

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ROBERTA STRAZZACAPPA DE CARVALHO

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO DA GEOGRAFIA – A PROPOSTA
CURRICULAR 2008 DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM GEOGRAFIA

São Paulo, SP
2013

ROBERTA STRAZZACAPPA DE CARVALHO

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO DA GEOGRAFIA – A PROPOSTA
CURRICULAR 2008 DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado submetida à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo - PUC
como requisito parcial para a Obtenção do
Título de Mestre em Geografia.

São Paulo, SP
2013

ROBERTA STRAZZACAPPA DE CARVALHO

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO DA GEOGRAFIA – A PROPOSTA CURRICULAR 2008 DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado submetida à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC como requisito parcial para a Obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Prof.^a Dr.^a Maria Elena Ramos Simielli
USP

Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza
PUC-SP

Dedico essa dissertação:

A Deus, minha família, meu marido, minha orientadora,
e aos professores do ensino fundamental que trabalham
com a proposta! Tive força, incentivo e amizade.
Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos docentes da Pontifícia Universidade de São Paulo, pelos conhecimentos transmitidos que me proporcionaram uma visão mais ampla sobre a área de concentração “Territorialidade e Análise Socioambiental”, em especial, sobre a área de pesquisa: “Ensino de Geografia”.

Agradecimentos às contribuições recebidas de minha orientadora Marísia, que sempre me incentivou a prosseguir, e das professoras Márcia e Maria Elena que participaram do exame de Qualificação.

Por fim, agradeço também, aos meus amigos, colegas de trabalho, alunos e ex-alunos, em especial Hélio Rodrigues Junior, Mayla Diotti Crantschaninov, Hamilton Ferreira Junior, Oneide Ferraz Alves, Sonia Maria Machado, Luciana Melarato (teacher Lu), Tiago Camilo de Oliveira, Márcia Cristina Souza Carpinteiro, Adalberto Lopes, pessoal do Universitas, turma do Anglo, Barnabé, Margarida Pinho Rodrigues e meu terapeuta holístico Alex Cunha pelo apoio e paciência durante o processo de produção deste trabalho.

EPÍGRAFE

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

RESUMO:

O ensino da geografia precisa estar a serviço da população em se pensar o conteúdo e a prática do professor de Geografia das escolas públicas de São Paulo, através da Proposta Curricular 2008 de Geografia da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP).

O termo Transposição Didática é rediscutido por Yves Chevallard em seu livro *La Transposition Didatique (1985)*, em que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola, alertando para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Chevallard permite a articulação da análise epistemológica com a análise didática.

O saber sábio interessa para a Transposição Didática, porque certas exigências que intervêm na preparação didática do saber, já estão influenciadas a partir da constituição do saber sábio, ou ao menos, a partir da formulação discursiva desse saber.

Esse trabalho é um diálogo entre a transposição didática e o Currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Transposição Didática, Ensino de Geografia, Proposta Curricular.

ABSTRACT:

The teaching of geography must be at the service of the population if thinking about the content and practice of geography teachers in public schools of São Paulo, through the Curriculum Proposal 2008 Geography of the Secretary of Education of São Paulo (SEE/SP).

The term Didactic Transposition is rediscussed by Yves Chevallard in his book *La Transposition Didatique* (1985), which shows the transpositions that suffers when knowledge of the scientific field goes to school, stressing about the importance of understanding this process by those who deal with the teaching of science subjects. Chevallard allows the articulation of the epistemological analysis with the training analysis.

The wise learn is interested to the Didactic Transposition because certain requirements involved in preparing didactic knowledge, are already being influenced by the constitution of wise knowledge, or at least, from the discursive formulation of this knowledge.

This work is a dialogue between the didactic transposition and the Curriculum Ministry of Education of São Paulo.

Keywords: Transposition Didatique, teaching of geography, The Curriculum Proposal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AS TEORIAS CURRICULARES E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA	584
1.1 Currículos tradicionais e currículos críticos de geografia	588
1.1.1 As transformações nos currículos de Geografia	19
1.1.2 Os conteúdos e práticas curriculares de Geografia	22
1.1.3 Relações na transformação da realidade do ensino público básico de Geografia	696
2. ANÁLISE DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	32
2.1 Os parâmetros Curriculares Nacionais, a Geografia e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	766
2.2 Conteúdos no Ensino e Aprendizagem em Geografia	41
2.3 Metodologia e Práticas em Geografia	46
2.4 O Projeto Político no currículo de Geografia	52
3. O DISCURSO DIDÁTICO E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO	58
3.1 Preâmbulos sobre redes de atividade, transposição e didatização	58
3.2 Didática e didatização	58
3.3 Transposição Didática	63
3.3.1 Noosfera	69
3.3.2 Transposição Didática com Objetos do Saber e outros Objetos	73
3.3.3 Transposição Didática na Categoria paisagem no ensino de Geografia	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	855

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado caracteriza-se cada vez mais pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania ou resolver problemas. Nesse contexto, ganha importância redobrada o ensino de geografia que almeja ampliar o desenvolvimento pessoal num processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um. Além disso, é fundamental aprimorar a capacidade de atribuir significados a serem percebidos e ressignificados pelos outros, apreendendo a diversidade existente, situando-se e decodificando a realidade complexa desse mundo globalizado.

A geografia, como uma ciência que discute e analisa processos em múltiplas escalas, proporciona situações de aprendizagem que valorizam as referências dos alunos quanto ao espaço vivido, concebido e representado, dando-lhe condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

Mas, o ensino da geografia praticado hoje na escola está em consonância com esse espaço em movimento, com lugares interconectados e com realidades desiguais e contraditórias?

A indagação sobre os conteúdos ministrados conforme a prática do professor de Geografia nas escolas públicas de São Paulo foi a motivação principal para a realização desta pesquisa. Como a indagação é ampla, o recorte deste trabalho será a reflexão sobre a prática pedagógica, com ênfase na transposição didática, a partir da Proposta Curricular de Geografia da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), datada de 2008.

Para tanto, os documentos curriculares veiculados no Estado como a proposta curricular da Cenp, (versões de 1986 e 96) serão analisadas em linhas gerais, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem a base da atual proposta de 2008. Entende-se que há consonância entre os objetivos e finalidades educacionais dos PCNs e da proposta curricular.

Ao propor a análise do ensino da Geografia, partindo de um breve retrospecto das décadas de 70 até os dias de hoje, culminando com a didatização do ensino da Geografia pela Secretaria de Estado da Educação, pretende-se, antes uma contextualização ampla e não num quadro exclusivo e fechado desse ensino no Brasil. Dessa forma, buscou-se levantamentos bibliográficos pertinentes, aliados a dados colhidos em situações de ensino-aprendizagem da disciplina geografia, no contexto escolar, que abarca a Educação Básica.

Nesse sentido, é importante resgatar alguns posicionamentos, na área de ensino de geografia, nessas décadas, com o novo currículo oferecido pela SEE/SP, em 2008, e os índices de aprendizagem conquistados pelo sistema, tendo em vista que as práticas do ensino da Geografia, historicamente, revelam uma frágil eficácia. Pergunta-se: a Proposta Curricular 2008 de Geografia da Secretaria de Estado da Educação encaminha a atividade docente a uma ação significativa?

O texto da Proposta Curricular 2008 da SEE/SP indica a preocupação de ir além da dicotomia sociedade-natureza, relacionando-se os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos em suas diferentes escalas. A Proposta centra o currículo numa visão da Geografia enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela

globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais.

Mas, outra indagação se coloca: as sequências didáticas da Proposta Curricular 2008 de Geografia da SEE/SP são ferramentas que corrigirão as deficiências nas habilidades de relacionar informações, pesquisas, registros? Há no texto a crítica de não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados, mas através de levantamento de hipóteses, formulação de conclusões, apresentação de resultados promovendo a discussão de ideias, a produção de conclusões e a utilização das habilidades geográficas dos alunos da Educação Básica. Há orientações suficientes e subsídios para a formação continuada do professor, para que avancem para o patamar pretendido?

No desenvolvimento desta dissertação o Capítulo 1 tratará das teorias curriculares e dos currículos de geografia, entendendo-se que, entre outras concepções, o currículo é uma maneira de organizar uma série de práticas educativas que reflete, enquanto construção cultural, uma compreensão institucionalizada e de funções sociais da escola num dado tempo histórico.

No Capítulo 2 serão abordados os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo, em sua versão de 2008, focalizando, de maneira geral, a formulação de conteúdos, metodologias e práticas docentes expressas nesses documentos. Como foi praticamente o mesmo grupo político de educadores/gestores responsáveis pela formulação da estrutura curricular em nível nacional e estadual, há uma correlação entre essas formulações curriculares prescritivas.

No capítulo 3 serão analisados o discurso didático e o processo de didatização de uma forma geral, buscando aproximações com a proposta curricular de 2008, da SEE/SP e trazendo especificações sobre a transposição didática e a problemática de transformar o “saber sábio” expresso nos documentos em saber docente a ser ensinado e atingir o saber ensinado que será verificado pelo sistema de avaliação estadual (SARESP).

Nas considerações finais, essas análises serão sintetizadas, a partir da ótica da autora.

1. AS TEORIAS CURRICULARES E OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA

As ideias e concepções curriculares são essenciais para o estudo e análise dos significados e a representação da estrutura de funcionamento de uma rede de ensino. Com isso, alguns autores são fundamentais na construção dessa concepção, tais como Antônio Flávio Moreira, Gimeno Sacristán, Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva entre outros. Com a contribuição de tais autores, há possibilidade de traçar um paralelo com as transformações que a geografia enquanto disciplina escolar e acadêmica sofre.

Toda essa abordagem acerca do campo do currículo torna-se necessário para contextualizar o documento de Implementação Curricular à luz das teorias do currículo. Adequada a seu público e a seus meios, uma concepção geral de currículo deve apresentar o interesse pelo local e global, com uma dinâmica de acordo com as necessidades da escola e os interesses da rede de ensino. O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, ou seja, uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos.

Segundo Sacramento (2007), os currículos têm por objetivo orientar a construção do conhecimento escolar. É por meio deles que são regidas a teoria e a prática de todo o processo no ambiente e a dinâmica do tipo de ensino que a escola oferece. Não são simplesmente as grades curriculares, mas são as transformações de todo um contexto: para que e para quem se ensina, do que se ensina e qual a intenção política e social que irá contemplar. A forma como se produz o currículo está relacionado ao tipo de estudante que está se formando, com o objetivo da formação docente e com o ideal da escola.

Candau & Moreira (2006), afirmam que a palavra currículo possui várias definições no campo pedagógico, que carregam consigo distintas concepções, derivadas dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Ainda em Sacramento (2007), o currículo surge, efetivamente, a partir do momento em que a escola se organizou para ser uma instituição formal de ensino, no fim do século XVIII, com o objetivo explícito de sistematizar o conhecimento transmitido à população.

Desde então, o estudo do currículo e o interesse pela sua organização são ferramentas importantes para o Estado e para o sistema econômico em formar futuros profissionais para o mercado de trabalho, porque se direcionam os objetivos e os conteúdos necessários para a compreensão da realidade e a orientação de técnicas, normas e formas que permitam o ingresso ao mercado de trabalho, para o vestibular e para a vida social.

Sendo assim, Ferreira (2009) afirma que currículo inicialmente pode ser entendido como um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos. Ele prossegue dizendo que currículo é entendido também como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, ou como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola, ou mesmo conjunto de atividades e dos meios para alcançarem os fins da educação.

Nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivo e seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares. Silva (2007) diz que de certa

forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo.

Para Moreira (1995), uma das classificações coerentes para se entender o campo curricular é baseada no americano James Macdonald. Essa classificação é uma aplicação da teoria dos interesses de Habermas, só que alocada ao campo do currículo. Ela é justificada da seguinte forma: a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; e b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar – sua seleção, organização e transmissão.

Os três interesses básicos de Habermas – ainda em Moreira (1995) – é o interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático), e interesse em emancipação (ou interesse crítico), são considerados por Macdonald como as fontes das diferenças na teoria e na prática escolar.

Já Candau & Moreira (2006) afirmam que diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido de diversas formas. Nessa perspectiva, o currículo escolar é um espaço conflitivo de interesses sociais e culturais diversos.

O currículo é uma maneira de organizar uma série de práticas educativas e como construção cultural, refletindo uma compreensão institucionalizada e de funções sociais da escola num dado tempo histórico. Porém, ao procurar compreender o currículo como um espaço conflitivo, de interesses sociais e culturais, se percebe que os currículos transcendem a todos esses princípios. Quanto a isso, Silva (1999) e Moreira (1995) lançam acertadamente quatro hipóteses para essa premissa:

Primeira hipótese: os currículos escolares transcendem os guias curriculares porque todo documento formulado – o currículo prescrito - por uma secretaria de educação ou uma instituição escolar que apresenta determinados conteúdos e conhecimentos no seu processo de elaboração, quando posto em prática, nas aulas, sofre uma intervenção de forma direta e indireta por parte dos professores e alunos. Ou seja, no dia-a-dia curricular acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo formal que junto com as ações de docentes e discentes formam o currículo vivido ou currículo em ação.

Segunda hipótese: o currículo não é apenas um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação. Com isso, esses elementos não são apenas de ordem e natureza técnicas, mas também, de ordem política e cultural, estabelecendo as formas como concebemos a sociedade, a escola e o conhecimento.

Terceira hipótese: o currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura, pois o conhecimento é apenas uma das facetas da cultura construída e reconstruída no ambiente escolar.

Quarta hipótese: a seleção de conteúdos e procedimentos que compõe o currículo é um processo acima de tudo político, pois no ato de selecionar e organizar os conteúdos escolares, os parâmetros científicos utilizados como critério não são neutros ou desinteressados. Há certamente neles relações de poder.

Essas são teorias formuladas a partir de autores que trabalham com currículo, indicando a complexidade da temática curricular, principalmente a que remete nas próximas páginas ao currículo da geografia e da Implementação da proposta curricular no estado de São Paulo.

Ferreira (2009) afirma que é possível definir o currículo escolar como processo social constituído de lutas e conflitos, nos quais diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos. Os próximos passos desse estudo esperam concordar ou não com tais premissas.

1.1 Currículos tradicionais e currículos críticos de Geografia

A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisa sobre currículo. Especialmente na década de 1960, devido aos movimentos de contestação de caráter social, cultural e político distribuídos pelo mundo, surgem novas teorizações no campo da educação. Portanto, essas teorizações procuram questionar o pensamento e as estruturas educacionais tradicionais. Nos EUA essas novas teorizações ocorrem no chamado “Movimento de Reconceptualização” e na Inglaterra a “Nova Sociologia da Educação”. (SILVA, 1999).

O Movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos tradicionais de currículo. Este movimento, na Europa, começava a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava nas novas teorias sociais que ganhavam força em vários campos do conhecimento e também da pedagogia.

Já na Inglaterra, a crítica feita aos modelos curriculares tradicionais ocorreu a partir do campo da sociologia. A “antiga” sociologia da educação inglesa avaliava o fracasso das crianças mais pobres com dados puramente estatísticos, com variáveis de saída (sucesso ou fracasso escolar) e de entrada (classe social, renda, situação familiar). Analisava-se o desempenho dos alunos de forma quantitativa e não qualitativa.

Com as teorias de contestação aos currículos tradicionais, se tem as críticas teorizadas que questionam o conhecimento corporificado no currículo. Nesse

sentido, os conteúdos são associados às relações de poder e a produção de saberes que sustentam a ordenação dos mesmos.

Ferreira (2009) destaca que para essas teorias críticas esse conhecimento não é neutro, puro ou epistemologicamente “correto”. Ele não é uma questão meramente técnica, e sim um conjunto de conteúdos e objetivos a serem ensinados.

Como afirma Silva (1999:30):

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Com isso, se definem e se diferenciam duas teorias curriculares com concepções opostas que, com o desenvolvimento da pesquisa, ajudará bastante, principalmente ao que concerne sobre a Implementação do currículo no estado de São Paulo, especificamente na geografia.

1.1.1 As transformações nos currículos de Geografia

Com as intervenções neoliberais na educação brasileira, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, houve um movimento de renovação na geografia e, conseqüentemente, de seu currículo. A AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), juntamente com licenciados egressos, participavam de diversos debates entre os representantes das diferentes tendências da geografia nas universidades brasileiras. Isso, direta ou indiretamente, influíam no ensino fundamental e médio

das escolas brasileiras. Nesse período, variada produção sobre o ensino da disciplina foi posta à disposição dos professores e dos responsáveis pela formação docente no país, como afirmam Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007).

Pinheiro (2003) faz um trabalho minucioso das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de geografia no Brasil, entre os anos de 1972 e 2000. Ele trás uma gama de informações e reflexões sobre a geografia como disciplina escolar no Brasil, sua introdução nos currículos escolares, assim como as tendências teórico-metodológicas nas pesquisas sobre o ensino de geografia. Isso reflete um avanço na disponibilização de materiais acadêmicos para pesquisadores, professores e para o desenvolvimento geral e reflexivo da área.

Apesar desse avanço, havia uma preocupação constante quanto à mudança em sala de aula que não se efetivava. A distância entre a geografia acadêmica e a dita escolar ainda era grande. Segundo os próprios profissionais, de acordo com Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), a impossibilidade de mudanças foi atribuída às precárias condições de trabalho oferecido pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir, ao elevado número de alunos por sala de aula e aos baixos salários.

Especialmente na década de 1980, a produção acadêmica condizente a geografia se torna mais vasta e de qualidade, assim como os livros didáticos. Essas produções tinham como objetivo a tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade.

Há de se destacar também, especialmente na década de 1990, que o debate acadêmico foi reacendido também pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centralizado no Governo Federal, além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2002, 2004 e 2006)

Com isso, como afirma Ferreira (2009), vários autores e propostas curriculares procuraram trazer para dentro da geografia escolar o papel dos conteúdos desta ciência no processo de ensino-aprendizagem. Cavalcanti (2010) percebe que as reformas curriculares desse período apresentam convergências de caráter teórico-metodológico, distribuídas entre os diversos grupos que pensam de forma diferenciadas sobre a concepção de uma proposta oficial de ensino para a Geografia. E afirma que tais convergências são positivas na consolidação e avanço dessa disciplina na escola.

Para Cavalcanti (2010), as características teórico-metodológicas através das quais se desenvolvem as novas propostas curriculares para o ensino de geografia são:

- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar;
- A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;
- A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino;
- A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais. (CAVALCANTI, 2010, p.30).

Com essas convergências em pauta, o caminho curricular da geografia começa a se orientar para propostas que não só valorizem o professor como detentor de conhecimento; mas um professor como mediador desse conhecimento, valorizando o papel do aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, como afirma ainda Cavalcanti (2010, p.67):

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da geografia com outros campos do saber, como a antropologia, a sociologia, a biologia, as ciências políticas, por exemplo. Uma geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender. Essa tendência conceitual é a que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a geografia deve abordar no ensino fundamental.

Assim sendo, a renovação da geografia e seu ensino, juntamente com as diversas propostas curriculares que ocorreram no Brasil e no estado de São Paulo, valorizam as questões relativas aos conteúdos rumo a uma discussão mais pedagogizada.

1.1.2 Os conteúdos e práticas curriculares de Geografia

Delimitado a importância dos conteúdos no debate acadêmico na geografia, é relevante analisá-los em sua complexidade perante a educação escolar. Segundo Cavalcanti (2010), os conteúdos são instrumentos para formar conceitos geográficos; e esses conceitos servem para formar um raciocínio espacial. O professor, como mediador e detentor de tais conteúdos, requer um desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva que lhes forneça meios para um pensamento autônomo, que permita a articulação teoria e prática do ensino.

Com isso, e levando em conta que a escola é um lugar para o encontro da diversidade cultural, os conteúdos curriculares são entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores que são construídos e

reconstruídos no espaço da sala de aula e da escola em geral; ainda em Cavalcanti (2010). Isso numa visão socioconstrutivista.

Portanto, como indica Ferreira (2009), os conteúdos tornam-se meios para atingir determinados objetivos e não o fim em si mesmo. A preocupação está focalizada na construção de métodos que levem o aluno a pensar e ler o espaço geográfico.

Os conteúdos da geografia escolar têm como base os resultados da ciência de referência e sua composição é constante. Segundo Cavalcanti (2010), atualmente, além de conteúdos tradicionais ainda considerados válidos, há uma infinidade de temas destacados pela geografia cujo estudo é relevante para a formação básica das pessoas, como: os processos e as formas da natureza e sua dinâmica; os impactos ambientais globais e locais; os impactos da globalização na produção de lugares diferentes e desiguais; os conflitos socioespaciais na suas diferentes escalas, como a violência urbana de diferentes naturezas e proporções, conflitos como que ocorre entre Palestina e Israel, entre o Movimento dos Sem Terra e proprietários rurais no Brasil, etc.

Há de se estar atento a isso, pois, de certa forma, esta perspectiva que parece crítica, em realidade pode reproduzir certas ideologias pós-modernas próprias da apropriação construtivista centrada nos indivíduos e não em suas relações sociais e condições de classe. Dito isso, Cavalcanti (2010) ressalva que o objetivo da construção desses conceitos, por estarem associadas a uma determinada atitude no ensino, não podem ser vistos isoladamente; ao contrário, todas as ações docentes concretas devem ser realizadas de modo inter-relacionado e interdependente entre si e coerentes com aquela atitude. Elas fazem parte, por

assim dizer, de uma atitude global e devem ser tomadas no ensino no momento que se julgar adequado, dependendo dos propósitos e das condições concretas de sua realização.

E vai além afirmando que o construtivismo piagetiano não pode ser interpretado como uma promoção da construção individual do aprendizado, na crença de que os alunos constroem esse conhecimento apenas pela exploração e pesquisa e na ênfase excludente nos seus processos construtivos espontâneos. Os temas mesmo com grande relevância precisam ser refletidos, na figura do professor, como mediador do processo, avançando além dos fatos. E isso é somente parte do processo de aprendizagem.

E Cavalcanti (2010) apresenta, de uma forma oposta à tradicional, a necessidade de o ensino da geografia contribuir para o desenvolvimento do aluno dentro de um modo geográfico de pensar sobre o mundo e a realidade que cerca. Para tanto, não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem, mas sim trabalhar e desenvolver esses conteúdos, realizando o trabalho didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento.

Os conteúdos não são apenas pretextos para o desenvolvimento que se pretende e não podem ser assim encarados, pois são fatos, acontecimentos, fenômenos geográficos importantes em si mesmos. Assim sendo, o papel do professor e sua formação contínua é essencial para o tratamento dessas práticas de aula. O planejamento, o registro e a avaliação das aulas precisam ser constantes e bem pensadas, articulando a forma, o conteúdo e a dinâmica escolar.

Com isso, é de extrema urgência um debate sobre a real necessidade de autonomia do professor e de todo processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Como a sala de aula ainda é o espaço privilegiado do trabalho do professor, assim como sua prática docente e a transposição de conteúdos e temas, a seleção de conteúdos é encarada como fundamental para se alcançar um resultado baseado na significação do conhecimento junto aos alunos.

Paganelli (2002) afirma que a seleção e organização de conteúdos e dos conceitos constituem um item de todo e qualquer Planejamento Curricular de Ensino. Continua dizendo que uma seleção tem, como pressuposto, o domínio pelo professor de geografia dos conhecimentos da ciência geográfica, associada à compreensão das principais correntes do pensamento geográfico, enfoques, categorias, conceitos básicos e a evolução da própria disciplina escolar; conhecimentos que permitem que se situe, em sua prática pedagógica, numa opção metodológica mais coerente.

Um professor, sujeito desse conhecimento, e não simplesmente transmissor, é capaz de enfrentar, com êxito, a seleção de conteúdos e sua organização em um planejamento escolar, facilitando a apropriação do conhecimento e do pensar geográfico.

Ao longo dos últimos vinte anos, há uma nova forma de tratar os elementos geográficos e seu ensino. Com um debate constante e contínuo, tanto nas universidades quanto nos órgãos representativos da área, tem levado a profissionais ligados a educação repensarem novas práticas pedagógicas.

Entender o vivido, a produção do espaço, o lugar, o território, entre outros, além de uma proposta meramente conceitual, através de uma prática sistematizada de ensino e aprendizagem é recorrente e necessário. Muitos professores ainda desconhecem essas novas propostas metodológicas, e que muitas propostas

curriculares são bem embasadas, porém, na prática, adotam um ensino tradicional. A partir disso, há de se ter uma reflexão sobre as transformações do ensino básico em geografia.

1.1.3 Relações na transformação da realidade do ensino público básico de Geografia

Uma das questões centrais, seria as mudanças na realidade do ensino público no Brasil, especialmente no estado de São Paulo. Num outro momento, será relacionado com a realidade do ensino de geografia, proposta central desse trabalho.

Segundo Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), mudanças significativas ocorreram no universo educacional brasileiro como fruto das discussões para a promulgação da LDB/96, e, na década de 1990, as propostas curriculares dos estados foram debatidas com a finalidade de gerar nova proposta, agora com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais. Num período de implantação neoliberal e consolidação do poder de sociais democratas (governos FHC e Mário Covas), a política educacional brasileira e paulista vai se redefinindo em iniciativas tais como a criação dos PCNs e de um sistema nacional de avaliação, colocada em prática através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do conhecido Provão (Ensino Superior), juntamente com o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLDs).

Como consequência social e educacional, enquanto que maximizava o econômico, há uma clara manutenção do capital como prioridade. Segundo Rocha (2001), neste período saiu um projeto que, de um lado, atribuía ao Estado e à esfera

pública a culpa por todos os males sócio-econômico-culturais apresentados no atual momento histórico e, por outro, considerava a iniciativa privada como sendo a panacéia, capaz de reverter todas as agruras do mundo contemporâneo.

Vai além afirmando que o que saiu vencedor não foi um projeto brasileiro, mas sim um projeto para o Brasil, produzido fora do País e integrante de um processo que só pode ser compreendido quando inserido no interior de um conjunto de ações de caráter global.

Em fevereiro de 1995, quando do lançamento do programa Acorda Brasil – está na hora da escola, as cinco prioridades anunciadas no governo do então candidato Fernando Henrique Cardoso eram transformadas nas metas educacionais do novo gestor.

Segundo Rocha (2001), o documento anunciava que as atenções governamentais estariam voltadas para a implementação das seguintes políticas:

- Distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem intermediação dos governos estaduais e das prefeituras;
- criação do sistema Nacional de Educação a Distância para treinamento de professores e complementação das aulas, através de TVs e vídeos em todas as escolas;
- melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos, distribuídos todo ano pelo Governo e fim dos atrasos na distribuição, a partir do segundo ano do governo;
- avaliação das escolas, por meio de testes aplicados aos alunos, com premiação daqueles que apresentarem melhor desempenho;
- reformado currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento das matérias obrigatórias para todo o país.

Estas propostas mostram claramente os ideários neoliberais, num governo que, desde seu início, tinha intenções claras em relação aos destinos do país. Seguindo na mesma direção, no estado de São Paulo é instituído o SARESP (Sistema de Avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007) define esse conjunto de propostas, medidas e ações como um pacote com o objetivo de se observar que há, por parte do governo federal, uma clara intenção de implantar um novo perfil à educação brasileira.

As autoras afirmam também que a mudança é necessária, mas da forma como foi conduzida fez com que algumas das propostas, medidas e ações estejam ou estiveram sendo encaminhadas com uma urgência que conduz e limita o debate, impedindo, muitas vezes, o estabelecimento de uma reflexão mais consistente. E mais do que isso: uma avaliação que impõe o currículo.

Considerando os PCNs norteadores das ações curriculares em dado sistema de ensino, ou mesmo em dada escola, se dará destaque a esses parâmetros. Elaborado pelo governo federal, atrelado a discussão e consolidação da LDBN/96, os PCNs, juntamente com as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) têm por objetivo propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico que se pretende em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor.

As premissas centrais de tais parâmetros são criar tais subsídios para apresentar ideias do "que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar". Assim são definidas também as capacidades e habilidades esperadas dos alunos, assim como os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina

escolar. Mas por que centralizar uma política que poderia ser descentralizada, irradiando as responsabilidades aos estados e municípios?

Segundo Spósito (1999), esse debate é necessário pois a tendência nesse momento, até respaldado pela Constituição, é de um processo que conduz ao aumento das responsabilidades dos estados e municípios na implantação e gerenciamento dessa política educacional.

Revela-se, assim, de forma clara uma contradição, onde há uma política de descentralização, cuja condução está se dando de forma muito centralizada. Algo que, talvez, como indica Spósito (1999), se possa denominar de descentralização centralizada.

Em princípio, isso pode ser justificado, na medida em que a descentralização, quanto mais intensa ela for, exigiria diretrizes gerais básicas, de forma a garantir o mínimo de qualidade e equivalência nacional no ensino que se pratica em todo o país ou, em outras palavras, uma política de centralização das decisões e parâmetros gerais que conduziriam à descentralização. Vale ressaltar também que tais mudanças e propostas ocorrem num período em que o governo propunha, em seu discurso, a participação mínima do Estado na condução da economia e do país, como denota a política de privatizações iniciada por Fernando Collor de Melo e acelerada por Fernando Henrique Cardoso.

Mas, como consequência disso, sucintamente indagando, Spósito (1999) coloca que as disparidades no interior da sociedade colocam em questão a política de descentralização centralizada, pois são notáveis as enormes diferenças entre as grandes regiões, os estados e municípios brasileiros.

Isso indica a dificuldade de referenciais nacionais para a redefinição de política educacional, quer no que se refere às formas como se deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem e escolher os conteúdos a serem trabalhados, quer no que diz respeito à disponibilidade de recursos humanos qualificados para tal.

Os PCNs de geografia são analisados assim por Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007, p.75):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Inicialmente, dão a conhecer, segundo visão de seus autores, a trajetória da disciplina em pauta, a geografia, como ciência e como disciplina escolar. Nas orientações para o trabalho pedagógico, são apresentados os objetivos, os eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Ao final, o documento traz indicações sobre a organização do trabalho escolar, referindo-se aos processos metodológicos.

Tais PCNs aparecem num momento em que, na década de 1980, os estados da federação, incluindo São Paulo, elaboravam suas próprias propostas curriculares. De modo geral, tais propostas ditavam os conteúdos que deveriam estar presentes nas aulas e nos planos de aula dos professores, incluindo os de geografia. Na prática, funcionaram não essencialmente como parâmetros, mas sim como currículos manifestos que, por estarem dentro da institucionalização da avaliação, obrigavam ao invés de recomendar.

Os autores de livros didáticos, segundo Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007), pautavam-se pela organização dos conteúdos apresentados pelas Secretarias de Educação e dos municípios para elaborar seus textos. Nessa mesma época, em São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) constituiu uma equipe de autores para a realização de propostas curriculares para

todo o estado. Não se propunham somente elaborar um rol de conteúdos, mas sobretudo efetuar uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina, iniciativa conhecida, na época, como geografia crítica.

A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do país, como apontam Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007)

Isso é avaliado como avanço. Mas não teve como evitar o estranhamento dos professores do estado de São Paulo quanto ao aparecimento dos PCNs e dos novos métodos recomendados. Sem dúvida, a realidade das escolas brasileiras têm tido muitas orientações e poucas ações que as consolidem. No estado de São Paulo, berço dos governos direitistas que, por coincidência ou não, estiveram atrelados ao governo federal, a realidade regional tornou-se um referencial e um modelo de implementação de diversas propostas curriculares.

Até então descentralizadas, as políticas estaduais para a educação tinham seu caminho próprio; seja em processos que realmente atingiram seus objetivos e aqueles que não. Agora existe uma centralização que, de certa forma, recomenda obrigando os estados a seguirem tais normas formuladas pelo governo federal. Ou mesmo propostas construídas regionalmente, mas que são influenciadas por diretrizes e normas que regulamentam um caminho a seguir dentro de um currículo. A seguir o caso do estado de São Paulo, foco desse estudo.

2. ANÁLISE DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Na apresentação e introdução ao documento da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de geografia, é visível uma preocupação de pensar as transformações vividas a partir de uma crítica ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos, conduzidos para um conhecimento enciclopedista.

Como justificativa a isso, tais críticas nascem de uma necessidade, de alguns segmentos da sociedade, inclusive aqueles engajados na democratização do país, de se estabelecer à dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos.

Com isso, há uma tentativa de rompimento de um padrão supostamente neutro da Geografia para uma ciência social engajada e atuante no mundo globalizado dos mercados. No que se refere ao documento da proposta, a geografia deveria estudar as mudanças nas relações de trabalho, as questões ambientais e etnoculturais, indo além da dicotomia sociedade-natureza que encara o conceito espacial como uma entidade cartesiana e absoluta, num processo linearizado. Essa tendência já é pensada e discutida pela SEE desde a deliberação da LDB/96, reformulando o currículo já existente dentro do estado.

Na década de 1990, com o reflexo da LDB, o MEC publicou os PCNs, reforçando a crítica ao ensino conteudista e propondo o ensino por competências. Como cita a Proposta (2008, p.42):

Entretanto, em momento algum, o currículo por competências prescinde de conteúdos estruturadores. As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representativos do cotidiano do aluno.

No contraponto disso, Oliveira (1999) diz que a concepção pedagógica implícita, presente no PCN de Geografia, revela a adoção de uma visão conteudista e individualista. Trata-se, pois, de uma visão centrada no ensinamento de conteúdos pretensamente atuais e modernos, desprovidos de uma concepção formadora que permita a construção da autonomia do aluno.

Oliveira (1999) vai além dizendo que a ausência de uma concepção explícita revela também o desdém com que a educação foi tratada. Os autores ignoraram a necessidade premente de mostrar uma concepção pedagógica. Assim o texto se desenvolve sem que o desenvolvimento psicossocial e histórico da criança/adolescente fossem levados em consideração, tratando-se de um desrespeito ao aluno e ao professor, e um desconhecimento da história da educação.

Com uma divergência aparente, principalmente ao que remete o ensino de conteúdos, otimizados pelas frequentes discussões sobre a renovação da geografia, nos PCNs e na proposta, Kaercher (2006) explora que para haver tal renovação (ou mesmo uma geografia crítica), não basta mudar os temas ou atualizar as aulas de geografia. É preciso também haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática.

E isso não é previsto na atual proposta curricular do estado de São Paulo. Há uma preocupação incessante em realocar conteúdos geográficos em torno da sociedade informacional ligada as novas tecnologias. Mas em nenhum momento é

prevista a mudança estrutural nas escolas, nas condições do trabalho ou mesmo na discussão de métodos que qualifiquem a relação professor-aluno-escola.

Silva (2002) afirma, ainda referente ao conteúdo, que é um recorte que parte de um conjunto de procedimentos mais parecidos com a prática jornalística, grávida de informações, cuja finalidade das aulas de geografia passa a ser o acesso à informação, distanciando-se da abordagem geográfica sob o ponto de vista pedagógico dessas mesmas informações.

Oliva (1999) vai nesse caminho também, afirmando que se corre um risco, produzido pelo grande desvio jornalístico que a comunicação em larga escala no país vem sofrendo, que diz respeito à autonomia e especificidade exagerada, atribuídas à chamada dimensão pedagógica do processo de ensino.

Com isso, a geografia é banalizada e superficializada, se tornando um foco de busca de informações atuais e voltadas para o senso comum. Os métodos são desprezados e os conteúdos tornam-se meros segmentos deslocados da realidade, fragmentados e voltados para um fim, e não mais como um meio, na busca de um entendimento e de um significado dos não geógrafos. Portanto, não se forma e nem informa.

Portanto, essa proposta curricular não trás muita coisa nova, em relação aos debates curriculares anteriores no estado. Ela não rompe com a geografia tradicional e nem mesmo consolida uma geografia mais crítica. Não supera a questão conteudista e despreza o papel do professor e os métodos utilizados em sala de aula. Além de estar num paradoxo de concepção geográfica, a proposta não prevê e nem justifica o “como” tal prática de ensino e aprendizagem chega até as salas de

aulas de uma forma eficiente, ou seja, aulas de geografia que tenham significado tanto para o aluno como para o professor.

Como está registrado nos Anais do 4º Encontro nacional de Geógrafos (1980, p.357):

uma tentativa coletiva de rompimento com a Geografia Tradicional. Um rompimento que já se manifestava ao nível da produção teórica nos escritos da 'Geografia Nova'. Um rompimento, porém, que não chegou às salas de aula. E é essa a nova tentativa: trazer para as salas de aula todos os questionamentos se as novas visões da Geografia.

Kaercher (2006) diz que é preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Deve-se ensinar mais os alunos a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que quando se dá aula não se está ensinando doutrinas, verdades, mas sim que se está construindo um conhecimento novo a partir do que já se tem (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação, etc.). Assim se terá uma clareza maior sobre as reais intenções de se ensinar à geografia de uma maneira crítica, contestatória.

A proposta em si faz um discurso teórico de rompimento da geografia tradicional, mas não rompe. Faz uma crítica ao ensino e aprendizagem baseada nos conteúdos, mas não consegue se desvencilhar deles, mesmo com as competências. Despreza a questão da formação dos professores, na concepção de seus conhecimentos e na metodologia.

Sobre tal proposta, Regalo & Nunes afirmam que os professores atuais, conscientes da necessidade de um estudo contínuo, munidos de novos conhecimentos e melhor capacitados, poderão ensinar aos seus alunos a geografia pela concepção da dialética materialista, mostrando claramente em suas análises

que a história é o grande motor das transformações e que o espaço geográfico está impregnado de ações históricas realizadas pelos grupos sociais.

Enfim, que a Geografia sirva para formar alunos com uma visão de mundo universalista, crítica, engajada, 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, que não discute o porquê de tamanhas desigualdades sociais, que se conforma com a situação existente no país, que ensina apenas reproduzindo e não transformando os seres humanos.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Geografia e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em 1998, destinados a todos os interessados no sistema educacional, constituem-se como uma proposta de orientação curricular voltada para o “resgate e construção da cidadania no ensino básico brasileiro”. Este documento regulamenta o instrumento legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Segundo os PCN, além de garantir a formação de cidadão através da ampliação de ofertas de vagas nas escolas de ensino fundamental, faz-se necessário uma revisão curricular que oriente os professores para um ensino que incorpore em seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento. E isso, de certa forma, justifica e norteia as ações da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim como afirma Kobayashi (2001, p.105):

É interessante destacar que os PCN deverão ser, segundo o que nos foi possível entender, o referencial para discussão de conhecimentos de relevância social em que se desenvolvam projetos educativos nas diversas instâncias municipais, estaduais, ou locais.

Os PCN propõem o conteúdo curricular como uma proposta flexível, aberta e que deverá ser concretizada nas instâncias locais, caracterizando já, de início, um risco, devido aos meios de como isso seria possível.

Segundo Oliveira (1999), a história do pensamento geográfico no final do século XX está marcada por um intenso debate entre positivismo clássico, o empirismo lógico, o historicismo, a dialética e a fenomenologia. A influência marxista deixou marcas profundas e, ignorá-la, é ignorar a história do século XXI. Ou melhor, é instrumentalizar o Estado capitalista ideologicamente. Logo a discussão sobre a história do pensamento geográfico é página aberta. E com os autores dos PCNs não foi diferente.

Segundo Kobayashi (2001), os PCNs fazem uma breve revisão histórica da proposta de currículo para o ensino fundamental, onde se destacam duas correntes: a geografia tradicional e a geografia crítica. Com isso, os PCNs trazem uma suposta proposta de superação da geografia tradicional, enfatizando a geografia crítica, onde tais concepções, longe do consenso da utilização ou mesmo rotulação, certamente são expressões que foram difundidas nas análises do ensino da geografia escolar.

A geografia tradicional é caracterizada por uma tendência Lablanchiana e das correntes que dela se desdobraram a partir da década de 1960. Valorizando o papel do homem como sujeito histórico, essa tendência se limitava a análise da organização do espaço como lugar e território e as relações entre o homem e a natureza mais como processos de adaptações. Estudavam-se as populações e os homens como coisas objetivas, nas quais a sociedade e o espaço emergiam das

ações humanas desprovidas de quaisquer intencionalidades ou ideologias, como afirma PCN 3º e 4º ciclos (1997).

No ensino, essa corrente se traduziu pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Afinal, quem como professor de geografia já não foi questionado da seguinte forma: Qual capital de tal país? Se caso não soubesse a resposta, era taxado como um mal professor.

Já a geografia crítica veio contestar essa corrente da geografia tradicional, justificando que esses métodos e teorias tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. Era então necessário realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. A partir dos anos de 1960, sob a influência das teorias marxistas, as preocupações se voltaram para as relações entre sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios. Criticou-se assim uma geografia que naturalizava a ação do estado e das classes sociais dominantes, propondo uma geografia das denúncias e das lutas sociais como afirma PCN 3º e 4º ciclos (1997)

E isso, de certa forma, é interpretado pelos PCNs como duas concepções que apresentam insuficiências metodológicas que fazem crer que o próprio documento quer legitimar e defender uma concepção própria de geografia. E essa concepção, segundo Kobayashi (2001) se aproxima muito do que se chama de Geografia Humanista, que carrega uma contribuição teórica e metodológica dada pela fenomenologia. Já Oliveira (1999) afirma que os autores dos PCNs de geografia

optaram por não deixar claramente explicitada a concepção de geografia que têm. Agindo dessa forma, deixaram abertas múltiplas possibilidades de interpretações. Ele afirma que houve um veio humanista atravessado pelo historicismo clássico, referências à natureza baseadas no positivismo clássico e em seguida, o marxismo.

E completa dizendo que estas diferentes concepções da ciência geográfica presente no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Tal ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica da geografia. Dito isso, se identifica semelhanças entre as concepções geográficas dos PCNs e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Além de utilizar o mesmo discurso de superação da geografia tradicional em detrimento da geografia crítica, a proposta propõe uma geografia enquanto “ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças no trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais”. (PROPOSTA, 2008, p.41).

Além de propor essas concepções, a Proposta se apresenta mais eclética ainda trazendo a necessidade de priorizar discussões em torno da sociedade informacional dos tempos de hoje – onde, a meu ver, não é específico da geografia – e sim de todas as áreas do conhecimento.

A Proposta (2008) afirma que uma nova concepção de geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional, inserido em sala de aula e fora dela – em especial, a partir do advento da comunicação on-line, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente.

Em relação aos conteúdos, as propostas são semelhantes, sendo chamados de categorias tanto pelos PCNs quanto pela Proposta. Assim foi descrita pelo PCN 1º e 2º ciclo (1997, p.110):

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias de Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária...Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

E na Proposta (2008, p. 44,45) foi descrito assim:

O objeto central do ensino da Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais...O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas.

Oliveira (1999) trás para o debate essas questões teóricas inerentes ao documento dos PCNs, referentes ao conjunto de noções, conceitos e categorias. Segundo ele, os aspectos teóricos não tiveram, por parte dos autores, um cuidado especial, sendo comum encontrar-se a mesma palavra sendo tratada ora de uma forma, ora de outra. Foi o que aconteceu com as chamadas categorias espaço, território, paisagem e lugar.

Neste PCN, é comum encontrarmos situações em que se destaca a importância de o professor trabalhar determinado tema, ou mesmo, situações em que são sugeridos procedimentos gerais ou específicos da ciência geográfica. Mas muitas vezes não são especificados o “como” fazê-los.

E isso é presente também na Proposta Curricular do estado de São Paulo. A seguir, será exposta as condições estruturadoras de um ensino e aprendizagem em

geografia, nessa proposta, juntamente com os conteúdos e métodos expostos através de cadernos didáticos que chamaremos de cartilha.

2.2 Conteúdos no Ensino e Aprendizagem em Geografia

O processo de ensino e aprendizagem nas escolas é inseparável. Qualquer política pública para a educação tem que estar contemplada com as várias facetas de tal processo. O componente curricular está imbricado em ensino e aprendizagem. E na geografia não é diferente.

Oliveira (2006) afirma que o binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. Uma é causa e a outra consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo que implica movimento, atividade e dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

A aprendizagem é tudo que, no processo do desenvolvimento mental, não é determinado hereditariamente, ou seja, pela maturação, considerando toda a aquisição obtida ao longo do tempo, isto é, mediata e não imediata, como a percepção ou a compreensão instantânea. Como afirma Oliveira (2006:217): “A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros”.

Por outro lado, ensinar é provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem, que permitirá aos professores empregarem métodos ativos, para engendrar a ação didática em bases sólidas, evitando tentativas ou ensaios e práticas infrutíferas, demasiadamente perigosos, sobretudo quando as ações são exercidas sobre crianças e adolescentes.

Considerando isso, é de essencial análise os conteúdos e métodos que direcionam tal proposta, assim como as cartilhas didáticas presentes no currículo.

Segundo Paganelli (2006), a seleção e organização dos conteúdos e dos conceitos constituem um item de todo e qualquer planejamento curricular de ensino, seja um plano anual, seja uma unidade ou aula. Em princípio, são conteúdos que se estabeleceu e se estabelece, como o contido em um campo de uma ciência que é a ciência geográfica e o seu ensino, num determinado contexto.

Para alguns pesquisadores, segundo Paganelli (2006), esses conteúdos geográficos compreendem as práticas dos geógrafos, dos professores de geografia, das instituições de uma sociedade, em um determinado momento histórico; para outros, compreende o saber pensar o espaço na geografia, ou seja, as práticas sociais dominantes tanto dos Estados Maiores como da prática dos professores.

Lacoste (1976) distingue uma prática dos Estados Maiores e dos professores. Escolar (1996) apud Paganelli (2006) distingue, no discurso dos geógrafos, uma geografia acadêmica, dos professores, das instituições e do cotidiano, que fundamenta a seleção e a organização de conteúdos no ensino, em geral.

Neste momento, se contradiz Kaercher (2006), pelo menos em parte. Há de se ter uma preocupação específica com a aprendizagem de conteúdos, mas este não vem desvinculado da prática, do método. Esse mesmo autor tem razão quando afirma que é preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, mas isso não pode ser desvinculado dos conteúdos geográficos e da formação dos professores.

Pontuschka, Paganelli & Cacete (2007) completam essa ideia afirmando que a disciplina escolar geografia mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias geográficas, onde os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender a concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino.

Com isso, se lança a seguinte hipótese em relação à proposta: há uma valorização demasiada acerca dos conteúdos, onde estes estão desarticulados entre si e em relação aos métodos utilizados, desconfigurando e desqualificando o currículo. Com isso, de início, é essencial analisar as bases conceituais da proposta, assim como os autores que lhe embasam.

Dando sustentação teórica a proposta, foram utilizadas e elencadas algumas obras acadêmicas como referências, destacando-se as do professor Milton Santos, as do filósofo Edgar Morin, as do sociólogo Anthony Giddens, bem como as obras de David Harvey e do escritor moçambicano Mia Couto.

A proposta afirma que o objetivo central do ensino da geografia reside no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, afirmam que, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais.

A proposta destaca ainda que o ensino de geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas,

buscando romper com uma visão estática na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal, enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio.

Segundo Regalo & Nunes (2009), trata-se de um delineamento idealista e sincrético, notadamente pautado nas concepções mais conservadoras desse campo. Mas ainda se pode seguir uma reflexão dos conteúdos acerca do distanciamento da disciplina geografia, generalizando o aprendizado, e se aproximando com as demais disciplinas que representam as ciências humanas.

Como diz ainda Regalo & Nunes (2009, p.114):

Frente aos fundamentos arrolados, se tomamos a geografia como ciência da sociedade, seu objeto deverá ser um juízo e análise de um segmento específico da realidade social, assim, ela discutirá processos sociais e os fenômenos da natureza interessar-lhe-ão apenas enquanto recurso para a vida humana. Ela não discutirá os processos naturais em si, mas tão somente a natureza para o homem. Sua ótica estará bem centrada no movimento da sociedade, a partir de seus condicionantes econômicos e políticos e, dessa forma, seus instrumentos de pesquisa serão parecidos com os das demais ciências humanas.

A escolha dos autores como referência, no caso da proposta paulista, reforça a dualidade da escolha epistemológica acima citada. Os autores arrolados possuem uma vasta obra já publicada, mas assumem linhas epistemológicas também diferentes. Com isso, Regalo & Nunes afirmam que nessa proposta são utilizados autores da escola tradicional, como David Harvey e, da escola crítica, Milton Santos e o sociólogo Edgar Morin.

Assim como justifica Andrade (1989, p.31-2) em relação a David Harvey e seus posicionamentos:

Surgem então posições as mais diversas como aqueles que se mantêm fiéis ao neopositivismo e à tecnocracia e procuram manter os modelos como metas a serem analisadas, como se o Brasil estivesse em uma camisa de

força; os que abandonaram o neopositivismo e passaram a ler os filósofos dialéticos dentro de uma ótica positivista, como ocorre nos Estados Unidos com David Harvey; e os que sempre tiveram uma posição crítica, que resistiram às vantagens de uma adesão ao neopositivismo e analisaram, baseados na práxis, a realidade vivida, o processo de apropriação e de modelação do espaço pela sociedade.

Pode-se assim passar de uma Geografia no Brasil, mas com raízes estrangeiras, para uma Geografia do Brasil que, embora não ignorando os princípios científicos internacionais, faça uma análise autêntica das relações entre a sociedade e o espaço brasileiro.

Nos trabalhos do professor Milton Santos, principalmente a obra *Por uma Geografia Nova*, lançada em 1978, acabou influenciando vários geógrafos brasileiros e, conseqüentemente, toda área em questão. Há nesses trabalhos uma avaliação crítica da geografia tradicional, destacando a crise do pensamento geográfico, apresentando as principais propostas de renovação, inclusive no ensino.

Para esse autor, o que é enfatizado é toda atividade produtiva dos homens, implicando numa ação sobre a superfície terrestre, numa criação de novas formas, de tal modo que produzir é produzir espaço, numa organização do espaço determinada pela tecnologia, pela cultura pela organização social da sociedade, mediada pelo capital, através da acumulação capitalista.

Já para Edgar Morin há uma necessidade de integrar os conhecimentos para permitir uma mudança de pensamento; para que se transforme a concepção fragmentada e dividida do mundo, que impede a visão total da realidade. Para esse autor, trata-se de superar o saber tradicional, impositivo, descritivo e racionalista por um novo saber, de natureza complexa, somente plausível numa nova sociedade, aventada a partir de uma nova consciência planetária e subjetiva.

Com isso, a proposta vem com uma miscelânea de concepções e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Há vários equívocos interpretativos, demonstrando que o texto curricular é fragmentado, desconexo e muitas vezes beira ao superficialismo em sua coerência construtiva.

Assim como indica Regalo & Nunes (2009, p.115): “Articular Morin e Santos num único referencial, sem titubeios, beira à artificialidade ou banalização analítica e à miséria interpretativa”. Percebe-se assim o quanto há incertezas no trabalho com conteúdos no ensino de geografia, segundo a proposta. Ou mesmo uma intencionalidade incoerente e distante da realidade das aulas de geografia.

Após análise dos conteúdos, assim como a contextualização das concepções geográficas e seus autores, será visto a seguir considerações acerca dos métodos e práticas inerentes as aulas de geografia. Com isso, a seguir, serão feitas considerações sobre as cartilhas didáticas disponibilizadas e utilizadas na rede de ensino pública do estado de São Paulo.

2.3 Metodologia e Práticas em Geografia

No ano de 2007, data do início da implementação curricular, a SEE propõe um currículo flexibilizado que utiliza cartilhas didáticas em todas as disciplinas; do ensino fundamental ao ensino médio. Com uma perspectiva de um déficit de ensino e aprendizado dos alunos, propõe, num intervalo de 2 meses, a utilização de um material inicial em formato de jornal. Tal material fundamenta algumas estratégias de ensino voltadas para temas voltados a matemática, como interpretação de gráficos e tabelas, utilização de medidas e análise de dados estatísticos.

Com tal estratégia, a SEE interpreta que isso amenizaria os anos de fracasso escolar, criando um diagnóstico de aprendizagem dos alunos. Com isso, havia uma intenção clara de adaptação dos alunos e professores a essa nova realidade curricular: um sistema de ensino apostilado.

Spósito (2006) afirma que os currículos e os livros didáticos aumentam de importância e desempenham um papel maior do que o desejado. Avaliá-los, assim como avaliar o trabalho docente, é tarefa que se apresenta como fundamental. Essa avaliação só pode ser positiva se for compreendida como processo no qual ela própria deve ser objeto de crítica, como caminho para sua redefinição.

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

Mas o que são tais cartilhas?

O projeto de ensino de geografia apresentado nas cartilhas da proposta propõe um currículo para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) e para o ensino médio (1ª a 3ª série). Para efeito de pesquisa, será abordado apenas o ensino fundamental.

Na 5ª série, o conteúdo é dividido em quatro bimestres e apresenta os seguintes temas: no primeiro bimestre – A paisagem, escalas da geografia; no segundo bimestre – O mundo e suas representações, a linguagem dos mapas; no

terceiro bimestre – Os ciclos da natureza e a sociedade; e no quarto bimestre – As atividades econômicas e o espaço geográfico.

Na 6ª série, o conteúdo é dividido em quatro bimestres e apresenta os seguintes temas: no primeiro bimestre – O território brasileiro; no segundo bimestre – A regionalização do território brasileiro; no terceiro bimestre – Domínios morfoclimáticos do Brasil e o Patrimônio ambiental e sua conservação; e no quarto bimestre – Brasil: população e economia.

Na 7ª série, o conteúdo é dividido em quatro bimestres e apresenta os seguintes temas: no primeiro bimestre – Globalização em três tempos; no segundo bimestre – Produção e consumo de energia; no terceiro bimestre – A crise ambiental; e no quarto bimestre – Geografia comparada da América.

Na 8ª série, o conteúdo é dividido também em quatro bimestres e apresenta os seguintes temas: no primeiro bimestre – A produção do espaço geográfico; no segundo bimestre – A nova desordem mundial; no terceiro bimestre – Geografia das populações; e no quarto bimestre – As redes sociais.

Segundo Regalo & Nunes (2009), são temas e conceitos que revelam, em sua quase totalidade, a adesão a uma abordagem idealista, generalista e histórica da produção da realidade e seus condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Esse discurso, atraente e inovador do ponto de vista conceitual, tende a se esfacelar quando se faz uma crítica das cartilhas, que, para Regalo & Nunes (2009), aponta na direção de um descompasso entre o desenho teórico da cartilha e a parte prática da mesma. Há aqui um engodo estrutural entre teoria e prática, para alguém do debate sobre essa nucleação fundamental da epistemologia.

As escolas estaduais têm recebido impressos provenientes da SEE nos quais são destacados os temas teóricos a serem tratados e determinados os conteúdos e concepções a serem seguidos na proposta de uma lista de exercícios. Trata-se de uma imposição. Os professores são obrigados a trabalharem em sala de aula a linha metodológica enviada pelos gestores e ideólogos da secretaria de estado de São Paulo, onde parece ser destaque importante a atitude de assimilar unilateralmente os conteúdos apresentados e a seguir adquirir condições de resolver os exercícios ao final de cada capítulo.

Regalo & Nunes (2009) afirmam que é evidente nessa produção que o esquema paradigmático é tradicional e anacrônico, e que o importante é quase que decorar as informações e, em seguida, resolver os exercícios apresentados; seguem afirmando que tal prática é tecnicista, servindo apenas para acumular informações, além de ser um sistema fechado de aprendizagem, sem conexão com outras áreas do conhecimento.

Analisando os conteúdos das séries do ensino fundamental, percebe-se claramente que as cartilhas idealizam o professor típico da educação bancária, já tão questionada pela lúcida proposição de Paulo Freire (2006), que lembra a velha e sempre atual lição de que ensinar não é transferir informações ou conhecimentos.

Para exemplificar isso, tome-se como exemplo uma cartilha, de primeiro bimestre, proposta para a 6ª série do Ensino fundamental. No início, na cartilha do professor, há orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados, assim como as competências e habilidades, metodologia e avaliação.

Há uma indicação clara sobre a continuidade dos trabalhos realizados na série anterior, mas sem definições de como isso poderia acontecer. Na 5ª série, o

foco de estudo estaria centrado no espaço geográfico, tomando-se por base os conceitos estruturadores de paisagem e lugar.

Já na 6ª série, espera-se que o estudante, ao estabelecer relações entre as características socioeconômicas e o quadro natural das diferentes regiões do país ao longo do tempo, desenvolva as primeiras noções de outro conceito: o de território. Mas o caderno trás a seguinte afirmação: que em geografia, território é um termo com muitos outros sentidos, que o aluno da 6ª série pode ser desafiado a pensar sobre eles, demonstrando competência para recuperar informações e desenvolver suas próprias interpretações.

Mas onde está a intencionalidade do trabalho docente se o aluno passa a ser incentivado a desenvolver suas próprias interpretações? E se realmente isso ocorre, como trabalhar isso? Não há um risco eminente de generalização do conceito ou mesmo um destino para o senso comum? Que informações são esses que os alunos devem recuperar? O conteúdo aqui está sendo utilizado como fim? O método se torna obscuro, sem sentido, tendo uma tendência a se chegar ao nada; ou mesmo uma mera transferência de informações e conhecimentos.

Outra questão é a utilização dos mapas. Em vários trechos desse caderno, é sugerido o trabalho cartográfico, mas sem nenhuma contextualização de como isso poderia ser feito. Inclusive sugerem a comparação de mapas sem ao menos citar a necessidade de uma alfabetização cartográfica constante, com um ensino e aprendizado voltado para a leitura e produção de mapas.

Como os alunos podem comparar mapas se, ao menos em tese, não conseguem entender, ou mesmo, ter um significado para tal linguagem? Trabalhar

com mapa, na visão dos cadernos, é consultá-los e disponibilizá-los; e não ensiná-los.

Como metodologia e estratégias, tais cadernos beiram a superficialidade eminente. Sugerem que os professores proponham uma grande variedade de assuntos tais como exposição, discussão, leitura e recursos individuais. Afinal, o que há de novo nisso? Para quê tais métodos? Isso não é explicitado em momento nenhum.

Quanto à avaliação, a cartilha em questão trás como proposta uma sucessão de atividades que, em tese, auxiliaria no processo contínuo e sistemático de avaliação diagnóstica . Em tese porque tais avaliações são padronizadas, sendo oferecido aos professores de geografia fichas de observação individuais e em grupo, como resultados esperados dentro dos objetivos propostos.

Segundo CENPEC (2004), avaliar significa dizer o que está acontecendo na relação ensino-aprendizagem, o quanto foi possível avançar, o que vai bem e o que precisa melhorar na direção do que foi considerado central para aprendizagem dos alunos. Para isso, o professor deverá ter uma visão de conjunto de sua disciplina e ter clareza de onde quer chegar com seu trabalho.

Novamente pode-se observar com isso o desaparecimento da autonomia e criatividade do professor também para avaliar, cerceando sua reflexão, profissionalismo e planejamento de aulas coerentes com os objetivos, em detrimento de padrões pré-estabelecidos, impostos por tal currículo.

É importante salientar que diversos tipos de materiais, tais como livros, mapas, fotos, etc. são solicitados para a execução das aulas de geografia, de

acordo com as estratégias elencadas. Mas a única referência de como encontrá-los, ou mesmo disponibilizá-los é a indicação de sítios e links na internet. Dado isso, é tirada a autonomia docente, mas, ao mesmo tempo, atribui funções que deveriam estar centralizadas no universo organizacional da escola; assim como a disponibilização de tais materiais.

Dito isso, Pereira (2009) levanta a hipótese que, com o estabelecimento dessa proposta leva ao entendimento inicial de que o principal problema da educação é a falta de preparo do professor.

Com isso, esse problema pode ser resolvido com uma cartilha que determina o conteúdo que o professor vai trabalhar e as formas de desenvolvê-lo, e também com sistemas de avaliações que são utilizados para classificar a qualidade do professor. E diga-se de passagem, qualidade norteada pela capacidade do professor em repassar as informações de tais cartilhas.

A partir disso, pode-se afirmar que o professor de geografia perde sua potência como educador, que intencionaliza o ensino e aprendizagem de conteúdos, numa metodologia clara e consistente, atenta aos objetivos pretendidos e propostos em dada circunstância. Ele deixa de ser professor e se torna um mediador, capacitador e facilitador da transferência de informações e conhecimentos geográficos.

2.4 O Projeto Político no currículo de Geografia

Certamente, intencionalidades educacionais e políticas são colocadas a prova na implementação desse novo currículo. Se considerar como uma política pública,

que é formulada para a melhoria do ensino e aprendizagem na rede estadual pública do estado de São Paulo, algumas considerações não de ser feitas.

Para Sacristán (1998) o sistema curricular é objeto de regulações que são econômicas, políticas e administrativas. Cabe ao currículo o interesse político básico de controlar a educação como sistema não só de ordem técnica e administrativa, mas, também, de forma ideológica.

Coll (1996) afirma que a elaboração de um currículo ocupa um lugar central nos planos de reforma educacional e que frequentemente ele seja considerado como ponto de referência para guiar outras atuações como a formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino e a confecção de materiais didáticos.

Com essas ideias, o currículo se apresenta como um centro das políticas educativas e das reformas neoliberais. Com a incoerência metodológica e de concepção da geografia, a proposta em questão tem como finalidade central apenas criar orientações para as escolas. Essa compreensão parte do princípio que as escolas não podem formar seus próprios programas e currículos se os mesmos já vieram prontos.

Assim não é possível formar um programa para o ensino de geografia de uma determinada unidade escolar, respeitando a diversidade no seu entorno e a realidade vivida pelos educandos, quando o mesmo já vem completamente acabado e direcionado através de uma lista de conteúdos e temas definidos por séries e segmentos educacionais.

Como afirma Ferreira (2009), o objetivo curricular neoliberal tem que servir de ponto de referência para guiar determinadas atuações dentro deste programa, como a avaliação e a busca pelas metas de ensino. Seu papel foi de criar padrões para servir de parâmetro para avaliação das escolas.

Com essas premissas, a proposta se apresenta como um retrocesso. No lugar de uma educação libertária, emancipatória, crítica e histórica, optou-se por um recorte teórico conservador, apolítico, repetitório.

Regalo & Nunes (2009) apontam que a Proposta Curricular do estado de São Paulo sedimenta a educação neoliberal. O material enviado para as escolas tem sido rotulado, pelos próprios professores da rede pública, de apostilas. Estes afirmam que a finalidade de seu uso é unicamente treinar os alunos da rede para a realização das provas do SARESP e do ENEM, em uma clara demonstração de que o que importa é mostrar números de aprovados nas instâncias estatísticas e produtivistas formais.

Assim, a proposta está desvestida de criticidade, de apelos a emancipação. Ela não tem como preocupação central à formação do aluno, crítico, capaz de conhecer sua realidade e posicionar-se pela sua transformação.

A proposta do ex-governador José Serra vem sedimentar a política neoliberal iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de seu ministro da educação, Paulo Renato Souza. Sua inspiração política permaneceu a mesma, como uma política nascida do subserviente alinhamento ao Consenso de Washington, onde ficou definido que na América Latina a educação deixaria de ser uma responsabilidade do Estado e seria transferida paulatinamente para os critérios

e disposição da iniciativa privada, com seus métodos pautados na gestão empresarial.

Paulo Freire (2006) afirma que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Aprender não é apenas acumular conhecimentos e repeti-los, mas utilizar o aprendido para interferir no mundo que se vive. É uma busca constante de um saber que se potencialize em disposições de transformá-lo.

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

Tais escolas são avaliadas anualmente de acordo com as metas e padrões estabelecidos pela SEE/SP. Com isso não é possível falar em autonomia de uma escola passando pela construção do seu projeto pedagógico em conjunto com a comunidade, se a mesma tem que seguir um receituário administrativo, pedagógico e político.

Ou seja, os propositores do Estado não enxergam o professor como emancipado para acrescentar elementos às cartilhas, modificar ordem, questionar a pertinência de um tema, reformular nada. O material, assim como a proposta como um todo, deve ser seguida à risca sem questionamentos, ou seja, na prática todos os postulados da geografia crítica são derrubados.

Consciente de toda trama global, tem-se a necessidade de um novo professor de geografia, que busque gerar uma nova compreensão da realidade social, política e econômica. Que questione o que está posto como supostamente natural ou necessário e que faça a crítica a partir das condições históricas. 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 espaço geográfico.

Dentro de uma óptica consumista, imediatista, no mundo globalizado de hoje, tudo passa a ser representado como coisa, e, portanto, tudo tem um valor, tudo pode e deve ser consumido. O que importa é produzir e vender. Se essa óptica é uma preocupação do governo do estado de São Paulo, de teor neoliberal, então verifica-se a necessidade de formar alunos que possuam uma visão de mundo mais abrangente, universalista, que aprendam que todos vivem em um mesmo mundo, que deve ser preservado para outras gerações em condições melhores do que as atuais.

Enfim, que a geografia sirva para formar alunos com uma visão de mundo crítica, engajada, 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, que não discute o porquê de tamanhas desigualdades sociais, que se conforma com a situação existente no estado de São Paulo, que ensina apenas reproduzindo e não transformando os seres.

Regalo & Nunes (2009) finalizam afirmando que perscrutar as finalidades e imperativos derivados da razão para a vida em sociedade, configurando uma nova política, a construção de fundamentos para a existência subjetiva indissociável da

identidade histórica e a potencialidade de uma nova estética, que venha a contemplar formas culturais plenamente humanizadas de convivência e solidariedade ética; esse é o pressuposto onde se vislumbra o sustento de uma geografia que sirva à causa da justiça, da igualdade e da liberdade.

3. O DISCURSO DIDÁTICO E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO

Neste capítulo, será discutido como se concebe o processo de didatização na esfera escolar, iluminando o cruzamento de discursos atualizados em uma rede de atividades, da qual emergem, em certa medida, as orientações para que estratégias de didatização do ensino e aprendizagem da geografia sejam efetivadas em sala de aula.

3.1 Preâmbulos sobre redes de atividade, transposição e didatização

Ao se falar em rede de atividades, no bojo deste trabalho, faz-se referência ao processo de transposição didática levado a efeito a partir do discurso científico ou do saber sábio, chegando até aos discursos didáticos ou aos saberes a serem ensinados (CHEVALLARD, 1991). Estes últimos, dizem respeito àquilo que é feito ou necessário fazer em aula, através das ações docentes, considerando as orientações provenientes dos discursos de natureza pedagógica, nos quais, pode-se dizer, se inscrevem os PCN e demais instrumentos de mesma ordem.

Demonstrar, portanto, como os discursos dessa rede dialogam ou se afastam é produtivo, a partir do momento em que é considerado que o que é ensinado em sala de aula tende a sofrer coerções e modificações advindas dos efeitos promovidos por tal rede de atividades.

3.2 Didática e didatização

Para Comenius (2001), um dos primeiros a refletir sobre didática ainda no século XVII, ela seria definida como “a arte de ensinar”. Já na visão de Libâneo

(2002, p. 10), a didática “tem como objeto de estudo [...] os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender”.

Observa-se que, na primeira concepção, a didática é definida tão-somente pela habilidade do professor em ensinar algo, visão esta a qual já se adicionaram outras condições que prevêm não apenas os métodos utilizados, mas as consequências de sua utilização para a aprendizagem do aluno. Por isso mesmo, na segunda, a didática estaria associada aos métodos de ensino, à organização das atividades e, portanto, às técnicas favoráveis à aprendizagem.

A didática ainda pode ser entendida como:

disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p. 05).

Nesta definição, a didática pensaria, externamente às condições reais de sala de aula, como pode ou como deve se relacionar os conceitos teóricos aos aspectos práticos na esfera escolar.

Já a didatização não trata somente de métodos ou formas organizativas da aula, tampouco de uma disciplina ou ciência que poderia ser entendida fora da sala de aula. Ela constitui tanto um processo mais amplo que está atrelado à rede de atividades que seleciona e assume posicionamentos sobre os objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – se definindo, então, na medida em que a regulação da rede a permite –; como num processo que se organiza no interior da própria aula, por exemplo, por meio de atividades ou ações de construção do objeto a ser ensinado (da parte do professor) e a ser aprendido (da parte do aluno), ações que se desenrolam no curso da interação entre esses sujeitos.

Pode-se afirmar, assim, que os processos didáticos não são os mesmos que os da didatização. Uma primeira diferença é que a didática diz respeito à relação professor-aluno e às estratégias metodológicas que poderão levar o sujeito a se apropriar de um saber; acontecendo, portanto, no espaço da sala de aula. Enquanto a didatização, embora leve em consideração os métodos, é dependente da rede de atividades que seleciona os objetos de ensino, atuando em sala de aula, ou ainda nas demais instâncias pedagógicas – como através dos documentos parametrizadores. Com estes, sua dimensão é voltada para a escola; o que nem sempre é garantia de sua efetivação em sala de aula.

No dizer de Albuquerque (2006, p. 92),

a didatização considera [...] a mobilização dos diversos saberes a que o saber a ser ensinado estaria subordinado como os saberes acadêmicos, curriculares, do senso comum, das políticas públicas como os PCN, da instituição escolar, os saberes experienciais do professor etc.

Quando se fala de didatização, é importante esclarecer que não se trata, portanto, somente das estratégias lançadas pelo professor no decorrer das aulas, mas também das estratégias previstas pelos documentos parametrizadores que ecoam, em larga medida, nos livros didáticos de português, influenciando, possivelmente, o fazer docente.

A diferença estabelecida entre os dois termos também é plausível em razão da indistinção que se tem feito deles. Na literatura dita especializada sobre assuntos educacionais, é possível vislumbrar certa desvalorização do termo didatização, através, por exemplo, de fórmulas pré-concebidas:

[...] primeiro, é imprescindível resgatar o que os alunos já sabem sobre o assunto; segundo, é importante ouvir todo o saber trazido para se fazer uma síntese dele; terceiro, é preciso que o professor crie uma motivação ou um 'gancho' capaz de unir os comentários àquilo que se pretende introduzir no ambiente. A quarta etapa já é apresentar o conteúdo proposto. Numa quinta

etapa, é o momento de o professor observar os rostos, buscando indícios de possíveis não-entendimentos da questão. A sexta etapa tem de ser a 'tiração' de dúvidas que impedem a entrada ou o acesso do aluno àquele novo universo (ALMEIDA, 2007, p. 34-35).

O autor apresenta, na verdade, um método possível de ser empregado em sala de aula, uma técnica. Observa-se que as regras estão apartadas de um objeto de ensino específico, tendo sido generalizadas para qualquer conteúdo.

O possível sucesso desse processo não representa, obviamente, uma forma única de ensinar um saber; até mesmo porque à medida que os conteúdos se modificam, modifica-se também a maneira de ensiná-los. De qualquer maneira, não pode-se limitar a didatização aos métodos apresentados pelo autor. O crescimento do mercado editorial em literatura especializada em ensino e o pouco conhecimento que se tem do termo didatização é uma possível saída para justificar o seu problemático entendimento.

Nessa esteira,

[...] o trabalho do professor (*em que se está previsto parte do processo de didatização*), contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula, [*é uma*] atividade regulada, atividade coletiva (AMIGUES, 2004, p. 45).

Assim, a aula como cenário das ações didatizadoras:

constitui-se de uma *rede de atividades complexas* em meio a uma *rede complexa de atividades didáticas*. Trata-se de um evento de interação que envolve 'cadeias de ações', em um determinado espaço de tempo: atividades de explicação das atividades, atividades propriamente ditas, orais, escritas, coletivas, individualizadas, a partir de comandos do professor, a partir de comandos do manual didático, com o objetivo de motivar futuras ações dos educandos ou de avaliar saberes construídos etc. (LOPES, 2010, p.04).

Na rede complexa de atividades didáticas, a qual se refere Lopes (2010), estão implicados os termos tarefa, ação e atividade.

A tarefa refere-se ao *que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao *que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (AMIGUES, 2004, p. 39).

É pela ação docente que as estratégias de didatização poderão ser observadas em sala de aula. Enquanto sujeitos de uma ação didatizadora, pode-se entender que o professor é responsável por tornar os objetos selecionados pela esfera pedagógica em objetos do seu fazer, através de ferramentas de sua escolha.

Portanto, a complexa rede de atividades passa a ser revista pelo trabalho docente, o qual é concebido a partir da regulação, mas também a partir de escolhas individuais.

A atividade do trabalho [...] é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo, é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc., mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalho; é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições (MACHADO, 2007, p. 91).

Assim, por discurso didático, portanto, observa-se que ele esteve:

sempre associado na literatura linguística aos discursos científicos e de divulgação científica e, nessa medida, a um núcleo de construção, transmissão e transposição de conhecimentos, aos passo que esses estão atrelados às disciplinas e aos respectivos objetos de conhecimento e ensino dessas (COELHO, 2006, p. 32).

Observa-se, assim, que o funcionamento do discurso didático é dotado de uma complexidade, já que seu processo de constituição prevê uma sequência de ações ligada à descontextualização e recontextualização de conhecimentos, bem como à despersonalização dos mesmos para se tornarem um objeto de ensino efetivamente ensinado.

Tais ações são fundamentadas pela teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Trata-se, mais propriamente, de uma teoria que coloca o saber em foco e busca compreender como o conhecimento científico é redimensionado para o espaço da sala de aula.

3.3 Transposição Didática

Em primeiro lugar é importante apontar que o termo Transposição Didática foi introduzido pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e mais tarde, a partir dos meados da década de 80, começa a emergir no campo educacional, no enfoque da epistemologia escolar.

O termo Transposição Didática é rediscutido por Yves Chevallard em seu livro *La Transposition Didatique (1985)*, em que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola, alertando para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas, que leciona atualmente no Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'Académie d'Aix-Marseille, onde coordena também a pesquisa na área da formação docente em matemática.

Chevallard conceitua Transposição Didática como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista) ser objeto do saber escolar. O estudo merece destaque por sua fertilidade teórica expressa na elaboração e discussão de conceitos, como o de transposição

didática e noosfera, que geraram polêmicas entre os didatas de diferentes campos disciplinares, quanto à construção dos saberes escolares no plano epistemológico.

Segundo Chevallard (1991, p. 45), a transposição didática é entendida como um processo, no qual:

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática.

Para o autor, a Transposição Didática, sem dúvida, tem um poder de sedução. Sedução que não está livre de ambiguidades e ambivalências. Neste sentido, faz-se necessário perguntar-se sobre as condições de sua instalação e dos discursos que permeiam seu funcionamento e sua prática. Para encontrar respostas para tais perguntas é preciso analisar a existência de uma ciência chamada de Didática da Matemática. Toda ciência deve assumir, como primeira condição, estabelecer-se como ciência de um objeto real, independente do olhar que o transformará num objeto de conhecimento.

Num primeiro momento, Chevallard apresenta uma crítica ao modelo doutrinário sobre as concepções políticas, alertando aos desafios de enfrentar a resistência da “má vontade de alguns maus sujeitos”, segundo Chevallard (1991, p. 12), tais sujeitos fazem parte dos “docentes, dramaticamente conformistas, da administração, insuportavelmente burocrática, dos sucessivos governos, do ministro, entre outros”. Um sistema que a Didática da Geografia se opõe, acreditando que exista um objeto preexistente e independente das intenções dotado de uma necessidade de um determinismo próprio, o sistema didático.

Objeto este que o autor caracteriza como sendo um “*objeto tecno-cultural*” (ibid., p.14) cuja formação se inscreve na história e que, segundo o autor, é preciso explicar, elucidar os seus mecanismos de funcionamento, as suas especificidades e as relações que o mesmo estabelece com o mundo exterior. Procurando pensar sobre o objeto tecno-cultural e sobre a realidade desse objeto, a Didática da Geografia apresenta uma relação ternária constituída por docentes, alunos e saber. Traçada essa relação, torna-se possível falar “*do saber*”, curiosamente esquecido. Para tanto, se formulam perguntas que levantam uma polêmica sobre seu verdadeiro interesse: O que faz com que o sistema didático se coloque abaixo do ícone do saber? Que relação o “*saber ensinado*” estabelece com o aluno? Que distância existe entre um e outro?

O autor insiste na defesa de que, ao preparar uma atividade, o professor está a trabalhar na transposição didática, e não está a fazer a transposição. “Quando o professor prepara o curso, a transposição didática já começou faz tempo”. (ibid., p.20).

Para Chevallard, durante todo o processo, a única etapa em que o professor se vê envolvido é o da redação do texto do saber, no qual previamente, a etapa da redação, segue um manual de notas do professor, não é mais que um metatexto, que não está escrito definitivamente em nenhuma parte, é uma matriz de variantes que deram forma concreta.

Mediante esta cômoda postura, o professor aniquila as fases do processo que não domina e assume o controle a partir das únicas variáveis que dispõe. Em primeiro lugar está o jogo sobre o texto do saber.

Em sentido restrito, a Transposição Didática designa o passo do saber sábio ao saber ensinado. Dessa forma, permite a articulação da análise epistemológica com a análise didática.

O saber sábio interessa para a Transposição Didática, porque certas exigências que intervêm na preparação didática do saber, já estão influenciadas a partir da constituição do saber sábio, ou ao menos, a partir da formulação discursiva desse saber. Isto ocorre particularmente no caso da exigência da despersonalização. Segundo o autor, o processo da despersonalização se realiza completamente no movimento do ensino e começa na comunidade acadêmica, sendo marcada pelo descolamento do saber que está sendo produzido daquele que o investiga, bem como do contexto que ele está inserido. O saber ensinado se encontra profundamente modificado pela descontextualização sofrida.

Nas palavras de Chevallard, tem-se:

Segundo as condições da exposição do saber, este processo deve dar em primeiro lugar a difusão e a partir dali, a produção social do conhecimento. Porém mais tarde, na intimidade do funcionamento didático, cumprirá uma função inteiramente diferente: de reprodução e de representação do saber, sem estar submetido às mesmas exigências de produtividade. O jogo do saber toma agora um aspecto totalmente diferente. (ibid., p.25).

Para o autor, há mais de um modo para que uma concepção possa perder seu caráter incisivo. São os tratamentos que manifestam a sua força explicativa, sua validade epistemológica. Não basta afirmar ou mapear que há a Transposição Didática e deixar as coisas como estão. Faz-se necessário levantar algumas reflexões.

É importante fazer a Transposição Didática porque o funcionamento didático do saber é distinto do funcionamento acadêmico, porque há dois regimes de saber,

interrelacionados, porém não sobrepostos. A Transposição Didática tem lugar, quando passam ao saber ensinado elementos do saber. No entanto, o saber ensinado vive muito bem encerrado sobre si mesmo, em uma satisfatória autonomia, protegido segundo o que o autor chama de “*clausura da consciência didática*”. Neste sentido, o funcionamento didático é capaz de resolver suas próprias necessidades enquanto saber que se vai ensinar. Apesar de todo esse funcionamento aparentemente harmonioso e calmo acontecem as crises. Para tentar responder o porquê de tais acontecimentos, Chevallard utiliza um esquema teórico representado com três ícones e as inter-relações entre eles, em que o P, representa o professor, E representa os estudantes e S representa o saber ensinado.

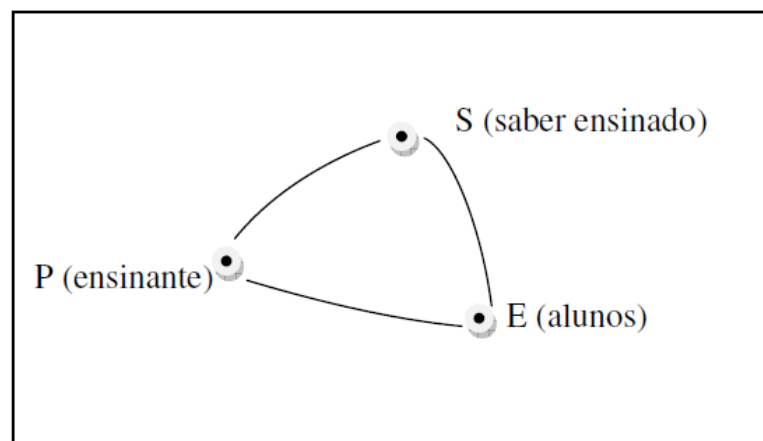


Figura 1: Sistema didático.
Fonte: Chevallard (1991, p. 26).

Para entendê-lo é preciso estruturar seu domínio, seu “entorno”. Ao redor de um saber, se forma um contrato didático que toma esse saber como um objeto de um projeto constituído de ensino e aprendizagem e que une num mesmo campo docentes e alunos. O entorno imediato de um sistema didático é constituído inicialmente pelo sistema de ensino, que reúne um conjunto de sistemas didáticos e

tem a seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm nos diversos níveis.

A periferia do sistema de ensino é denominada pelo autor de “sistema de ensino *stricto sensu*” - para evidenciar sua inserção social em um contexto social mais amplo:

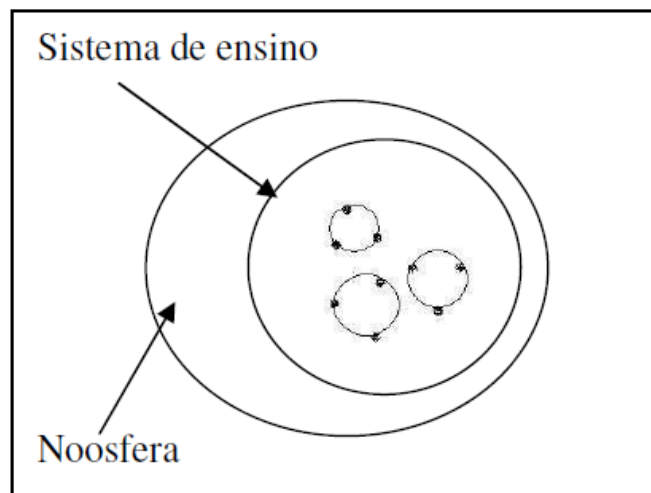


Figura 2: Sistema de ensino
Fonte: Chevallard (1991, p. 28).

Todos aqueles que ocupam funções específicas no funcionamento didático constituem o entorno social, onde estariam incluídos os matemáticos, as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão; no sistema didático *stricto sensu*, atuam os professores e alunos; a noosfera.

A noosfera seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, dela participando em posições diferenciadas.

3.3.1 Noosfera

De encontro com o que já foi exposto acima se pode dizer que o conceito de noosfera é essencial para o entendimento de Transposição Didática. Chevallard define a noosfera como sendo a instância que age como um verdadeiro filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. É na noosfera que se produz o “*saber a ser ensinado*”, esse trabalho que a noosfera realiza para elaborar um novo texto do saber se manifesta como uma estratégia de ataque às dificuldades de aprendizagem.

No seio da noosfera as competências estão delimitadas com precisão e a ação da noosfera entre os representantes do sistema de ensino e os representantes da sociedade se expressa na fala de Chevallard (1991, p. 28):

(...) Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (desde o presidente de uma associação de professores até um simples professor militante), se encontram direta ou indiretamente, (através do libelo da denúncia, da pressão da reivindicação, do projeto transacional, ou dos debates surdos de uma comissão ministerial), com os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam pelo seu ensino, os representantes dos órgãos políticos).

A noosfera, nesse trabalho de interface viabilizaria a manutenção da compatibilidade entre o sistema didático e seu entorno social, no “*plano do saber*”. Esta compatibilidade deve realizar-se em múltiplos e diferentes planos.

Para discutir esse processo, Chevallard propõe o seguinte modelo de interpretação: o saber ensinado (saber tratado no interior do sistema) deve ser visto pelos mesmos acadêmicos como suficientemente próximos do saber sábio, a fim de não desautorizar os matemáticos, com o qual minaria a legitimidade do processo social. Por outra parte e simultaneamente, o saber ensinado deve aparecer como

algo suficientemente afastado do senso comum, para que não se torne “banalizado” perante a sociedade. Acessível às famílias dos estudantes, sem a mediação escolar.

Também uma distância inadequada colocaria em questão a legitimidade do processo de ensino, degradando seu valor. Neste caso, os professores não fariam mais do que os próprios pais, bastaria que eles tivessem tempo necessário. Assim, o saber ensinado se gasta.

Quando o saber ensinado se afasta demais do saber sábio, ocorre o que o autor chama de “*desgaste biológico*”, passando a ter legitimidade questionada pelo entorno social devido à sua obsolência. Por outro lado, também ocorreria o “*desgaste moral*”, provocado pela aproximação com o “*saber banalizado*”, ambos acontecem quando a distância entre o saber ensinado e o saber sábio é demasiadamente complexa. Com o tempo, o saber tratado pelo sistema de ensino envelhece e esse desgaste provoca um rompimento da compatibilidade entre o sistema de ensino e seu entorno social. Isto provoca uma inquietação entre os educadores, famílias, pais, alunos e até mesmo professores que denunciam a inadequação do sistema de ensino, reprovado como uma instituição arcaica e sem dinamismo.

O saber ensinado já não satisfaz os alunos que alegam não absorvê-lo, cria-se a necessidade de uma mudança no ensino. Para os professores e para os representantes da noosfera, a reforma deve dar uma resposta satisfatória a “*crise do ensino*” (ibid., p.37) e também solucionar as dificuldades de aprendizagem, restaurando a motivação, com isso resgatando o sistema de ensino que vem decaindo a cada ano. Neste momento, segundo Chevallard, torna-se indispensável a instauração de reformas de ensino.

Chevallard, chama atenção para a “*impressionante complexidade*” (ibid., p.33) das relações entre o sistema de ensino e o seu entorno, entre a sociedade e a escola. Afirma que há necessidade de reajustes e adaptações, todavia trata-se de uma operação delicada e com possíveis riscos. Ao manipular apenas uma variável, neste caso: o saber; corre-se o risco de se deparar com graves problemas, talvez mais graves do que aqueles que se tentava solucionar.

Aqui se faz necessário compreender a ação da noosfera que desempenha um papel de tampão. Inclusive em períodos de crise, essa mantém dentro do limite aceitável a autonomia de funcionamento didático. O professor, se desejar alguma alteração no ensino, só atua após mediação feita pela noosfera. Comprovado este fato, o autor coloca em questionamento a atuação da noosfera ao restabelecer a compatibilidade entre sistema e entorno.

Conforme o autor, tradicionalmente se dicotomiza os meios de ação, estabelecendo por um lado os métodos e por outro lado os conteúdos. No entanto, o saber – dos conteúdos – torna-se de fácil controle, permitindo obter ótimos resultados com menores gastos e sobre o qual o regime político tem controle por meio dos programas e os manuais que os explicitam.

Em contrapartida, os métodos integram um meio de ação pouco eficaz. Algumas mudanças nesse sentido acontecem, mas de maneira pontual e local, ficando frágeis, sem grandes perturbações para o sistema de ensino. O privilégio funcional concedido ao saber, por manter-se como variável determinante expressa-se e reforça-se pela divisão da noosfera, segundo os diferentes saberes ensinados.

A noosfera é o centro operacional do processo da transposição e atua, então, na seleção e no trabalho de Transposição Didática dos conteúdos de saber selecionados, restabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor.

No entanto, observa-se certo desequilíbrio entre o sistema de ensino e a sociedade, ou seja, uma dualidade entre alunos e saber ensinado. Chevallard (1991) propõe o questionamento, quanto ao sentido que uma modificação do saber ensinado pode suprimir as dificuldades de aprendizagem.

Para este questionamento o autor destaca uma primeira resposta de aparência simplista, construindo um mecanismo de suprimir a noção do exercício, com isso gera ausência de consciência clara do fenômeno e de sua intenção, gerando esvaziamento de conteúdos. Como uma segunda resposta, de complexidade superior e que parece ser mais pertinente, o professor crê na possibilidade de que pode ter resultados a partir de uma reorganização do saber. Isto é, o professor moldará o curso. Uma possibilidade nessa mudança seria a alteração da ordem dos conteúdos. Em outro momento, já não se trata simplesmente de uma reorganização, e sim, de uma reforma de programas.

Com isso, a noosfera realiza o trabalho de elaborar um novo texto do saber, inserindo uma estratégia de ataque às dificuldades de aprendizagem. Toda dificuldade observada deve ser primeiramente identificada, verificando que regra foi violada, para em seguida proporcionar ao aluno o entendimento, desse modo dissipando a confusão, que se supõe estar na base de seu erro (CHEVALLARD, 1991).

O texto do saber define os princípios que o aluno deve respeitar e delimita, em determinado momento, os erros que o professor poderá identificar e para os

quais o professor disporá o diagnóstico de “*confusão*”, e a técnica de “*ataque direto*”. Para que haja este diagnóstico é preciso que também haja identificação, de pelo menos uma lei com aplicação desta em um caso pertinente, para que o professor não fique apenas com o diagnóstico de falta de atenção, sem poder atacar efetivamente o problema. Conforme o autor, a principal ferramenta para o professor é o texto do saber. É ao mesmo tempo um instrumento terapêutico.

A noosfera seria, por definição, um espaço de conflito, de disputa: a compatibilização apresentada, é uma construção social com intenção reformadora e não um movimento naturalizado. Neste sentido, o trabalho da noosfera busca uma mudança “*terapêutica*” (ibid., p. 42), consciente, com a perspectiva de por em dia o saber ensinado, contudo, nem sempre terá um sentido de “*modernização*” (ibid., p. 43), posto que as mudanças que veiculará respondem às múltiplas e contraditórias demandas da sociedade.

3.3.2 Transposição Didática com Objetos do Saber ou outros Objetos

A Transposição Didática é o trabalho que transforma um objeto do saber em um objeto de ensino. Assim todo projeto social de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação da designação dos conteúdos dos saberes com os conteúdos a serem ensinados. No processo de sucessivas adaptações, muitas vezes tais conteúdos são verdadeiras criações didáticas, que se fazem necessárias pelas exigências do funcionamento didático, suprimindo uma necessidade do ensino. Recebe esse nome justamente por não existir quando da produção do saber científico original. São estabelecidas como artifícios para favorecer a apropriação, pelos alunos, do conhecimento em questão.

Para que um conteúdo do saber possa ocupar um lugar entre os objetos de ensino, em geral, é necessário passar por transformações para então ser designado como saber a ser ensinado. Uma constante análise desse objeto de ensino é essencial, pois se percebe muitas vezes que a distância entre o objeto do saber e o objeto de ensino é imensa.

Assim, o princípio da vigilância epistemológica na transposição didática é uma das condições que determinam a possibilidade de uma análise científica do sistema didático. No entanto, existe um limite de receptividade pelo sistema de ensino e seus agentes. A vigilância epistemológica é fundamental para que a distância, as deformações e adaptações sofridas pelos saberes não culminem por degradar o saber original, fazendo com que o saber a ensinar deixe de ser fiel a ele, podendo criar certos obstáculos de aprendizagem.

Ao se pensar que a Transposição Didática transforma o objeto do saber no objeto de ensino, faz-se necessário analisar o que se entende por objeto de saber.

As distinções entre as noções citadas apresentam uma análise epistemológica do regime didático e revelam que há saberes que são aprendidos sem nunca terem sido ensinados, ou se apresentam sem nenhuma intenção didática, sustentando algumas exigências que sofrem o saber, para que ele possa se tornar ensinável.

Tais exigências configuram um processo de preparação didática e podem ser resumidas como:

- a dessincretização do saber;
- a despersonalização do saber;

- a programabilidade da aquisição do saber;
- a publicidade do saber;
- o controle social das aprendizagens.

A primeira etapa abordada por Chevallard propõe que em função da “exigência de uma explicitação discursiva” (ibid., p. 69) relativa ao saber é preciso conduzir primeiramente uma delimitação de saberes parciais, em que cada um será expresso através de um discurso autônomo. Esse processo faz com que o saber deixe de estar completamente intrincado, caracterizando sua dessincretização.

A despersonalização, por sua vez, é marcada pelo descolamento do saber que está sendo produzido daquele que o investiga, bem como do contexto ao qual ele está inserido. Há uma dissociação entre o pensamento e sua produção discursiva. Isto com o objetivo de dar um caráter mais geral, descontextualizado e não personalizado, ao saber.

Em continuidade, o autor aborda a próxima etapa na transposição didática: a programabilidade da aquisição do saber. Esta etapa implica no estabelecimento de uma programação para que o saber em questão seja apropriado. Dessa forma o texto deve ter um início e um fim dissolvido de forma sequencial e racional. A publicidade do saber, próxima etapa a ser discutida, possibilita a última etapa desse processo, ou seja, o controle social das aprendizagens. Este controle dar-se-á em função da concepção do saber dada pela textualização. Estão diretamente ligadas às definições explícitas de quais os saberes que deverão ser ensinados, em que tempo, e como verificar se a aprendizagem ocorreu, ou seja, o saber a ensinar efetivamente se transformou em saber ensinado.

Diante destas etapas é muito importante que o processo de aprendizagem seja sequencial, no entanto, Chevallard (1991), alerta que a ordem de aprendizagem não é isomorfa em relação à ordem da exposição do saber.

Com a análise da teoria apresentada, percebo ser imprescindível um trabalho que procure realizar a Transposição Didática. No entanto, ao transformar um saber em saber a ser ensinado necessita-se de um professor que assuma seu papel, mediante a construção de novas possibilidades educacionais, oportunizando e amenizando as relações de poder estabelecidas entre professor e aluno. Nesta ótica, entende-se que as relações de poder sempre acontecerão, todavia, elas podem ser estabelecidas num patamar de acordos e diálogos entre professor e aluno.

Acredita-se que o professor deva constituir um ambiente de aprendizagem que leve o aluno a fazer parte do processo, inclusive, em algumas situações, do processo de Transposição Didática, sentindo-se autônomo e com liberdade para refletir sobre suas ações.

3.3.3 Transposição Didática na categoria paisagem no ensino da geografia

Antes de refletir sobre essa questão, é importante pontuar que Chevallard e os outros teóricos que discutem a Transposição Didática, não fazem qualquer relação desta com a tipologia dos conteúdos de aprendizagem, proposta pelo grupo de pesquisadores espanhóis, dentre os quais destacam-se César Coll e Antoni Zabala.

No caso particular desse estudo, entende-se que tal articulação se faz necessária, uma vez que o ensino de Meio Ambiente contempla fundamentalmente

o desenvolvimento de competências que envolvem os conteúdos relacionados a essa tipologia.

A Transposição Didática dos conteúdos de geografia, deve levar o aluno ou comunidade a construir competências, que impliquem em ir além dos conceitos em sala de aula. Isso não quer dizer que os conceitos sejam deixados de lado, mas que os mesmos sejam utilizados quando necessários na vida desses sujeitos fazendo com que possam melhorar sua qualidade de vida, Educação para a cidadania.

No final da década de 80, enquanto os matemáticos franceses e francófonos intensificavam os estudos na Didática da Matemática, tentando explicar como os saberes se comportam no decorrer de sua evolução até chegarem à sala de aula e como são mediados, os psicólogos e educadores espanhóis, concomitantemente estudavam a relação entre os saberes na ordem da tipologia dos conteúdos de aprendizagem, classificando-os em conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

Nessa perspectiva segundo Coll (1998) o termo 'conteúdo' é usado numa visão mais ampla do que é habitualmente usado nas discussões pedagógicas. Esse autor designa conteúdos como o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização.

Compartilhando dessa mesma concepção Zabala (1998) afirma que discriminar tipologicamente os conteúdos é dar-lhe a importância cabível nas diferentes propostas educacionais, permite conhecer aquilo que se pretende trabalhar.

Esse mesmo autor propõe mudanças nas práticas educativas ampliando a idéia de conteúdo, citando que este se refere a tudo quanto se tem para aprender na perspectiva de alcançar determinados objetivos, não abarcando apenas as capacidades cognitivas, mas também as demais capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social ampliando aquelas atribuídas unicamente às disciplinas tradicionais.

Oliveira *et al* (2007) ratifica essa concepção quando afirma que a expressão “conteúdos” tem habitualmente sido utilizada para expressar tudo o que deve ser “ensinado” na escola; diz respeito ao conhecimento trabalhado nas diversas disciplinas que compõem o quadro curricular das mesmas. Esses conteúdos então fazem parte do universo da sala de aula, atribuindo-lhes a mesma importância dentro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na promoção do desenvolvimento social.

Na perspectiva proposta pelas orientações curriculares mais recentes, nota-se uma ênfase nos conteúdos procedimentais e atitudinais, diferentemente das propostas curriculares mais antigas (tradicionais), onde os conteúdos conceituais e factuais assumiam uma grande parcela na construção do conhecimento.

Segundo Coll (1998) a importância atribuída aos conteúdos do ensino e à aprendizagem, é talvez, uma das novidades que mais chama a atenção nas propostas curriculares.

Em se tratando dos temas referentes ao MA e EA, os conteúdos procedimentais e atitudinais são essencialmente relevantes na construção de competências, não desprezando a relevância dos conteúdos conceituais.

No universo da sala de aula esses conteúdos se relacionam a partir da intenção do professor em colocá-los de maneira a valorizar cada um de forma construtiva.

Segundo Coll (*op. cit*) numa concepção alternativa (progressista), entende-se que a educação escolar ideal não é a que transmite os “saberes constituídos e legitimados” socialmente, mas, sim, aquela que garante algumas condições ideais para que os alunos desenvolvam as suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem.

Na Transposição Didática interna numa perspectiva construtivista, as atividades dos alunos têm uma importância decisiva no processo de ensino/aprendizagem, destacando a criatividade e as descobertas, outorgando aos mesmos um papel decisivo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o professor é visto como um facilitador ou um orientador da aprendizagem e não como um transmissor do saber constituído. Nota-se então que os conteúdos de aprendizagem são colocados na sala de aula na sua forma teórica e prática inter-relacionados, visando uma assimilação para posterior construção dos conhecimentos.

Segundo Oliveira *et al* (2007) os conteúdos de MA e EA necessitam, ser definidos a partir de uma visão ampliada do que seja conteúdo, superando a visão propedêutica (preliminar, introdutória), abrindo fronteiras para a inserção no contexto de sala de aula de variáveis que permitam a formação do aluno nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Portanto são conteúdos de aprendizagem aqueles que abram possibilidades de desenvolver capacidades no aluno para

pensar, sentir, se expressar, dando-lhes possibilidades de uma interação respeitosa com o meio natural e social. Vale a pena então saber mais sobre esses conteúdos.

Zabala (1998) entende por conteúdos factuais o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares, como exemplos: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento. O mesmo autor considera que um aluno aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo.

Já os conceitos e princípios são termos abstratos. Os conceitos definem um conjunto de fatos, objetos ou símbolos, que têm características comuns, e os princípios que se referem às mudanças produzidas num fato, num objeto ou em situações que costumam descrever relações de causa-efeito, ou de correlação.

São exemplos de conceitos: educação, ambiente, mamíferos, cidadão, povo, manguezal, ecossistema. São princípios: interdisciplinaridade, construtivismo, transdisciplinaridade, contextualização, transposição didática. Não se pode dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado (ZABALA,1998).

Um conteúdo é procedimental quando inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos. Ele é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar. Em termos gerais, pode-se dizer que se aprendem os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados (ZABALA *op cit*, 1998).

O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez pode-se agrupar em valores (princípios e ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido, ex.: solidariedade, respeito, responsabilidade, liberdade), atitudes (tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira, ex.: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares) e normas (são padrões ou regras de comportamento que se deve seguir em determinadas situações que devem ser compartilhadas por todos os membros de um grupo social).

As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer neste grupo.

Diante do exposto e considerando o campo de investigação (MA e EA), entende-se que a tipologia dos conteúdos está intimamente ligada à análise da Transposição Didática, tanto a Transposição Didática externa (TDe) quanto à Transposição Didática interna (TDi). Na TDe, quando são elaborados os livros didáticos a partir do saber científico, com seus conteúdos conceituais ou factuais em sua maioria, e suas atividades como exercícios e pesquisas, que trazem em seus tópicos conteúdos procedimentais e atitudinais.

Na TDi os conteúdos tomam uma importância ainda maior na condução das aulas, uma vez que ao produzir o metatexto para os alunos o professor nessa mediação de saberes se utiliza de interações para que as informações cheguem aos alunos no sentido de serem apropriadas pelos mesmos. Essas interações, em sua maioria, agregam conteúdos procedimentais e atitudinais, articulando-os à compreensão dos conteúdos conceituais. Sendo assim os conteúdos de ensino têm uma importância significativa no processo de TDi.

As articulações que foram propostas nesse capítulo, particularmente a de tentar articular a noção de Transposição Didática à Tipologia dos Conteúdos de Aprendizagem é algo que não se encontra na literatura, e que por isso mesmo se constitui em um desafio. Entretanto, parece sem sentido discutir a Transposição Didática no âmbito da categoria paisagem e ensino da geografia, sem considerar que os saberes que pretendem ser ensinados na sala de aula são, fundamentalmente, saberes factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, como se tentou refletir nesse capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempo de globalização, redimensionar o ensino da geografia pensando na formação do aluno-cidadão demanda de pesquisadores e de professores um repensar permanente de suas práticas e concepções.

É chegado o momento da apresentação pública deste trabalho, percebo que tenho muitas perguntas diferentes daquelas que formulei no início da minha pesquisa.

Minha paixão pela geografia começou desde pequenina observando minha mãe ministrando aulas dessa disciplina nas escolas e andando sempre com uma “bola desenhada” de um lado para o outro, que amava observar, o misterioso globo terrestre!

A Geografia, transformada numa disciplina viva, plena de desafios para docentes e discentes, passa a se constituir numa área essencial de conhecimento onde o espaço da sala de aula se transforma, portanto, num espaço que permite diálogo, a expressão de experiências concretas vivenciadas no cotidiano, abrindo possibilidades para definir outros temas de estudos e gerar novas situações favoráveis à problematização.

O Capítulo 1 mostrou as teorias curriculares e a organização de práticas educativas à luz das políticas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo que apontam para mudanças mais significativas no poder decisório do que na concepção de ciência que se deve ensinar.

No Capítulo 2 foram abordadas algumas reflexões sobre a relação entre os professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Geografia

e a Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo, em sua versão de 2008, entendida de forma mais ampla, para além dos conteúdos e, também, como referências para a construção de sua prática e não definidoras absolutas do que deve ser ensinado em sala de aula.

No Capítulo 3, foram apresentados o discurso didático e o processo de didatização de uma forma ampla, tentando aproximações com a proposta curricular de 2008, da SEE/SP.

O problema de “conexão” não é fácil de resolver e não há nenhuma evidência de que a especialização intelectual tenha probabilidade de se reverter.

Por fim, percebeu-se que este currículo amparado no conceito de competências propõe que a escola e os professores indiquem claramente o que o aluno vai aprender, o que é indispensável que este aluno aprenda, garantindo desta forma a todos “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”. (SEE/SP, 2008a, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. **Transposição Didática**: Por onde começar. São Paulo: Cortez, 2007.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Lei 9.394/96**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACETE, Núria Hanglei, PAGANELLI, Tomoko Iyda e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: Indagações sobre Currículo. Ministério da Educação – SEB. Novembro de 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Ensinar e Aprender**: Reflexão e Criação – Vol. 3. São Paulo, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. 2ª ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y.; M. A. JOHSUA. **Recherches en didactique des mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1982.

COLL, C. **Os conteúdos na educação escolar**. In: Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração de currículo escolar. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de geografia**: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ. Dissertação de mestrado, DG/FFLCH/USP, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, J. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KOBAYASHI, Mércia Mitsuko Suzuki. **Uma contribuição par o Ensino de Geografia**: Estudo dos últimos Programas Curriculares de 1º grau para o Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 2001.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: Ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência**. In: PERRENOUD, P. & THURLER. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, A. R. M; NONATO, E. M. N; STAUDT, T. **Função da educação ambiental na promoção do desenvolvimento social**. Santa Cruz do Sul: Redes. V. 12, n. 03, p 191-203, set/dez. 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular do estado de São Paulo e o cotidiano escolar**. In: GEOUSP – Espaço e Tempo, Edição Especial, São Paulo, pp. 71 – 78, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil: 1972-2000**. Tese de Doutorado, IG/UNICAMP, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia N, PAGANELLI, Tomoko Iyda e CACETE Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGALO, Carlos Alberto & NUNES, Cesar. **Educação Pública e Emancipação**: a crise aguda do ensino de Geografia no estado de São Paulo. In: Revista Educação e Cidadania. Vol. 8, nº1, Campinas-SP, Ed. Átomo, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon R. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). Tese de Doutorado, FFLCH/USP, 2001.

SACRAMENTO, Ana Cláudia R. **O currículo na construção do conhecimento geográfico**: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SÃO PAULO. **Caderno de Diretrizes Curriculares**. Secretaria Estadual de Educação. CENP, São Paulo, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.