analisando o Atlas de representações literárias do IBGE, temos diversos exemplos de boas narrativas do povo gaúcho. Focamos na cultura tendo a fronteira, lendo um fragmento conforme o Quadro 1. O professor sugeriu ao aluno que se coloque no lugar dos personagens ou do narrador da história. Façam reflexões com as questões: Que sentimentos a narrativa desperta? Medo? Curiosidades perante o desconhecido? As indagações despertou em alguns alunos o desejo de conhecer mais sobre o assunto, abre-se o leque com alegria e emoções, podemos aprofundar o conhecimento do universo imaginário da fronteira. Na ocasião falamos do texto de Érico Veríssimo citado abaixo, especialmente “O tempo e o vento”. Trata-se de uma trilogia dividida em “O continente”, “O retrato” e “O arquipélago”, com uma abrangência histórica de duzentos anos. O autor narra a relação do tempo com a lugar explorado a ligação entre a formação do território e o enredo:

Uma geração vai, e outra geração vem; porém a terra para sempre permanece. E nasce o sol, põe-se, e volta ao seu lugar donde nasceu. O vento vai para o sul, e faz o seu giro para o norte continuamente vai girando o vento, e volta fazendo circuitos. (VERÍSSIMO, Erico. ²⁰2007. P. 32).

²⁰ (VERÍSSIMO, Erico. *O tempo e o vento: o Continente*. Vol. 1. São Paulo: Cia das Letras, 2007. P. 32).

Os discentes manifestaram interesse por Geografia quando o professor expôs os textos ao qual como disse acima, foram adaptados com intuito de esclarecer certos conceitos e dúvidas dos educandos.

Na prática docente com alunos do 7º ano, ocorreram diversas apresentações com resultados satisfatórios de alguns alunos para prosseguir nas etapas seguintes dando sequência contidas no caderno do aluno. Porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam no decorrer da exposição das aulas. São momentos dicotômicos aos quais perde-se a oportunidade de configurar uma nova etapa na vida dos alunos. Em nome da Proposta do governo, jogam aos ares a interação da comunidade escolar de aprofundar o aprendizado com a comunidade escolar.

Tendo exposto em sala de aula o fragmento acima, percebe-se um resultado pífio de aprendizagem do aluno, uma vez que, de acordo com normas expostas pela proposta o professor terá que prosseguir com o volume 2. Sendo assim, a lógica do programa está induzindo um currículo prescritivo, dizem uma coisa e fazem outra.

O **volume 2** trata os critérios de divisão regional tendo o IBGE como instituição para explicitar o conceito de região e ainda trata os complexos regionais e a região concentrada. O aluno ao obter contato com os conteúdos deverá dominar a complexidade do conceito de região. O caderno propõe agrupamento regional das unidades federadas com tônica no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal no Brasil. Deste item o professor terá que expor o conceito do IDHM com ressalvas no decorrer do volume 1. No percurso do conceito de regionalização há um complicado quadro exposto. O caderno não aprofunda o conceito de IDH.

A retomada do uso do caderno do aluno se deu a partir do volume 2 da disciplina geografia do ensino fundamental. O professor utilizou o mesmo procedimento para envolver os alunos numa organização didática com sua prática docência. Em seguida foi proposto análise do texto contido no caderno do aluno. (Caderno do aluno, Vol. 2, 2009)²¹

²¹ Na ocasião, o professor realizou análise do volume 2 do caderno do aluno – 7º ano do ensino fundamental.

Estudamos em sala de aula o agrupamento regional das unidades federadas, analisamos o mapa-múndi como ponto de partida. Iniciamos expondo a divisão regional do país, fundamentada na análise estatística e em estudos cartográficos. Para isso, as tabelas contidas no mapa e dados da pesquisa por Amostra de Domicílios do IBGE, de 2006 foram o ponto de partida. Na ocasião fizemos uma sucinta exposição do conceito de IDH.

Foi conveniente expor o significado de IDH? O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi realizado pelo economista paquistanês Mahbub al Haq (1934-1998) e pelo economista indiano Amartya Kumar Sen (1933...), que desenvolveram esse novo índice a fim de comparar os países e/ou apurar o desenvolvimento de cidades, estados ou regiões, não apenas considerando a dimensão econômica, com base no Produto Interno Bruto (PIB) – como era muito comum até 1998. Eles partiram da ideia de que a análise do avanço de uma comunidade também deveria considerar outros aspectos sociais e culturais. Para isso, além de computarem o PIB per capita de cada país, correlacionaram a expectativa de vida e o nível educacional. O objetivo dos economistas era medir o grau de desenvolvimento econômico de vida e a qualidade de vida oferecida à população.

Essa metodologia difundiu-se por todo o mundo e é utilizada em estudos das disparidades regionais internas em mais de cem países. O IDH apresenta uma escala de 0 a 1, e quanto próximo de 1, melhor é a situação do país em relação ao seu desenvolvimento. Vamos entender os fatores para realizar o cálculo do IDH: educação (taxa de alfabetização e escolarização do indivíduo), longevidade (expectativa de vida da população) e renda (PIB per capita – produção de riqueza por pessoa). Embora apresente deficiências no sistema educacional, o IDH do Brasil é considerado médio para alto, pois o país vem apresentando bons resultados. A expectativa de vida em nosso país também tem aumentado, colaborando para o índice. Mas, analisando a situação do território brasileiro em diferentes escalas, há enormes contrastes.

Figura 11 – Mapa: Representação da escala monocromática.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
AGRUPAMENTO REGIONAL DAS UNIDADES FEDERADAS



Leitura e Análise de Mapa

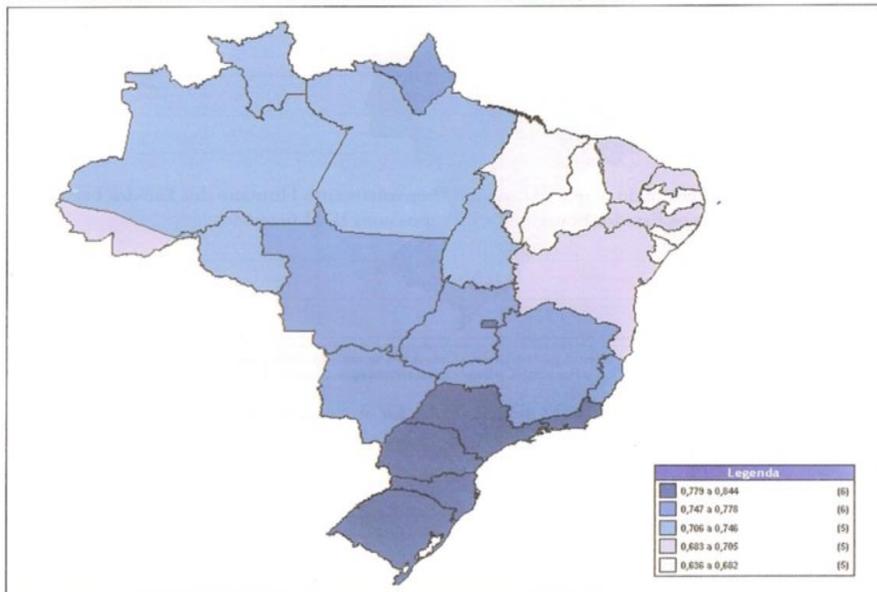
1. Observe a escala de cores e o mapa a seguir:

Escala monocromática



Fonte: Elaborado por Raul Borges Guimarães especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Índice de Desenvolvimento Humano dos Estados brasileiros, 2000



Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, <<http://www.pnud.org.br/atlas>>. Acesso em: 30 set. 2010. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território nacional não estão representadas.

Fonte: Caderno do aluno, volume 2, página 3.

Vamos aproveitar o uso das cores nas representações cartográficas para falar de sua importância. Na cartografia topográfica ou de base, o verde, por exemplo, é uma convenção geralmente utilizada para representar a vegetação e o azul, as superfícies aquáticas. Já na cartografia temática ou geográfica, como preferem alguns autores, é diferente. A variável visual cor é um elemento fundamental na comunicação cartográfica, uma vez que seu uso poderá gerar diferentes tipos de percepção, por exemplo: ordem, seleção e associação. Mas, tratando-se de um mapa procedente da SEESP, a cor utilizada poderia ter sido o marrom e suas gradações.

Figura 12 – Mapa do Estado de Pernambuco e Recife.

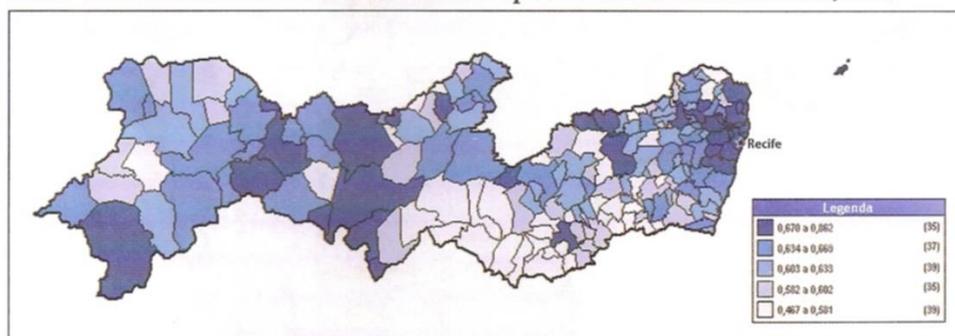


LIÇÃO DE CASA



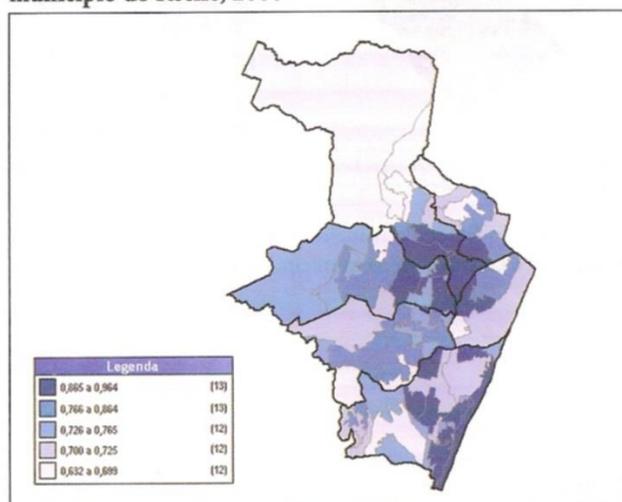
1. Observando o mapa “Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios brasileiros, 2000”, na página anterior, compare a situação de Minas Gerais com a de Pernambuco. A que conclusão se pode chegar? Registre em seu caderno suas conclusões.
2. É possível analisar o desenvolvimento humano por meio de mapas em escalas diferentes. Compare a situação do Recife nos mapas abaixo, utilizando também um atlas geográfico escolar, se considerar necessário. Registre suas conclusões em seu caderno.

Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios do Estado de Pernambuco, 2000



Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, <<http://www.pnud.org.br/atlas>>. Acesso em: 30 set. 2010. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território não estão representadas.

Índice de Desenvolvimento Humano do município do Recife, 2000



Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife*, <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_recife>. Acesso em: 30 set. 2010. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território não estão representadas.

Fonte: Caderno do aluno. Volume 2, página, 6.

Para facilitar a escolha das cores adequadas, os cartógrafos utilizam um círculo cromático conforme o mapa na Figura 11, IDH dos municípios brasileiros, 2000. O mapa acima mostra o IDH dos municípios do Estado de Pernambuco, 2000, e o IDH do município do Recife,

2000. Utilizamos a escala monocromática, conforme o mapa na Figura 12 e análise do mapeamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No mapa na Figura 11, a distribuição dos índices e desenvolvimento humano entre os estados brasileiros apresenta os melhores índices concentrados no sul do país, com exceção do Distrito Federal, e os piores índices no nordeste do país, com destaque para Maranhão, Piauí, Paraíba, Sergipe e Alagoas. Se agruparmos os estados brasileiros em regiões com IDH parecido formariam três grandes grupos:

- a. Os estados do sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, adicionando São Paulo e Rio de Janeiro;
- b. Os estados do Brasil Central: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, adicionando de Minas Gerais e Espírito Santo;
- c. Os estados do norte: Amazonas, Roraima, Rondônia, Pará e Tocantins.

O agrupamento foi uma combinação exposta aos alunos apresentado a importância dos estados que ficam isolados do grupo, ficariam isolados o Acre, o Amapá e o Distrito Federal. Os estados com menor índice estão localizados no Nordeste: Maranhão, Piauí, Paraíba, Sergipe e Alagoas.

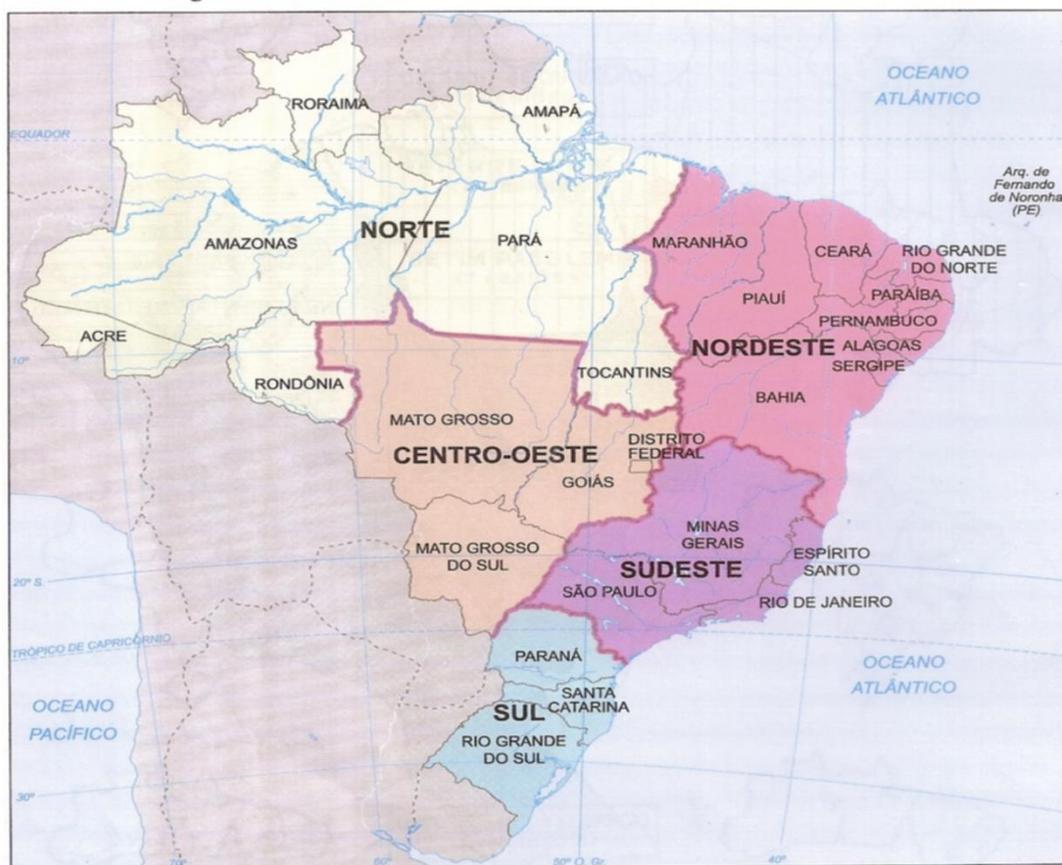
O mapa da figura 12 apresenta a delimitação das unidades federadas do país (estados) como o primeiro, mas um maior detalhamento porque representa os índices por municípios (cidades). Uma situação interessante que deve ser observado é o de Minas Gerais; a situação dos municípios do sul e do Triângulo Mineiro com os municípios do norte do Estado. Enquanto os municípios do sul estão mais próximos da realidade paulista, os municípios do norte estão mais próximos da realidade nordestina, inclusive porque a região apresenta a continuidade de partes do sertão, havendo certa compatibilidade entre as condições físicas e sociais nas áreas analisadas.

Observando o mapa na Figura 12, com a do estado de Pernambuco, verificamos que os municípios pernambucanos aparentam maior homogeneidade, principalmente na região da capital do estado, Recife, onde a situação é uma das melhores do Estado. Mas quando

detalharmos o município, no mapa, a escala permite representar o espaço intraurbano de Recife, observa-se que a desigualdade de condição de vida também é grande.

Figura 13 – Mapa do Brasil: Atual Divisão Regional do Brasil, 2007.

Atual divisão regional do Brasil



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro, 2007. p. 94. Adaptado (inclusão e supressão de cotas; supressão de escalas).

Fonte: Caderno do aluno, volume 2, página, 20.

Por que essa discussão é importante para o ensino de Geografia? O professor indaga e compara a divisão regional oficial do Brasil, de 1941, com a atual divisão regional. Os recortes regionais se transformaram em função das mudanças socioeconômicas e ambientais do território e dos recursos das ações do governo. E fizemos uso do caderno do aluno indagando uma questão: Quais foram os critérios utilizados pelos autores para a elaboração do Quadro 2? As propostas de divisão regional do Brasil de autores de diferentes épocas.

Como parâmetros de comparação, o atual mapa de divisão regional do Brasil, conforme o mapa na Figura 13, é bem diferente dos anteriores em relação ao número de

regiões e na delimitação das fronteiras entre os estados brasileiros. O Quadro 2 mostra semelhanças e diferenças entre as regiões.

Quadro 2 - Comparação com possíveis indagações dos alunos²²

Divisão regional	Semelhanças com a atual	Diferenças em relação a atual
Élisée Reclus (1893)	Estabelece como limite das regiões as fronteiras dos estados	Apresenta um número maior de regiões Critério de divisão com base na geografia física
Delgado de Carvalho (1913)	Estabelece como limite das regiões dos estados mesmo número de regiões	Critérios de divisão com base na geografia física insere São Paulo na região Sul e cria a Região Leste com Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia e Sergipe.
Conselho Técnico de Economia e Finanças (1939)	Estabelece como limite das regiões as fronteiras dos estados. Mesmo número de regiões. Critério de divisão com base na geografia humana. Estabelece uma região sudeste e uma região Sul semelhantes aos limites atuais.	Inserir Maranhão e Piauí na região Norte
Conselho Nacional de Geografia (1941)	Estabelece como limite das regiões as fronteiras dos estados. Mesmo número de regiões.	São Paulo faz parte da região Sul. Estabelece uma região Leste com Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

O quadro apresentado em sala de aula foi esclarecido, tendo dos critérios adotados para inserir São Paulo, percebe-se que ora está na região sul, ora na região Leste. O mesmo acontece em relação ao Maranhão e ao Piauí, que, dependendo dos critérios, são inseridos na região Norte ou na região Nordeste. Em alguns casos, as características naturais e, em outros, os aspectos econômicos e sociais alteram sua configuração. Os dados sobre regiões foram extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O geógrafo e professor carioca Fábio de Macedo foi responsável pelo estabelecimento da primeira divisão regional do Brasil, em 1941. Atuando no Serviço de Estatísticas

²² O texto foi elaborado tendo algumas situações que ocorreram em sala de aula. Cabe dizer: ocorreram outras comparações distintas. O quadro foi construído tendo como referência os mapas contidos no caderno do aluno, volume II, 2009. Pág. 18.

Territoriais do Ministério da Agricultura, transferiu-se para o Instituto Nacional de Estatística com o grupo pioneiro formado por especialistas convidados para unificar o serviço estatístico federal, centralizando-o em um único órgão, o Instituto Nacional de Estatística – INE – criado em 1934 e instalado em 1936. Especializado em Planejamento Regional, foi um dos fundadores do Conselho Nacional de Geografia, em 1937, órgão pertencente ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Alguns alunos questionaram, por que adotaram esses critérios de formação regional?

Fábio de Macedo e os geógrafos da época pensaram numa formação de regiões com base nas características naturais do território brasileiro como procedimento mais adequado, uma vez que a divisão teria um caráter mais duradouro se comparada com os elementos sociais e econômicos. Alguns aspectos ambientais semelhantes entre São Paulo e as unidades federadas do sul, com clima subtropical, predomínio do planalto ocidental e da bacia hidrográfica do rio Paraná levou a inserir São Paulo na região Sul. A formação da região Leste com Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Sergipe foi com base no conceito de região natural, relacionando com as bacias de drenagem secundárias do litoral brasileiro e a bacia do São Francisco.

Desse modo analisamos a divisão regional tendo no mapa da Figura 13 um referencial para iniciarmos o trabalho. Ao realizar a discussão, juntos indicamos seis pontos para análise:

- a) Maranhão é um estado nordestino, que possui parte de seu território na Amazônia Legal. Estas terras, apesar de localizadas na região Norte, já fizeram parte da região Centro-Oeste antes da formação do estado de Tocantins;
- b) Minas Gerais faz parte da região Sudeste, mas a situação socioeconômica dos municípios do norte do estado aproxima esta unidade federada da realidade nordestina;
- c) Das unidades federadas do Centro-Oeste brasileiro, o Distrito Federal apresenta os melhores indicadores sociais;

d) Paraná, apesar de estar numa região diferente (região Sul), é o que mais se assemelha a São Paulo, tanto por aspectos físicos quanto econômico;

e) Goiás perdeu 20% de suas terras no final da década de 1980, com a formação do estado de Tocantins, estabelecido com a promulgação da Constituição Federal em 1988, mas cresceu e se aproximou ainda mais economicamente da região Sudeste nos últimos anos;

f) Piauí é um dos estados brasileiros mais pobres, localizado numa zona de transição entre a caatinga e o cerrado. E o rio São Francisco? Vamos falar um pouco.

“Velho Chico” é a denominação carinhosa anunciada pela população ribeirinha ao rio São Francisco, também conhecido como o rio da integração nacional. Nasce em Minas Gerais na Serra da Canastra, passa por Bahia, Pernambuco, Sergipe e desemboca no mar, em Alagoas. Minas Gerais pertence à região Sudeste e os demais, na região Nordeste. O trecho navegável do rio está localizado entre Pirapora (MG) e Juazeiro (BA). Este trecho do rio encontra-se articulado com a malha ferroviária existente no país. Em Pirapora (MG) encontra-se um terminal da linha férrea com a malha ferroviária existente no país. Ainda em Pirapora encontra-se um terminal da linha férrea que interliga Minas Gerais ao Rio de Janeiro e uma linha férrea que interliga Juazeiro a Salvador. O vale do São Francisco pode ser considerado um eixo de integração regional, porque através do transporte intermodal, ainda que não utilizado em toda sua potencialidade, circulam mercadorias e pessoas que vivem no Sudeste e no Nordeste.

Com as devidas discussões acerca da divisão regional, foram adotadas outras formas de regionalização. Por complexos regionais ao qual permite outra visão de regionalização. De fato, muito mais do que uma divisão do país, as regiões brasileiras são resultantes de integrações econômicas muito intensas entre pessoas que se deslocaram de várias partes do país e do mundo.

A nova proposta de regionalização do Brasil foi elaborada pela equipe de pesquisadores coordenada pelo professor Milton Santos. Para eles, o Brasil poderia ser dividido em quatro regiões: a Amazônia, o Centro-Oeste, o Nordeste e a que foi denominada

de região Concentrada (abrangendo São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

A porção do território nacional que forma a região Concentrada, proposta por Milton Santos, apresenta a maior concentração de atividades modernas, como indústrias e agricultura mecanizada. Outras características da região Concentrada seriam a maior densidade demográfica e a presença de mais institutos de pesquisa, que geram novas tecnologias e da informação pelo território nacional.²³ Para dar continuidade ao uso dos cadernos do aluno, iremos iniciar o volume 3.

Analisando o **volume 3** percebe-se a enorme diversidade paisagística que existe no Brasil e no momento em que estava ministrando aula observamos que os alunos obtiveram dificuldades no entendimento das Grandes Paisagens. Entretanto, podemos entender que parte dos alunos sendo “filhos da Progressão Continuada”, tende a ter dificuldade em acompanhar os conteúdos propostos e em prosseguir no semestre seguinte. O valioso patrimônio natural que os brasileiros receberam como herança da natureza já foi danificado. A Mata Atlântica, por exemplo, foi reduzida a menos de 10% de sua área de ocorrência original devido à exploração predatória à qual foi submetida nos últimos quinhentos anos e hoje está com cerca de 7% de mata coberta. Na Floresta Amazônica, a devastação começou um pouco mais tarde, mas também já produziu estragos irreversíveis: calcula-se que 20% da floresta tenham sido intensamente degradadas. Dados do Ministério do Meio Ambiente estimam que apenas 61,1% da área original do cerrado estejam conservadas, e que o bioma encontra-se fragmentado. No nordeste e no sul do país, em áreas outrora recobertas por caatingas e campos, aparecem extensas manchas de desertificação, provavelmente resultantes de manejo inadequado dos solos e mau uso dos recursos hídricos.

O Brasil é o país de maior biodiversidade do planeta: porém, estima-se que pelo menos 70% de todas as espécies vegetais e animais conhecidos ocorram em seu território. De acordo com Estudos de Representatividade Ecológica dos Biomas Brasileiros, a biota (conjunto de espécies) terrestre brasileira apresenta até 56 mil espécies de plantas superiores

²³ A nova divisão regional elaborada por Milton Santos. Caderno do aluno. Vol. 2, 2009, pág. 26.

árvores já conhecidas. Desta forma, não podemos propor ao aluno um estudo mais profundo porque teremos que prosseguir na etapa seguinte.

O **volume 3** trata dos Domínios Morfoclimáticos contendo os domínios naturais do Brasil e suas principais características com o patrimônio ambiental brasileiro. Começamos analisando o mapa na figura 14: O principal fator de diferenciação entre essas paisagens é a cobertura vegetal que serve de referência para o mapa do Brasil que representa os ecossistemas. Alguns termos da legenda são desconhecidos, segue sucintamente algumas características de cada um desses ecossistemas:

- a) Amazônia: dominado pela floresta equatorial, extremamente rica em variedade de espécies;
- b) Cerrados: dominados por vegetação arbustiva, de galhos retorcidos e cascas grossas, adaptada às características do solo e ao clima marcado pela alternância entre a estação chuvosa e a estação seca;
- c) Caatingas: dominado por espécies espinhosas, adaptadas à baixa quantidade de chuvas;
- d) Meio-Norte: dominado por espécies de palmeiras tais como o babaçu e a carnaúba;
- e) Pantanal: apresenta uma vegetação complexa, adaptada às inundações periódicas que ocorrem durante o período das chuvas;
- f) Costas e floresta atlântica, vegetação costeira e floresta tropical, mais conhecida como Mata Atlântica, que abriga uma enorme diversidade de espécies vegetais;
- g) Florestas semicaducifólias: florestas submetidas ao clima subtropical, mais homogênea que as florestas equatoriais e tropicais, perdem as folhas durante o inverno;
- h) Pinheiros: floresta dominada por espécies de pinheiros, em especial a araucária;
- i) Extremo Sul: colinas recobertas por vegetação campestre.

Figura 14 – Mapa do Brasil: Ecossistemas do Brasil

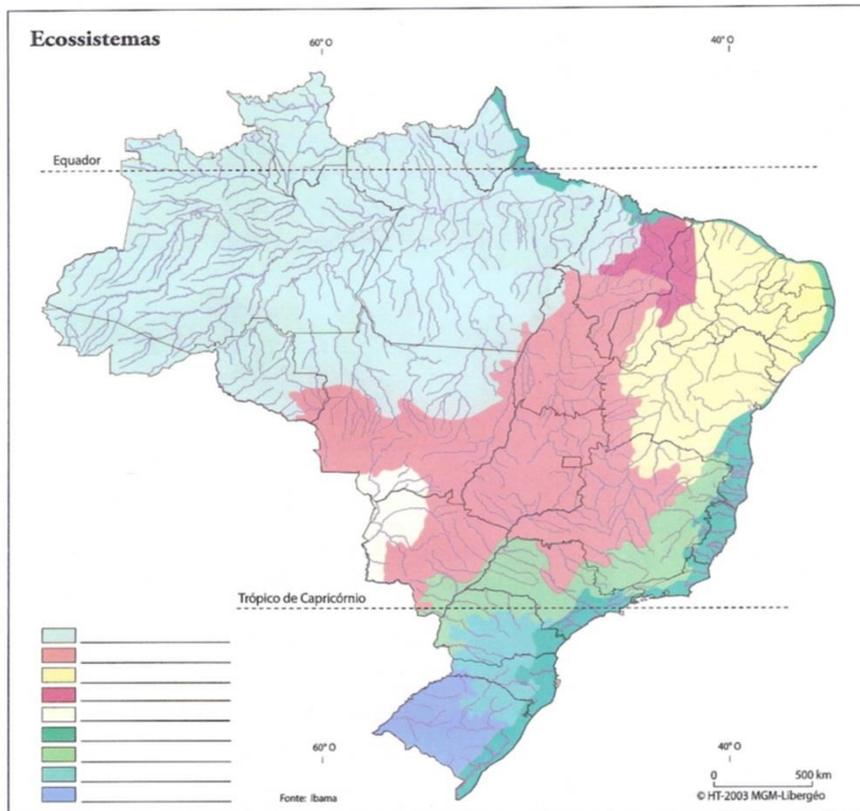


SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 AS GRANDES PAISAGENS NATURAIS BRASILEIRAS



Leitura e Análise de Mapa

Observe o mapa a seguir e, com o auxílio de seu professor, complete a legenda com o respectivo nome de cada ecossistema: Cerrados / Pinheiros / Amazônia / Pantanal / Floresta semicaducifolia / Costas e floresta atlântica / Extremo Sul / Caatingas / Meio-Norte.



Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 68.
Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território nacional não estão representadas.
Adaptado para fins didáticos (supressão de texto da legenda).

Fonte: Caderno do aluno. Volume 3, página, 3

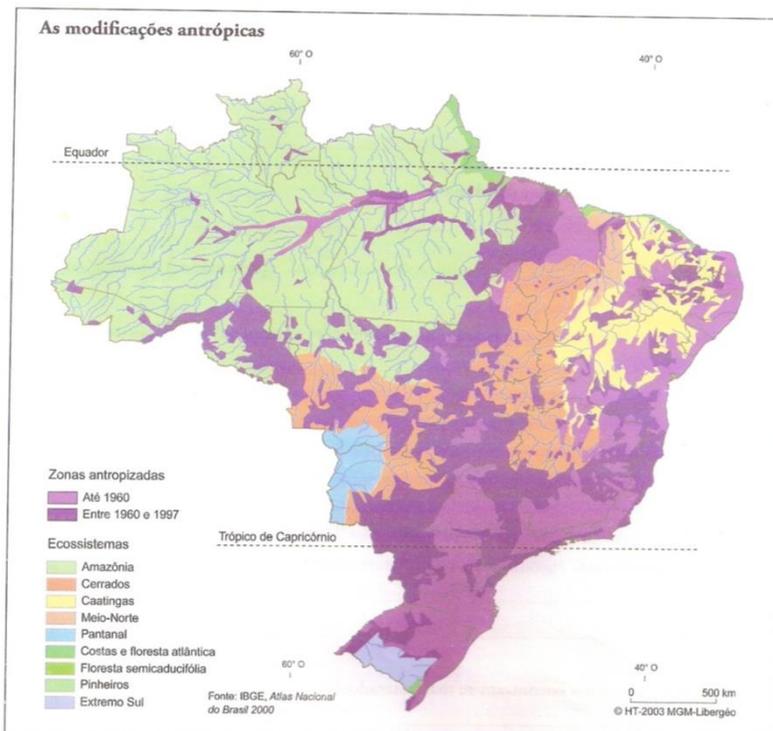
Foi uma forma de aproximar o aluno na busca de interesse e de tentar associar ao que foi estudado no volume 2. Daí podemos anunciar que as paisagens vegetais brasileiras estão divididas em formações florestais, formações arbustivas e herbáceas e formações complexas e litorâneas. As formações de florestas são aquelas dominadas pela presença de árvores cujo caule forma um tronco que só começa a se ramificar bem acima do solo. Por exemplo: Floresta Amazônica, Floresta Tropical, Mata Atlântica e Mata dos Pinhais.

As formações arbustivas são dominadas por arbustos nos quais o caule é ramificado desde a base; as formações herbáceas são dominadas por espécies que não apresentam caule (vegetação sem lenha). E as formações complexas mesclam características de todas as outras: as formações apresentam os mais diversos aspectos, entre os quais se destacam os manguezais. Na ocasião um aluno indagou. “O que é manguezal”?²⁴

No ambiente dos manguezais, onde os solos são salinos e pobres em oxigênio, as raízes saem diretamente do caule. A formação vegetal que ocupa a maior extensão do território brasileiro é a Floresta Amazônica. Já a formação vegetal que ocorre no estado de São Paulo é a Mata Atlântica, considerando sua formação original, já que ela foi bastante devastada.

Figura 15 – Mapa do Brasil: Modificações antrópicas

3. Comparem a situação do Cerrado até 1960 com a situação em 1997, considerando a ocorrência de “zonas antropizadas” nesse ecossistema. Como vocês explicam as mudanças observadas?



Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 87. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território nacional não estão representadas.

²⁴ Pergunta realizada por um aluno no terceiro bimestre em 2014. Por ética, mantemos o anonimato do aluno do 7º ano do ensino fundamental

Fonte: Caderno do aluno, volume 3, página 10.

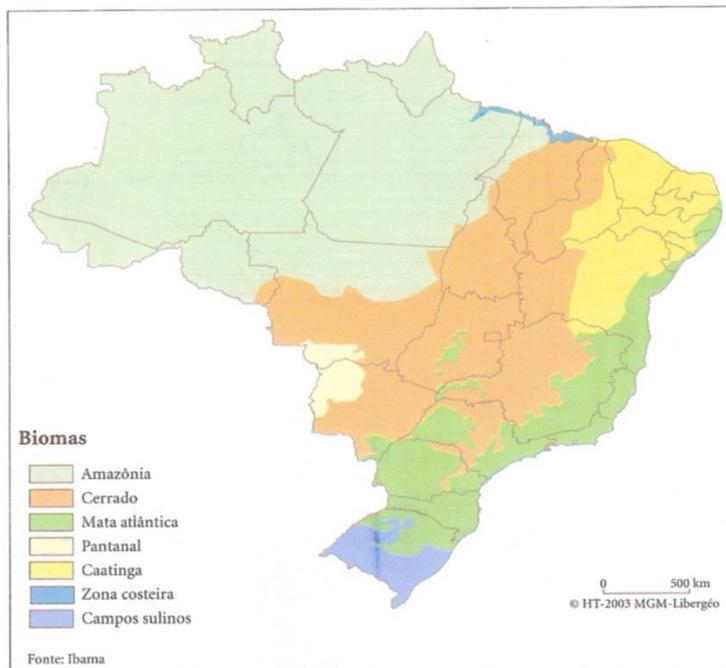
Figura 16 – Mapa do Brasil: Biomas brasileiros.

Geografia - 6ª série/7º ano - Volume 3



PESQUISA EM GRUPO

O mapa a seguir representa os biomas brasileiros identificados pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).



Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005. p. 69. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território nacional não estão representadas.

Com a ajuda do seu professor, cada grupo deve selecionar um desses biomas e realizar uma pesquisa sobre suas características principais. Utilizem uma folha avulsa para anotar os resultados da pesquisa, que pode ser realizada nos materiais didáticos disponíveis na escola.

Tome nota!

Os resultados poderão ser apresentados para a classe de acordo com as orientações do seu professor.

Fonte: Caderno do aluno. Volume 3, página 11.

Em atividade produzida em sala de aula com aluno do 7º ano do ensino fundamental, tive um momento de percepção didática. Utilizamos os mapas representados nas Figuras 17 e 18 trabalhamos o uso da legenda, aqui foi possível avançar no conceito de legenda. Foi anunciado que os mapas apresentam a evolução no decorrer do tempo, além da identificação das formações vegetais já trabalhadas, a legenda destes mapas introduz novidade; as áreas antrópicas, ou seja, áreas que já foram modificadas pela ação humana. As áreas antrópicas mapeadas são áreas que perderam a cobertura vegetal original e se transformaram em campos

agrícolas, em cidades ou mesmo em áreas de exploração de madeira ou de recursos minerais. Isso significa que, quanto maior a extensão das áreas antrópicas, maior é o grau de devastação das paisagens naturais. Significa que o homem “destruiu” o ambiente em busca de ampliar seu patrimônio – no ato da aula – as indagações e o debate foram promissores.

Compararmos a evolução das áreas antrópicas entre 1950-1960 e 1980-2000, verificaremos que estas áreas só têm aumentado, devido à ampliação da ocupação humana, que transformou as paisagens naturais em paisagens rurais e urbanas. Entre 1950-1960, existiam poucas manchas de áreas antrópicas no cerrado, enquanto em 1980-2000 uma grande parte desta formação vegetal já havia se transformado em áreas antrópicas, resultado da construção de novas cidades e do avanço da agropecuária modernizada sobre essa formação vegetal. As formações vegetais que se encontram mais preservadas são a Floresta Amazônica e a vegetação do Pantanal. Já as mais devastadas são a Mata Atlântica e a Mata dos Pinhais. Parte dos alunos obtiveram dificuldades na leitura da legenda, pois o conceito de “áreas antrópicas”, apesar de sua ampla exposição não foi suficiente para compreender.

A vegetação foi a base para analisarmos as paisagens naturais brasileiras, por meio desse elemento pode-se obter maior facilidade de identificação. No entanto, uma paisagem natural é sempre resultante da combinação de diversos elementos da natureza. Em uma floresta equatorial, como a que ocorre na Amazônia, por exemplo, a vegetação exuberante é o elemento mais visível da paisagem, mas ela provavelmente não estaria presente na Amazônia se não fossem as chuvas abundantes, o calor que permanece o ano inteiro e os rios caudalosos.

Por isso mesmo, para preservar o nosso patrimônio ambiental, é preciso considerar as interações entre os seres vivos (plantas e animais) e os elementos não vivos do ambiente (clima, relevo, solo e muitos outros). O conjunto dinâmico formado em determinada área geográfica pelas interações entre os seres vivos e o seu ambiente natural constitui um ecossistema. Os biomas diversos, por sua vez, são paisagens naturais de grandes dimensões, nos quais existem diversos ecossistemas contíguos e associados. De acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), existem sete

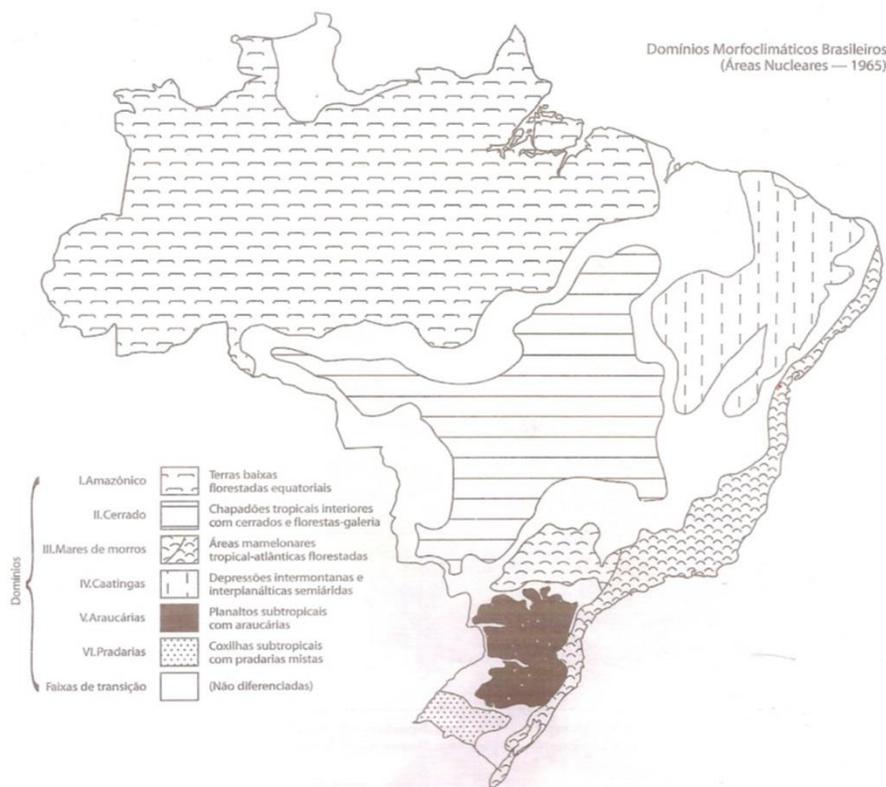
biomas no território brasileiro: Amazônia, Cerrado, Pantanal, Campos Sulinos, Caatinga, Mata Atlântica e Costeiros, conforme mapa na Figura 16.

Figura 17 – Mapa do Brasil: domínios morfoclimáticos.



Leitura e Análise de Mapa

No mapa a seguir estão representados os domínios morfoclimáticos brasileiros.



Fonte: AB'SABER, Aziz. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. Encarte.

Fonte: Caderno do aluno. Volume 3, página 12.

Para compreender a natureza brasileira utilizamos como ponto de partida a proposta do geógrafo Aziz Ab'Saber, que dividiu o território em seis grandes paisagens, denominadas por ele de domínios morfoclimáticos, como observamos no mapa na Figura 17. Cada um destes domínios se configura por uma combinação particular entre diversos elementos da natureza, com destaque para a vegetação, o clima e as formas de relevo.

Fazendo uma comparação dos mapas, essa classificação apresenta diferenças em relação à que deu origem ao mapa do Brasil em se tratando de biomas e domínios.

Enquanto os biomas identificados pelo Ibama foram sete, os domínios morfoclimáticos identificados por Aziz Ab'Saber foram seis:

- a) O domínio das Araucárias corresponde a parte do bioma Mata Atlântica;
- b) O bioma Pantanal corresponde a uma zona de transição entre os domínios Cerrado e Mares de Morros;
- c) A formação da Mata Atlântica é uma floresta e de acordo com o Ibama, trata-se de um dos ecossistemas que compõem a Mata Atlântica.

Conforme Aziz Ab'Saber, trata-se de um domínio singular, pois a paisagem é mais homogênea, segundo ele, abrigando um número menor de espécies e nela predomina a espécie conhecida como araucária;

d) Com o Pantanal ocorre o inverso: de acordo com o Ibama, trata-se de um bioma, ao passo que, no mapa dos domínios, ele aparece como região de transição, pois nele podemos encontrar trechos de florestas, de cerrados e de vegetação herbácea;

e) A principal diferença entre as duas classificações: no mapa dos biomas, existe um limite demarcado entre eles enquanto os domínios são separados por extensos corredores, denominados zonas de transição, nos quais elementos do cerrado e da floresta se mesclam, pois é impossível delimitar rigidamente a fronteira entre paisagens naturais. Os domínios morfoclimáticos possuem suas características, sendo que:

- a) Amazônico: terras baixas florestadas equatoriais;
- b) Cerrado: chapadões tropicais interiores com cerrados e florestas-galerias;
- c) Mares de Morros: áreas mamelonares (arredondadas) tropicais-atlânticas florestadas;
- d) Caatinga: depressões intermontanas e interplanálticas semiáridas;
- e) Araucária: planaltos subtropicais com araucárias;
- f) Pradaria: coxilhas subtropicais com pradarias mistas.

O professor apresentou uma questão para motivá-los: Qual dinâmica e quais os vetores são responsáveis pela degradação das formações florestais brasileiras, em especial a Mata Atlântica e a Floresta Amazônica? Quais as consequências desse fenômeno?

No caso da Mata Atlântica, a história da devastação começou com a chegada dos portugueses: somente no século XVI, estima-se que o comércio de pau-brasil tenha provocado a derrubada de pelo menos dois milhões de árvores. No decorrer da colonização, grandes extensões da Zona da Mata nordestina cederam lugar às plantations canavieiras. No século XIX, foram as fazendas de café que se espalharam pelo vale do Rio Paraíba e pelos planaltos recobertos do oeste paulista, expulsando a floresta. Desde então, importantes núcleos urbanos e industriais ergueram-se nas áreas originalmente ocupadas pelos ecossistemas florestados. O agravamento dos processos erosivos nas encostas, agora desnudadas, é uma das consequências mais evidentes do desflorestamento. Em áreas urbanas, o deslizamento das encostas em períodos chuvosos pode resultar em verdadeiras tragédias, já que milhares de famílias vivem nessas encostas.

O desmatamento na Amazônia, por sua vez, reflete o avanço da fronteira agropecuária. Os ecossistemas florestados dão lugar a paisagens ou campos de cultivo, principalmente de soja, processo acelerado pela abertura de novas estradas. As ocupações configuram arcos de devastação no Tocantins, sul do Pará, Maranhão, Mato Grosso e Rondônia. A retirada da vegetação acelera os processos erosivos, que podem causar sulcos no solo, e colabora com os deslizamentos de blocos de terra: as raízes das plantas fixam as precipitações. Por exemplo, ao observar a imagem da Figura 18, um “buraco” numa floresta: devemos associar com a devastação do ecossistema e com a perda de suas características originais.

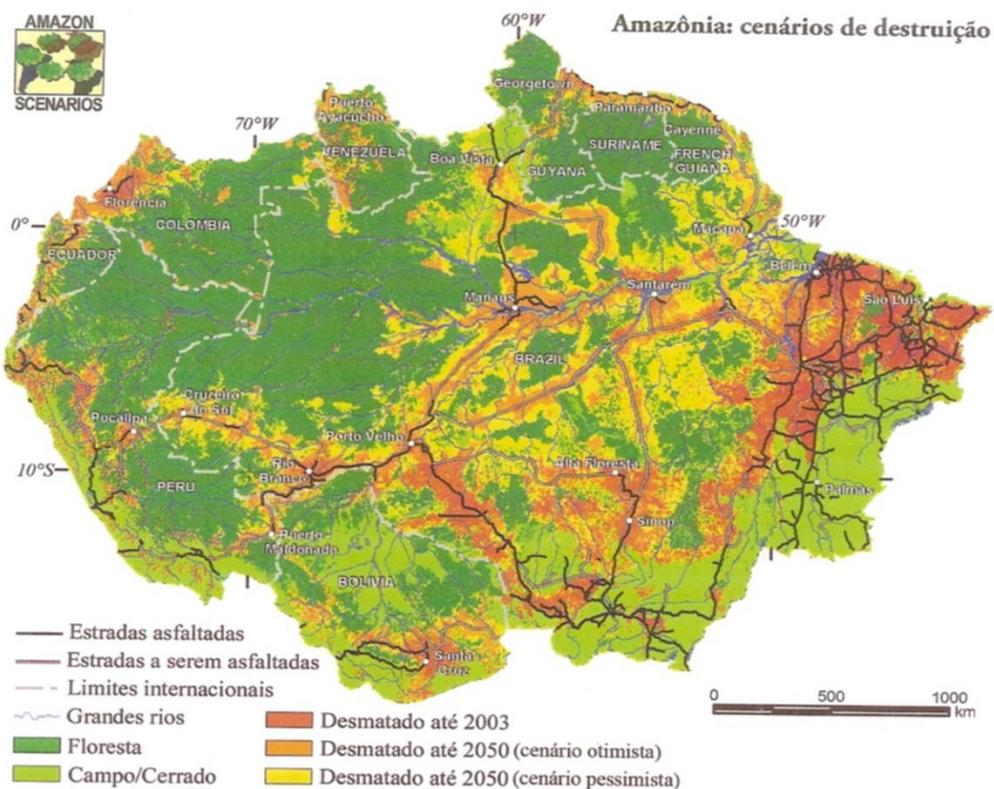
Figura 19– Mapa: Amazônia no processo de destruição



Desafio!

Considerando o texto sobre a Amazônia que você acabou de ler e o mapa apresentado a seguir, elabore junto com um colega um texto sobre as perspectivas futuras da Floresta Amazônica. Usem uma folha avulsa. O texto deve contemplar:

- uma breve descrição do cenário pessimista;
- uma breve descrição do cenário otimista;
- a relação entre a construção de estradas e o desmatamento;
- a importância de políticas públicas que visem à preservação da Floresta Amazônica.



Fonte: SOARES-FILHO, B. S.; NEPSTAD, D.; CURRAN, L.; VOLL, E.; CERQUEIRA, G.; GARCIA, R. A.; RAMOS, C. A.; MCDONALD, A.; LEFEBVRE, P.; SCHLESINGER, P. Modelling conservation in the Amazon basin. *Nature*, 440: 520-523, Londres, mar. 2006. Mantida a grafia utilizada pelos autores na publicação original.

Fonte: Caderno do aluno, volume 3, página, 22.

Atualmente, a Mata atlântica está reduzida a cerca de 7% de sua área original, mas ainda abrigam mais de 20 mil espécies de plantas, das quais 8 mil endêmicas, ou seja, espécies que não existem em nenhum outro lugar.

Cerca de 110 milhões de pessoas vivem na área originalmente pelo bioma Mata Atlântica. Mesmo reduzido e fragmentado, este bioma ainda ocupa um papel essencial na vida dessas pessoas, na medida em que mantêm nascentes e fontes fundamentais para o abastecimento de água, atuam na regulação do clima e protegem escarpas e encostas de morros contra os deslizamentos.

Os Cerrados foram estudados por meio de uma carta aberta produzida pelos Povos do Cerrado e o resgate das possíveis relações entre a devastação deste bioma. Apresentamos as características essenciais do bioma e os principais danos de sua recente degradação. Considerado o segundo mais extenso bioma brasileiro, abrangendo mais de um quinto da área do país, apresenta uma formação na qual o estrato de árvores e arbustos coexiste com a vegetação rasteira formada essencialmente por gramíneas. No mosaico do Cerrado entrelaçam-se trechos de campos limpos, campos sujos, campos cerrados e cerradões. Ao longo das margens dos rios, onde a umidade do solo é maior, ocorrem matas ciliares.

Este bioma é condicionado por três fatores: o regime de chuvas, os tipos de solos e a ação do fogo. O clima tropical do Brasil Central exibe concentração de chuvas no verão e longa estação seca de inverno. Predominam solos ácidos e deficientes em nutrientes. As queimadas naturais são frequentes. Os cerrados do Brasil Central, em especial em chapadas planas, dotadas de solos profundos, captam e distribuem as águas, alimentando importantes bacias hidrográficas nacionais, tais como do rio São Francisco, do Araguaia/Tocantins, do Paraná e Amazônica.

O Ibama aponta que no cerrado há cerca de 774 espécies de árvores e arbustos das quais 429 são endêmicas. A fauna também é bastante diversificada, mas com baixo grau de endemismo, pois a maioria das espécies é de ampla distribuição geográfica.

A economia do Cerrado intensificou-se a partir das décadas de 1950 e 1960, com a construção de Brasília e a abertura de rodovias de integração nacional conectando o Centro-

Oeste ao Sudeste e a Amazônia em 1970, com a chegada da agricultura moderna, que modificou extensamente as paisagens e intensificou os processos erosivos. Além disso, a irrigação extensiva e o alto grau de utilização de pesticidas, herbicidas e fertilizantes químicos comprometem os recursos hídricos.

Muitas pessoas acreditam que o desmatamento do Cerrado não tem grandes consequências ambientais, porque esse tipo de vegetação não é tão denso quanto a Mata Atlântica ou a Floresta Amazônica. Não é bem assim, o Cerrado tem sua importância em termos de biodiversidade. O desmatamento do Cerrado implica também a aceleração de processos erosivos e a poluição das águas. Portanto, afeta de maneira significativa a qualidade de vida da população regional. Momento para reflexão, utilizamos a carta para avançar na importância do Cerrado brasileiro, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Carta escrita pelos representantes dos Povos do Cerrado

Carta dos povos do Cerrado

Brasília, DF, 23 de setembro de 2007.

Nós Povos do Cerrado, reunidos no 2º Encontro Nacional dos Povos das Florestas, pedimos a atenção de todos.

O Cerrado é uma das matas mais ricas do mundo, um mosaico de paisagens que guarda 5% de toda a biodiversidade do planeta. No coração do Brasil, o Cerrado se espalha por 200 milhões de hectares de terras contínuas. Somadas as áreas de transição e os enclaves, onde o Cerrado se avizinha da Floresta Amazônica, da Mata Atlântica e da Caatinga, a área é ainda maior: um total de 315 milhões de hectares, ou 37% do nosso país, onde vivem aproximadamente 60 milhões de pessoas.

O Cerrado constitui-se num importante reservatório hídrico, onde nascem e se alimentam as principais bacias hidrográficas sul-americanas. Por isso, o Cerrado é vital, nele pulsa vida, nascem e crescem as águas.

Ao longo de milhares de anos de ocupação, a diversidade ecológica do Cerrado também estimulou o desenvolvimento de igual diversidade cultural. Nós, Povos do Cerrado (indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores familiares e populações tradicionais, como geraizeiros, veredeiros, quebradeiras de coco, vazanteiros, pescadores artesanais, retineiros, pantaneiros, agroextrativista), representamos essa sociodiversidade. Nossos antepassados aprenderam a ver, ouvir e sentir os sinais da Natureza e nos legaram esse conhecimento. Essa é a nossa terra, em que deitamos os nossos mortos e colhemos a vida. O Cerrado é nosso lugar de viver e existir. [...]

Rede Cerrado e Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado (Mopic), extraído do caderno do aluno, vol. III, 2009, pág. 28.

O Quadro 3 apresenta a relevância do Cerrado para os indígenas. Entre os Povos do Cerrado, signatários da carta, destacam-se as populações tradicionais. O conceito de populações tradicionais é de difícil definição, mas está fortemente relacionado a integração que essas populações estabelecem com a natureza, com a qual convivem e da qual tiram seu sustento. O significado dos termos usados no texto para descrever as populações tradicionais do Cerrado e da imensa gama de atividades realizadas por essas populações:

- a) Geraizeiros: habitantes dos campos gerais, caracterizado por chapadas;
- b) Veredeiros: habitantes das veredas, áreas férteis que separam as chapadas, nas quais ocorrem as roças e a criação de bois;
- c) Quebradeiras de coco: mulheres que tiram seu sustento da quebra do coco babaçu e da venda de seus produtos, que podem ser usados na produção de óleo, carvão, ração animal, artesanato e cosméticos;
- e) Vazanteiros: pequenos agricultores que ocupam as margens dos rios;
- f) Pescadores artesanais: pescadores que usam técnicas artesanais, ao contrário do que ocorre na chamada pesca industrial;
- g) Retireiros: trabalhadores rurais responsáveis pela ordenha realizada em sítios e fazendas
- h) Pantaneiros: moradores do Pantanal. Alguns deles exercem atividades tradicionais, tais como os boiadeiros, responsáveis pela condução do gado, os extrativistas, que coletam os frutos regionais, e os pescadores;
- i) Agroextrativistas: populações que combinam atividades agrícolas com atividades extrativistas.

Na carta aberta aos Povos do Cerrado percebe-se uma demonstração forte em relação com o ambiente natural no qual vivem os habitantes. Os alunos se questionaram do modo de vida em que vivem. O pronunciamento dos alunos é o sinal de que os relatos até então apresentados trouxeram resultados. Foi o gancho para iniciarmos a análise do **volume 4** ao qual iremos abordar os estudos da população brasileira, analisando os deslocamentos de milhares de pessoas saindo de seus lugares para outro.

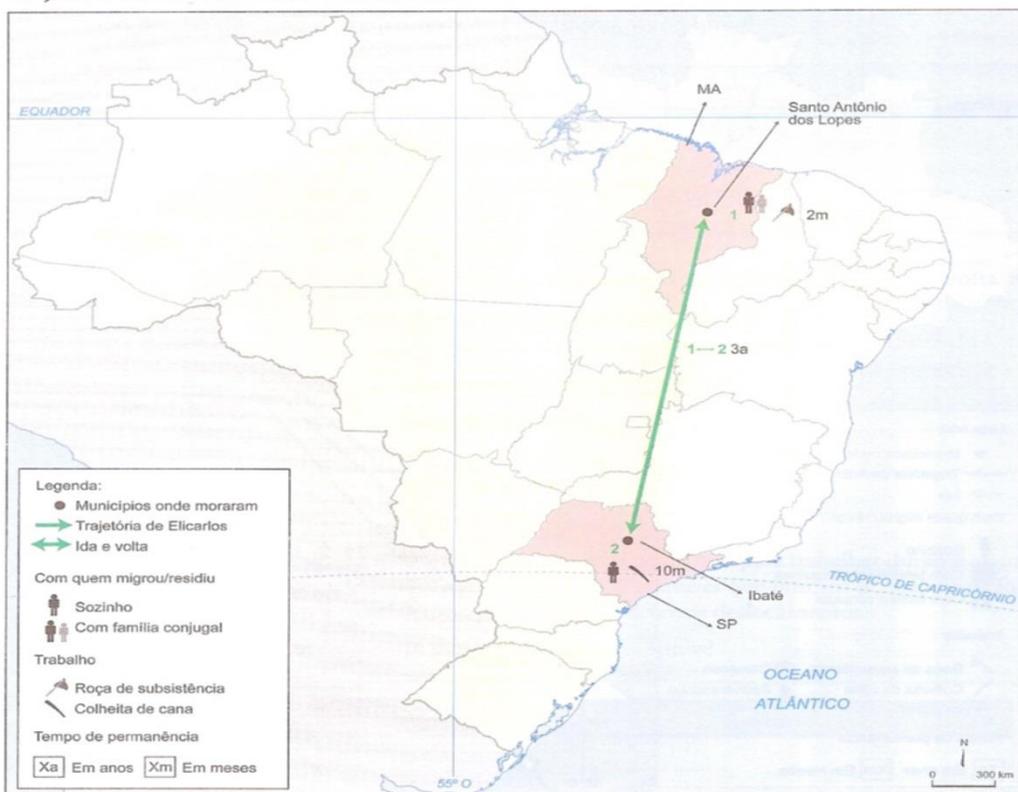
Figura 20 – Mapa do Brasil: Migrações internas brasileiras.



Leitura e Análise de Mapa

1. O mapa abaixo mostra que, durante três anos, o trabalhador rural Elicarlos dividiu seu tempo entre Santo Antônio dos Lopes (MA) e Ibaté (SP).

Trajatória do trabalhador rural Elicarlos



Fonte: MELO, Beatriz Medeiros de. *Migração, memória e território: o trabalhador rural nordestino na Ibaté paulista*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Pós-Graduação em Geografia/Unesp, 2008. p. 95.

Fonte: Caderno do aluno, volume 4, página, 5.

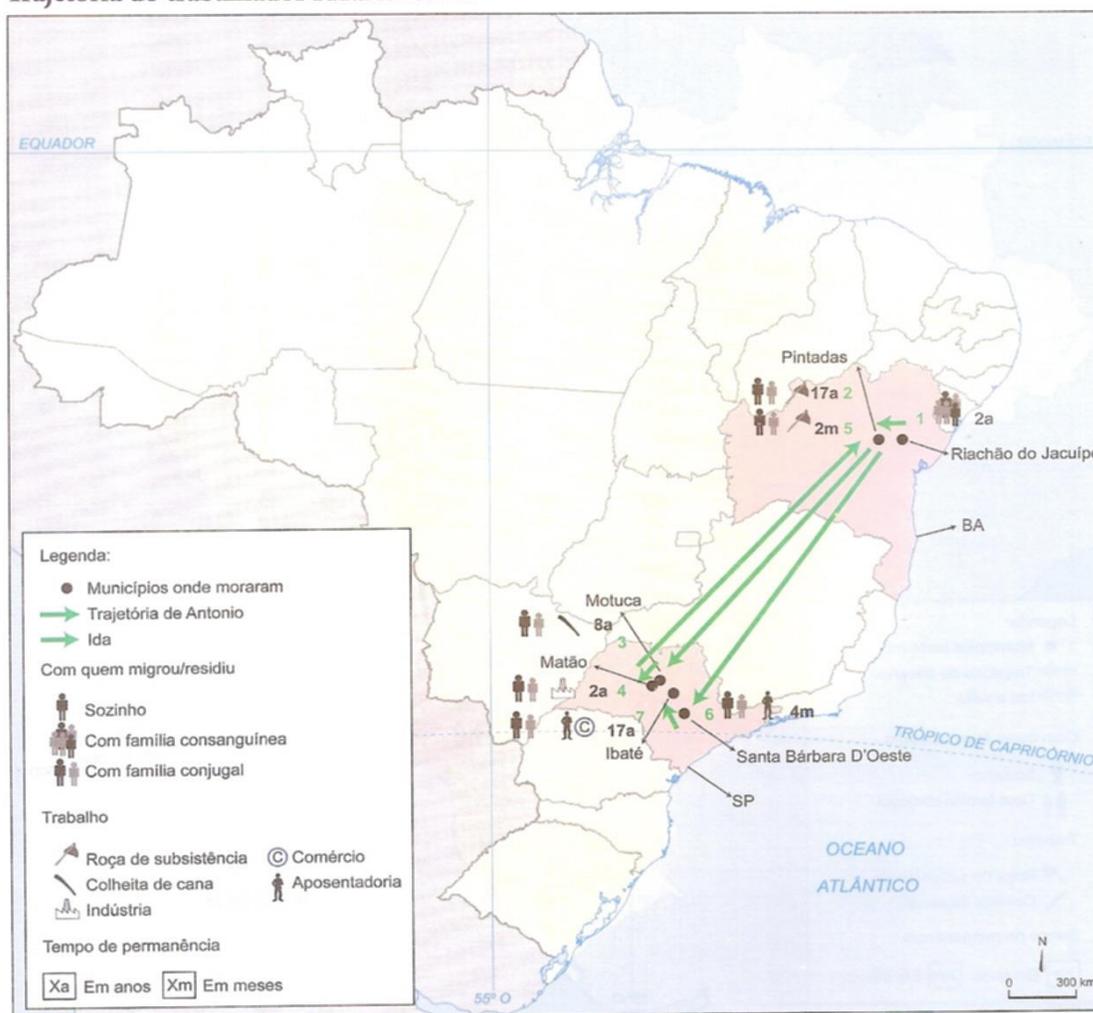
Figura 21 – Mapa do Brasil; migrações internas.

a) Identifique o tipo de trabalho que ele exercia em cada um desses municípios.

b) Anualmente, quanto tempo ele passava em cada um deles?

2. O mapa a seguir mostra que Antonio, outro trabalhador rural, sempre migrou junto com a sua família.

Trajatória do trabalhador rural Antonio



Fonte: MELO, Beatriz Medeiros de. *Migração, memória e território: o trabalhador rural nordestino em Ibaté paulista*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Pós-Graduação em Geografia/Unesp, 2008. p. 106.

Fonte: Caderno do aluno, volume 4, página, 6.

Analisando os fluxos migratórios e analisando os mapas acima, foi possível perceber que o assunto diz respeito à história dos deslocamentos das famílias e de amigos pelo território nacional. A mobilidade espacial da população está relacionada com os espaços de atração e repulsão, em função do maior ou menor grau de dinamismo econômico das diferentes regiões. Trabalhando no 4º bimestre do ensino fundamental anunciamos a dinâmica social e econômica do território brasileiro com suas particularidades. Os fluxos migratórios são intensos sendo o Estado de São Paulo com o maior polo de atração populacional. Os deslocamentos populacionais entre os Estados nordestinos, de Minas Gerais e do Paraná para São Paulo eram mais comuns. Nas últimas décadas, ocorrem fluxos mais intensos da capital para o interior. Alguns fatores responsáveis pela migração são as condições de vida nos locais de origem e as novas oportunidades nos locais de destino.

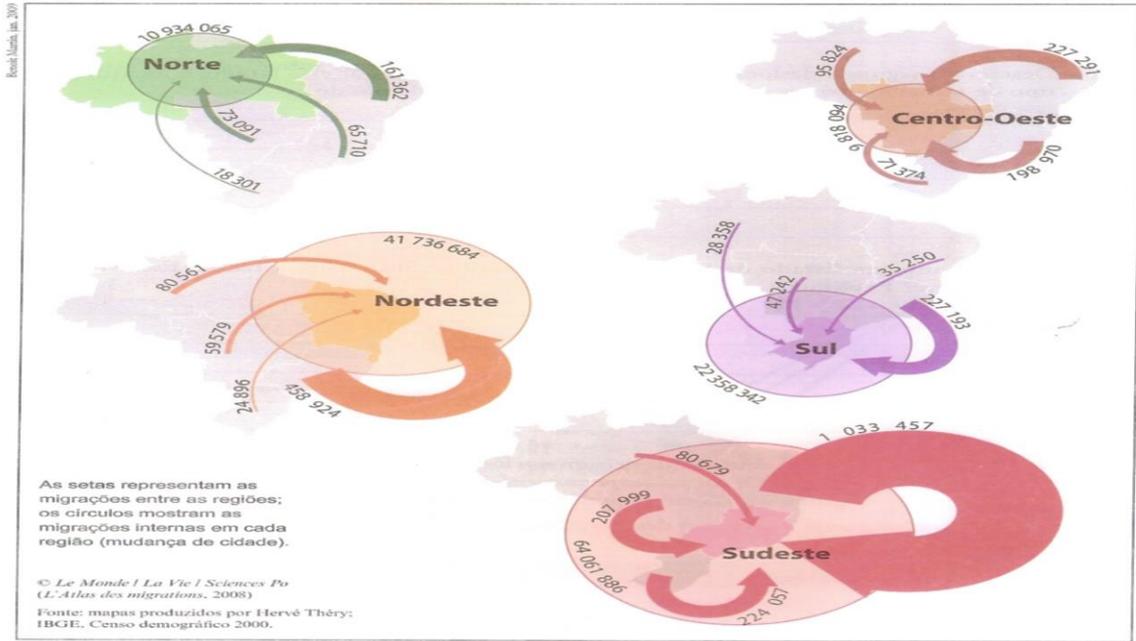
Pressupõe-se que os mapas contidos nas Figuras 20 e 21 foram elaborados a partir do relato de migrantes nordestinos, que se apresentam na condição de trabalhadores rurais em um país com intensas transformações no espaço agrário. A Figura 20 representa um exemplo da situação vivida por muitos brasileiros; trata-se de trajetórias marcadas por um movimento que ocorre entre dois pontos definidos no espaço: de um lado, o espaço de residência da sua família, que vive em algum sítio mantido pela roça de subsistência; de outro, o espaço da produção agrícola comercial, para onde o trabalhador se dirige na época da colheita. O mapa na Figura 21 representa um exemplo de trajetórias marcadas pela permanência, quando os trabalhadores viajam sozinhos num primeiro momento, para depois, numa melhor oportunidade, promover a migração de seus familiares, fixando-se com a família no local escolhido para o destino.



Leitura e Análise de Mapa

Observe atentamente a coleção de mapas abaixo para responder às questões a seguir.

Migrações internas no Brasil, 1995-2000



Fonte: DURAND, M.-E. et al. *Atlas da mundialização*. Tradução: Carlos R. S. Milani. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 130.

Fonte: Caderno do aluno. Volume 4, página 8.

Outra situação está contida no mapa na Figura 22. O mapa representa as “Migrações internas no Brasil no período entre 1995-2000”. As setas indicam as migrações entre as regiões de cidade (intra-regional). Foi importante esclarecer aos alunos a relevância das setas. A direção identifica as regiões de saída (repulsão) e de chegada (atração) de imigrantes, enquanto a espessura é proporcional ao tamanho dos fluxos de pessoas. Entre 1995 e 2000, o fluxo de migração interregional mais intenso teve origem na Região Nordeste para as demais regiões. Observando o mapa o fluxo mais intenso de migrantes com destino à Região Sul partiu da Região Sudeste. A maior parte dos migrantes que deixou a Região Sudeste partiu para a Região Nordeste

Analisamos a intensa mobilidade espacial da população brasileira por meio de diferentes tipos de fluxos migratórios existentes entre as regiões brasileiras e outras particularidades, embora saibamos que no século XXI essa situação poderá ser alterada. O impacto das

inovações tecnológicas no reordenamento territorial do país envolve mudanças nas relações entre o campo e a cidade e também na hierarquia urbana, por isso, devem ocorrer modificações ao interesse dos postulantes que se encontram no poder político. Segue um relato de uma família que imigra internamente.

Quadro 4 – Representa o percurso da família de João saindo de Uberlândia (MG) para São Paulo (SP)

As férias na casa da avó materna

Nascido em Uberlândia (MG) em 1963, João mudou-se com a família para São Paulo (SP), em 1969. O seu pai era de Vitória da Conquista (BA) e conheceu sua mãe em Uberlândia, em 1959, quando passou no concurso de um banco. A mudança para a capital paulista era resultado de uma promoção no banco, mas a família ficou vinculada aos parentes mineiros por muitos anos, principalmente no período das férias escolares, quando os netos ficaram na casa da avó desde o Natal até o Carnaval...

Texto extraído do Caderno do aluno. Volume 4, 2009, pág. 12

Analisando o texto no Quadro 4. “As férias na casa da avó materna. Vamos identificar o percurso da família de João pelo território nacional, as razões da mudança da Bahia para Minas Gerais e, depois, de Minas Gerais para São Paulo, o que mudou na vida dele e na sua cidade de residência ao longo do tempo? Quais as vantagens e desvantagens de viver em diferentes cidades? Quais as características de cada época? Temos que levar em consideração que as diferenças no território nacional são enormes. Três aspectos podem responder:

1. Mudança de conectividade entre as cidades e o encurtamento das distâncias em decorrência das inovações tecnológicas – no início da década de 1970, não havia o acesso à internet (só implantada em meados da década de 1990) e a comunicação por satélite não cobria todo o território nacional;

2. Expansão do mercado de produtos industrializados e da sociedade de consumo por meio da rede de hipermercados e de shopping centers;

3. Mudança nas relações entre as cidades pequenas e médias com as metrópoles de São Paulo e Rio de Janeiro em decorrência dos aspectos econômicos e culturais.

A distribuição da infraestrutura inovou nos últimos 30 anos os conteúdos tecnológicos do território brasileiro, revitalizando as possibilidades de produção com os novos recursos da informação, da ciência e da técnica. Daí a necessidade de introduzir gradativamente no ensino de Geografia as inúmeras combinações no meio geográfico decorrentes do acúmulo desigual de ciência e técnica.

Sabe-se que existe um acúmulo de infraestrutura e tecnologia nas unidades federadas do Centro-Sul do país, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro. Ora, qual é o impacto desse acúmulo desigual das inovações na rede urbana brasileira?

As cidades constituem, no momento atual, um elo entre o local de residência e as relações sociais e econômicas cada vez mais globalizadas. As cidades situadas na porção do território com maior acúmulo das inovações tecnológicas têm melhores condições de exercer esse papel.

Numa apresentação da distribuição da população urbana pelo território nacional me chama atenção para os círculos proporcionais. Percebemos a relação entre o sistema viário e a distribuição da população pelo território: onde temos estradas, população, mesmo em pequena quantidade, como nas rodovias brasileiras pavimentadas, especialmente nas Regiões Norte e Centro-Oeste ou mesmo próximo ao Rio Amazonas, importante hidrovia da Região Norte. Porém, as capitais com mais conteúdos de ciência e tecnologia estão localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia, Curitiba e Porto alegre.

Analisando a distribuição da atividade industrial no Brasil vamos perceber a concentração e descentralização do espaço industrial. A alteração e a intensa mobilidade espacial da população foram reforçadas pelo processo de industrialização e pelo papel ativo do Estado brasileiro na integração econômica do território nacional. O processo de interiorização foi impulsionado pela construção de Brasília e pelas políticas públicas de incentivo à atividade industrial e com a criação da Zona Franca de Manaus. O padrão desigual

de produção científica reforçou o papel desempenhado pela cidade de São Paulo como centro polarizador da economia nacional.

Apesar da concentração da atividade industrial em São Paulo, existem vários municípios brasileiros com expressiva atividade industrial. Fizemos análise nas embalagens de produtos industrializados e conferimos que há produção em vários municípios nos diversos estados do Brasil, apesar de a concentração ser, ainda em São Paulo.

A concentração industrial brasileira apesar de existir em todas as regiões brasileiras e a despeito da descentralização de algumas cadeias produtivas, como a do setor de vestuário e de calçados ou a de veículos automotores, a participação do Estado de São Paulo na produção industrial brasileira é a mais alta do país.

3.2 – Trajetória do professor e os conteúdos dos cadernos do aluno: sétimo ano do Ensino Fundamental

Dentre as práticas implantadas em sala de aula, tive momentos e resultados considerados bons e nefastos, a legítima ligação à sua razão de ser, é sem dúvida, a construção e implantação do currículo oculto. Acredito que, muito mais do que um conjunto de saberes dividido em áreas de conhecimento, disciplinas, projetos, atividades afins e outros formatos, por sua vez apresentados em ciclos bimestrais, módulos de ensino, níveis de ensino e outras formas de escalonar o tempo, o currículo é o cérebro da escola. Minha atuação na docência em geografia no sétimo ano do ensino fundamental paulista no período de 22 anos mostrou-me as mais diversas potencialidades possíveis de realização em meio, as manifestações produzidas pelos alunos. Suas reações por sua vez, eram reveladas por escrito, desenhos, jogos, brincadeiras, estratégias de relacionamentos entre si e com os educadores. O currículo oculto possibilitou-me rever minha prática e postura em sala de aula.

Atuando como docente no ensino fundamental da rede pública estadual paulista, sempre em escolas de periferia da cidade de São Paulo, foi possível vivenciar dificuldades e o despreparo da maioria dos professores. No decorrer dos dias letivos, foi possível enfrentar desafios. Por um lado, na tentativa de solucionar conflitos em sala de aula, os professores

buscam recursos para sanar o problema, por outro, ministrando aulas em meio à confusão dada pela falta de coerência e respeito a realidade do aluno, professores são por diversas vezes obrigados a cumprir o currículo, sendo que, aqueles que não cumprirem poderiam sofrer medidas cabíveis em consonância da vigência da lei.

Por diversas situações fui “obrigado” a usar os conteúdos contidos nos cadernos do aluno e do professor. Foram momentos em que percebia defasagem do aluno na leitura e interpretação dos mapas e na parte escrita. Fiz uso de mapas/cópias, propus pintura, interpretamos e realizamos atividades contidas nos cadernos. Analisávamos o uso da legenda, importância da linha imaginária, do ponto geográfico, localização dos lugares e etc.

O impacto no ensino estava posto. Ao propor a sequência de construção do mapa com o uso da legenda, das linhas imaginárias e localização dos lugares, foi necessário retomar todos os conceitos analisados em aulas anteriores. Estamos dizendo que o currículo passa por uma proposta pedagógica na qual poderá ser avaliado como resultado do que foi proposto no ano letivo. Está claro que o programa “São Paulo faz escola” apresenta um currículo prescrito.

O êxito do currículo escolar apresentado pela equipe da SEESP e da construção da Proposta Pedagógica é tão importante para os postulantes da proposta, que sobre eles costumam receber os aplausos ou as críticas sobre os resultados esperados pelo gestor da unidade escolar, quando se discutem as causas internas da boa e da má qualidade do ensino. Assim, quando os resultados considerados más ou quando relevam os elevados índices de reprovação e evasão escolar, sendo bastante frequente nas escolas, logo procuram reorganizar sua proposta pedagógica, por exemplo, intensificam atividades em grupo, principalmente, “alunos filhos da progressão continuada”, considerados analfabetos. Alunos que não conseguem acompanhar conteúdos mínimos, leitura de gráficos e mapas. Por isso, o impacto no ensino em geografia deixa lacunas no meio do caminho da aprendizagem do aluno.

Ao falar de Progressão Continuada, cabe dizer: estamos falando de uma escola que inclui a todos, evidentemente, isso requer outra forma de gestão de currículo, esteja ele

organizado em séries ou em ciclos, pois na medida em que ocorrer avanço no percurso escolar será necessária a composição de diferentes espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos não se transforme numa lacuna permanente.

Na escola que atuo, uma situação bastante corriqueira é a mobilidade dos alunos que ingressam vindo de outra unidade escolar. Embora saibamos que em outras unidades escolares ocorram a mesma situação. Para a SEESP, a escola deve adaptar os alunos e conduzi-los à sala de aula. Ocorre uma confusão na aprendizagem do aluno e o que era confuso em se tratando de aprendizagem, passa agora por questões de indisciplina. Sendo assim, a Progressão Continuada com regime ciclado com alunos oriundos dessa situação aos quais carregam defasagem na compreensão dos conteúdos de geografia necessitam de acompanhamento acerca da aprendizagem no ensino de geografia.

O sistema ciclado na unidade escolar é dividido em tempos que costuma variar entre dois e três anos de durações, assim consideram as variações evolutivas dos alunos: suas histórias familiares, seu ritmo, sempre procurando compreender e atender cada um em suas diferenças, sem perder de vista sua inclusão na sociedade como cidadão de direitos e deveres. Mas é, acima de tudo, o resultado de muito trabalho na busca de uma concepção de escola participativa.

Participativa no sentido de fomentar parceria com outros pares com intuito de buscar soluções para alunos que não conseguem interpretar uma simples tabela. Em momento oportuno que agreguei certo valor formativo a cada aula ministrada. A partir da utilização dos cadernos do aluno do 7º ano do ensino fundamental, foi possível perceber confusões e defasagens entre os alunos.²⁵

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao propor o documento intitulado Proposta Curricular do Estado de São Paulo conduziu o professor numa inserção. Mas, há dúvidas se este documento apresenta uma educação à altura dos desafios contemporâneos, e

²⁵ Em seguida iremos realizar análises dos cadernos do aluno. Contidos os Volumes 1, 2,3 e 4, 2009

dos princípios para um currículo comprometido com o seu tempo e a área de Ciências Humanas e suas tecnologias para atender as políticas de governo. Utilizamos este documento como delineamento das ações de formações operadas e implementadas pela SEESP. Ao analisar o programa, vimos que não atende a sequência didática para que o aluno possa incorporar em seu intelecto interesse nos conteúdos básicos do ensino de geografia. O mais provável é que o programa torne-se uma experiência mais ao nível da didática, do que do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscavam construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental ao qual pudesse ser traduzida em propostas regionais ou locais, para garantir a todos os estudantes espaço e cultura e articulação de competências e conteúdos disciplinares, a SEESP tenta uma saída (SEESP/PC, p. 08, 2008).

Com o objetivo de atender às solicitações da rede de ensino paulista que requeria a explicitação das orientações curriculares divulgadas pelos PCNs, a SEESP criou um Programa de ações para desenvolver os conteúdos nas escolas.

De acordo com registro constante em sala de aula realizado pelo professor de geografia no sétimo ano, detectamos o objetivo principal desse programa. Voltado a professores do ensino fundamental que era o de oferecer um material didático e estrutura para o aluno e subsídios para o professor. O propósito do programa tinha como foco atingir resultados na avaliação externa, conhecidas como Saesp.²⁶

Para que o resultado obtido fosse satisfatório ao governo, a SEESP criou em 2008, o caderno do gestor formado por profissionais da educação alocados em diferentes segmentos – instituições do ensino superior, polos e escolas – podendo assim, oferecer, segundo documento oficial, “apoio técnico” ao desenvolvimento da prática em sala de aula. Faz jus apresentar parte do que constam nos cadernos do aluno e do professor. O material organizado para este programa compunha-se de:

²⁶ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp, mede a aprendizagem do aluno, numa perspectiva comparativa entre as escolas que alcançam ou não Idesp. O mesmo sistema indica qual unidade escolar receberá bônus.

Uma leitura mais cuidadosa dos conteúdos escritos acima nos oferece elementos indicativos de que o aluno “analfabeto em geografia e em língua portuguesa” terá dificuldade em acompanhar os conteúdos propostos pelo currículo oficial do governo do estado de São Paulo.

Durante o desenrolar do trabalho realizado pelo professor na rede pública estadual, que se constituiu em âmbito local, verificou-se que a maioria dos professores de geografia apresentou dificuldades na aplicação do Programa, sendo assim, segue uma citação da SEE-SP:

(...) foram organizadas indicações de habilidades correlatas às disciplinas do currículo. No âmbito de disciplina e de seus respectivos temas, foram consideradas habilidades a serem consolidadas ou desenvolvidas sem descaracterização disciplinar do currículo (...). Para tanto, foi produzido um material didático apropriado para o uso do aluno, e outro, inclusive vídeos tutoriais, para o uso do professor. Para todas as disciplinas, no período indicado, de acordo às determinações do currículo e da carga horária da escola (2008, p. 06).

É interessante analisar que, segundo o documento oficial acima citado, só parece que durante a implantação do programa São Paulo faz escola, em 2008, que se percebeu a dificuldade dos professores, sobretudo, se levarmos em consideração a quantidade de estudos e pesquisas acadêmicas e oficiais que há muito tempo já anunciavam os índices elevadíssimos de reprovação e evasão escolar nos anos do ensino fundamental. Cabe salientar também que esse fato denota quanto os resultados de avaliações parecem não exercer o mínimo impacto no esboço de políticas públicas educacionais.

Figura 23 – Capa da Revista do Programa São Paulo faz Escola



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Edição Especial, 2008.

Esse programa “São Paulo faz escola” estavam sob a égide do material didático construído nos últimos cinco anos. O programa se pautou numa revista criada pela SEESP – conforme podemos observar na capa da revista, o periódico apresenta na área de geografia uma questão: *Para que servem os mapas, os gráficos e as tabelas?* O material era dirigido aos professores dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e inseria: *Quadro geral, Orientações para aplicação das atividades e considerações finais.*²⁷

A ênfase dada para atendimento em toda rede pública estadual paulista, foi divulgar e disseminar o programa por meio do caderno do gestor, amplamente discutido com professores coordenadores pedagógicos (PCP), funcionando como um documento base ao qual trazia instrumentos para aplicação da nova Proposta Curricular no Estado de São Paulo. Nele estava contido (caderno do gestor):

- A construção coletiva da proposta pedagógica da escola;
- A elaboração dos planos anuais de ensino pelos professores;
- A elaboração dos planos bimestrais de ensino pelos professores;
- A avaliação de aprendizagem;
- O currículo estadual e a proposta de avaliação formativa;
- Duas modalidades e o mesmo objetivo: favorecer a aprendizagem do aluno;

²⁷ Revista: São Paulo faz escola. Edição especial da Proposta Curricular. P. 44 – 50, 2008

- Fundamentos teórico-metodológicos: a relação entre avaliação e construção de conhecimento;
- Legislação sobre a avaliação;
- As diferentes formas de recuperação²⁸

Visando atenuar o desconhecimento dos professores acerca dos indicativos acima citados, os professores coordenadores pedagógicos teriam a tarefa de impulsionar a vigência da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O professor coordenador pedagógico da escola em que atuo, ao realizar reuniões de Atividade de Tempo Pedagógico Coletivo (ATPC), alegou por diversas ocasiões que todos os professores deveriam aplicar e cumprir o currículo oficial do governo.

As ações do professor coordenador pedagógico na escola nos permitiu fazer dois comentários: de um lado, percebe-se um profissional conduzido a cumprir as diretrizes da SEESP, o que lhe garante continuidade na função, por outro lado, não havendo exigência de um perfil a altura da função, muitas reuniões são improvisadas e sem fundamento. Logo, partes dos indicativos citados não são trabalhados.

Cabe salientar que no interior dos discursos oficiais, em meio a desvalorização do docente o mesmo não pode propor novos caminhos, restando o cumprimento do documento oficial ao qual somos obrigados a seguir. Para fugir de reuniões meticulosas, foi proposto reuniões temáticas na qual cada docente poderá expor assuntos correspondentes a cada componente curricular. Foi um momento considerado paliativo; sem preparo anterior, os professores presentes indicavam um assunto de livre escolha de sua disciplina com data indicativa para apresentação.

Os professores querem obter condições para realizar um bom trabalho com seus alunos. Uma proposta curricular com cunho participativo poderá agregar valores e o acúmulo de conhecimento que os docentes carregam, na medida em que promovessem mudanças na base da sociedade que vivemos poderíamos comemorar. Sendo assim, em se tratando de ensino

²⁸ Texto extraído do caderno do gestor. Vol. 2. P. 08 – 23, 2008.

de qualidade não há o que exaltar. Em sala de aula, considerando raras exceções, o espaço que deveria ser de produção do conhecimento escolar, transforma-se em mera transmissão dos conteúdos. Esta premissa básica deve ser o motor das iniciativas do governo na busca de um currículo que atenda as necessidades do aluno. Novos paradigmas devem ser pensados.

Considerações Finais

A análise da organização da Proposta Curricular implantada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo constituiu o objeto desta pesquisa, buscando entender os impactos decorrentes no trabalho docente realizado na escola de ensino fundamental, a partir das políticas educacionais implantadas entre os anos de 2008 a 2010.

Discutimos que as alterações das políticas educacionais provocadas, sobretudo a partir de 2008, pela política de ensino paulista, fomentava o refinamento das ações de controle do fazer docente, com a utilização obrigatória dos cadernos do aluno, enquanto era ampliada a precariedade nas relações de trabalho entre os docentes, levando a um processo crescente de individualização entre os professores.

Para preparar o caminho das observações sobre a utilização obrigatória do Caderno do Aluno, abordamos, antes, o conceito de currículo, como recurso de análise na educação geográfica e mediação no processo de ensino e aprendizagem, além de considerações sobre a organização da Proposta Curricular no Estado de São Paulo.

A partir daí, focalizamos os cadernos do aluno do 7º ano do ensino fundamental associados aos conteúdos programáticos em Geografia. Os resultados apresentados deste trabalho contribuíram para o autor olhar o ensino de geografia com outra configuração, tendo, por muitas vezes se colocado na situação de vida dos educandos, para refletir sobre quais conhecimentos seriam significativos para esta ou aquela classe.

A importância do currículo, como possibilidade de auxiliar o professor na produção de suas aulas e na compreensão dos conteúdos contidos nos cadernos ficou evidente. Consequentemente, apresentamos alternativas, ainda que hipotéticas, de caminhos possíveis para futuras configurações. O professor tem sido, injustamente, responsabilizado pelo ensino, dito precário, no Estado, mas ele não é o único agente de educação em serviço. E se queremos indicar culpados, podemos apontar as ações políticas do governo em curso, que transformam a vida das escolas e dos envolvidos nela, sem fornecer as bases necessárias para essas ações.

Analizamos, no primeiro capítulo, que há várias concepções de currículo, tais como: construção do currículo com vinculação calvinista, uma reflexão sobre a prática numa perspectiva para selecionar os conteúdos propostos para atingir os objetivos estabelecidos pela escola, história das disciplinas analisadas por Chervel (1999), etc. que ainda são influentes nos currículos atuais.

Identificamos, no segundo capítulo, a partir de documentos oficiais, o forte predomínio do uso da Proposta Curricular implantada pelo governo do Estado de São Paulo. Houve também a análise do Programa São Paulo faz escola na qual apresentamos a concepção curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Notamos que tal imposição causou impacto na relação professor/escola e professor/conhecimento. Por que não poder usar a própria prática? Por que seguir uma organização curricular feita por quem não está na escola?

A relação entre o neoliberalismo e a educação pública abriu caminho para a gestão administrativa compreendida pelos documentos do governo vigente, como alternativa para o alcance de um processo educacional considerado democrático, alavancando uma situação que favoreceu a inserção de novas formas de controle do trabalho docente e a redução da autonomia, diante de programas que prescrevem o trabalho em sala de aula e o aprimoramento de formas de avaliações sistemáticas para conferir os resultados; ao mesmo tempo, instituíram-se a bonificação e as provas de mérito, que incentivam o ensino precário na rede de ensino paulista.

Os mecanismos de controle adotados pelos programas destinados ao 7º ano do ensino fundamental programaram ações de intervenção direta em sala de aula, que embora houvesse, teoricamente, possibilidade de utilizar outros recursos, o que prevalece é o uso dos cadernos do aluno. Este impacto de “ter que cumprir” fere a autonomia do professor. Sendo assim, ocorre o refino dos processos de avaliação sistemática do trabalho docente, aferindo, a todo tempo, por meio das provas aplicadas aos alunos, os resultados do trabalho desenvolvido.

Acreditamos que a geração de novas concepções do currículo no ensino passa por superações da vertente neoliberal na qual vincula os projetos do governo em curso. Nas

inúmeras aulas que ministramos, os alunos discutiram conteúdos cuja compreensão ficava numa visão básica, insuficiente para entender o mundo, gerando um sentimento de que faltava preencher uma lacuna.

O que podemos observar no terceiro capítulo nesta pesquisa, no que tange à organização dos cadernos do aluno, é que este mantém sua configuração em todos os anos vigentes. Não há atualização de dados, nem mesmo nos índices do IDH discutidos no terceiro capítulo. Tais ações contidas nos cadernos formam docentes repetitivos nos conteúdos e, se apropriam de práticas que servirão às ações de controle de seu trabalho, a exemplo do uso dos conteúdos e habilidades ao qual não poderão ser alterados na construção do plano de ensino.

Esse processo de elaboração do plano de ensino além de serem copiados pelos professores nos anos seguintes mantém as mesmas habilidades e conteúdos nos cadernos de geografia. Vale salientar, ainda, que a questão não está na elaboração do plano de ensino em si, mas no fato de ele representar estatísticas que não cumprem a qualidade esperada pela comunidade escolar e do trabalho docente.

Se considerarmos os diferentes segmentos de ensino da SEESP, 7º ano do ensino fundamental, veremos que as ações de controle incidem, de forma mais acentuada, sobre os docentes que trabalham nas escolas da rede pública paulista. É aqui que a educação deve desempenhar um importante papel. Propor a transformação em nossa época de uma sociedade emancipadora assumindo de maneira efetiva o alvo da qualidade visando o tão esperado aprendizado anunciado pelos governos.

Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é demasiadamente longa. Embora percebendo a tentativa do governo em curso de inculcar a reforma do ensino vigente como algo positivo, sabemos que há, por trás, contradições mistificadoras da ordem social na qual podem comprometer o futuro dos entes sociais das escolas públicas do estado de São Paulo. Por isso, será necessário criar novos paradigmas para uma educação transformadora.

É importante destacar que a referida pesquisa desencadeou questões que nos permite fomentar novos estudos na direção de um ensino mais produtivo acerca do trabalho docente.

O desafio atual é produzir modos de representar a escola que a associem a algum horizonte possível. Trata-se de unir elementos dispersos como produto do currículo oficial às novas visões pedagógicas e aos novos desafios.

Pensamos que, a partir do pensamento emancipador e de uma ampla reflexão teórica, poderão surgir contribuições para essa reinvenção da escola no século XXI. Pensar a escola a partir das concepções apontadas nesta pesquisa parece ser um exercício que poderá contribuir para transformar o sujeito, mas devemos acreditar nos sujeitos coletivos, que atuarão por meio de análises críticas e de uma pedagogia de inclusões e ações afirmativas.

Esta é uma tarefa intelectual, mas não será frutífera se for pensada na solidão ou por meio de esforços individuais. Essa contribuição requer atores coletivos, capazes de elaborar um novo discurso. Um discurso ao qual convoque pessoas do mundo da escola, do mundo da universidade e da academia, das comunidades, das organizações sindicais e partidárias, das organizações não-governamentais. E tal convocação deve ser concretizada em planos exequíveis e propostas políticas ajustadas ao sujeito coletivo. Só assim poderemos vislumbrar, construir e impulsionar utopias possíveis.

Referências:

- Ab`Saber, Aziz Nacib. **Os domínios de Natureza no Brasil: Potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê, 2003

- Apple, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. trad. Vinícius Figueira, 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- _____ . **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1995
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997: O Estado num mundo em transformação. Washington: Banco Mundial, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BUITONI, Marísia M. Santiago. (Coord.) **Explorando o Ensino – Geografia**, Vol. 22. Ens. Fund. Brasília, MEC, 2010
- CASTELLAR, S.M. Vanzella. (Org.) **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes**. São Paulo Ed. Contexto, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**, 7. ed. Campinas/SP; Papyrus, 2005
- CORTINA, Roseana Leite. **Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. São Paulo: 2000 (Tese de Doutorado, FEUSP).
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. – 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2001.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. trad. Tomas Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Arte Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

- **GOODSON, L.P. La construcción del currículum. Possibilidades Y âmbitos de investigación de la historia del currículum,** In Revista de Educación, 295, Historia del Currículum – I, Madrid, 1991.
- **GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta –** Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.
- **HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos classe Y currículum In Revista de Educación,** 295, Historia de currículum –I Madrid, 1991.
- **KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. Trad. Jamir Martins São Paulo, Harbra, 1981.**
- **KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90.** São Paulo: FEUSP, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – USP.
- **KEMMIS, S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción,** Madrid, Morata, 1988.
- **MOREIRA, A. F. B. Currículos e Programas no Brasil,** Campinas, SP, Papipus, 1990.
- **MURRIE, Zuleica de Felice. Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola.** São Paulo: SEE, 2008. (vol. 1)
- **OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor – capital, força de trabalho e fundo público.** In: Os direitos do Antivalor. Petrópolis: Vozes, 1998.
- **POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Trad. De: Afonso Neves. Porto Alegre, ArtMed, 1997.
- **ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- **SACRISTÁN, Gimeno J. O CURRÍCULO: Uma Reflexão Sobre a Prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. - Porto Alegre – ArtMed, 2000.
- _____ e **PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino.** trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. – 4. ed. Porto Alegre – ArtMed, 1998.
- _____. **Docência y cultura escolar: reformas y modelo educativo.** Buenos Aires – Lugar, 1997.

- **STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais.*** São Paulo, Annablume, 2004.
- **SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.*** Campinas, SP, Autores Associados, 1994.
- _____ . ***Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história.*** In: Idéias, Currículos, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995.
- **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Programa São Paulo faz escola,*** São Paulo, 2008.
- **SILVA, Maria Abadia. *Intervenções e consentimentos: a política educacional do Banco Mundial,*** Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____ . ***Políticas para a educação pública: intervenções financeiras internacionais e o consentimento nacional,*** Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.
- **SILVA Jr. João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.*** São Paulo: Xamã, 2002.
- _____., **FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola.*** São Paulo: Xamã. 2004.
- **TOMMASI, De Livia.; Warde, M. J.; Haddad, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais,*** 4. ed. - São Paulo: Cortez; PUC-SP, 2003.
- **TORRES, Maria Rosa. *Educação para Todos: uma tarefa por fazer;*** trad. Daisy Vaz de Moraes – Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- _____ . ***Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.*** In: TOMMASI, WARDE, M. J.; HADDAD.S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais,* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125 - 193.
- **VILELA, Luciane Ribeiro. *Uma análise de políticas educacionais: o ensino paulista na década de 90.*** Campinas: 2002. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação da UNICAMP.

- **VIRIATO**, Edaguimar Orquizas. **Política Educacional do Estado: A desconstrução da escola pública.** São Paulo: 2001. (Tese de Doutorado em Educação). PUC/SP.
- **WILLIAMS**, Raymond. Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- www.ivorgoodson.com/.../19%20Tornando-seuma%20materia%20a...particulares. Teoria & Educação, 2, 1990. Download PDF - Ivor Goodson. (Consultado em 15/12/2015)

São Paulo

2016