



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS: LEITURA DE SUAS INTERFACES EM
ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E SUL-MATO-
GROSSEENSES**

CÉLIA REGINA DA SILVA ZERBATO

DOURADOS

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS: LEITURA DE SUAS INTERFACES EM
ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E SUL-MATO-
GROSSEENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados para obtenção do título de Mestre em Geografia (Área de Concentração: Produção do Espaço Regional e Fronteira).

Orientanda: Célia Regina da Silva Zerbato

Orientador: Prof. Dr. Sedeval Nardoque

DOURADOS

2013

CÉLIA REGINA DA SILVA ZERBATO

**CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO
CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS: LEITURA DE SUAS INTERFACES EM
ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E SUL-MATO-
GROSSEENSES**

Dissertação para obtenção do Título de Mestre

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sedeval Nardoque (UFGD/UFMS)

2º Examinador:

Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

3º Examinador:

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto (IBILCE/UNESP)

Dourados, 28/junho/ 2013.

Resultado: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao Carlos, meu companheiro de velhos tempos, pelas alegrias e angústias compartilhadas durante esta jornada. À Camila, minha filha, sentido de minha vida. Aos meus pais, Ilda e Benvindo, pelas bênçãos e pelo apoio na concretização deste sonho. Aos meus sogros, Zulmira e Izaac, pelas orações.

AGRADECIMENTOS

Externo minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Sedeval Nardoque, pelo estímulo à pesquisa, pelos ensinamentos, pela paciência, pela compreensão das dificuldades e pelo cuidado fraternal com que orientou meu trilhar na produção desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFGD, pelos ensinamentos e estímulos às leituras durante as disciplinas cursadas.

Às Professoras, Flaviana Gasparotti Nunes e Silvana de Abreu, pelas ricas contribuições dadas a este trabalho no exame de qualificação.

À Profa Dra Flaviana Gasparotti Nunes e ao Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto, que gentilmente, aceitaram participar de minha banca de defesa, meus sinceros agradecimentos.

Ao coordenador do curso de Pós-Graduação em Geografia, Prof. Dr. Charlei Aparecido da Silva, que, gentilmente, apoiou e forneceu os informes e dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do curso de Pós-Graduação em Geografia da UFGD, pelo pronto atendimento.

Ao Prof. Dr. José Carlos Ugeda Júnior, pela digitalização do mapa presente neste trabalho.

À Profa Marlene Aparecida Pavin, que, gentilmente, me forneceu documentos para esta pesquisa.

Aos professores alfabetizadores em Geografia, participantes desta pesquisa, sem os quais esta dissertação não teria o mesmo sentido.

Aos meus alunos da EE Dr. Euphly Jalles, Jales (SP), em especial ao 7º ano 1, turma 2012, pelas excelentes contribuições no desenrolar desta dissertação, minha eterna gratidão.

Aos diretores e coordenadores das unidades escolares: Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, Escola Estadual Profa. Onélia Fagioni Moreira, Escola Estadual Profa. Sueli da Silveira Marin Batista, Escola Estadual Frei Vital de Garibaldi e Escola Estadual Ernesto Rodrigues, pela contribuição na coleta de dados.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão de Bolsa Mestrado, imprescindível à concretização de minha pesquisa.

À Diretoria de Ensino, Região de Jales, pela coordenação da Bolsa Mestrado e o apoio na coleta de dados em escolas sob sua jurisdição.

À Reitoria do Centro Universitário de Jales, Unijales, pelo apoio à pesquisa.

Aos companheiros de curso, pelo convívio, pela amizade e pelo crescimento intelectual e pessoal que me proporcionaram.

À Profa Evany Aun, pelo entusiasmo na revisão gramatical e correção do texto da dissertação.

À Profa Dra Sônia Maria Saura de Godoy, pela versão do resumo em língua estrangeira.

À Professora Rosangela Juliano Bordon Bigulin, pelos estímulos que me fizeram gostar das práticas de ensino da Geografia escolar.

Aos meus irmãos Valdir, Selma e Cátia, pelas suas presenças em minha vida.

À minha cunhada Tânia, pela amizade e pelas palavras otimistas.

À Betane, pela amizade e força nos momentos de travessia.

À Eliana Menossi, irmã de alma, amiga querida e prestativa que ouviu e compartilhou comigo muitos momentos da vida, inclusive este.

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu.

No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva [...] a esperança utópica é um compromisso cheio de risco.

(FREIRE, 1995, p. 21).

ZERBATO, Célia Regina da Silva. **Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir as políticas públicas de currículo e seus reflexos na construção da alfabetização geográfica. Para tanto, a análise direcionou-se para o entretempo em que o desenvolvimento de políticas de currículo foi intensificado no Brasil, sobretudo, a partir do processo de democratização, principiado nos anos 1980, quando a mobilização de educadores tributários da pedagogia crítico-social dos conteúdos encetou reformas curriculares na perspectiva de transformação social e, no decurso da década de 1990, quando a produção curricular ganhou novo discurso balizado por princípios e premissas das conferências e fóruns internacionais sob o jargão “Educação para Todos”, dos quais o Brasil é signatário, como a Conferência de Jomtien (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Dakar (2000). Seguindo as determinações desses eventos educacionais, tutelados por organismos internacionais, sendo expoente o Banco Mundial, o país conformou o quadro normativo/documental para a configuração de sua política de Educação, expresso em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa política direcionou-se para o processo contraditório de descentralização/centralizadora, espreado para as esferas subnacionais, como o Estado de São Paulo e o de Mato Grosso do Sul. Assim, no entremeio de faces e de interfaces deste contexto educacional, de cunho neoliberal, analisou-se neste trabalho, a emergência e os efeitos dos currículos prescritivos, em especial o de Geografia, nas práticas educativas em salas de aulas de escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses e seus reflexos na construção da alfabetização geográfica escolar. Por fim, procurou-se desenvolver duas experiências de alfabetização geográfica com alunos do Ensino Fundamental (Ciclo II), a partir da temática “paisagem local”, considerando o espaço de vivência como ponto de partida para a aprendizagem de geograficidades locais articuladas às lógicas próximas e distantes.

Palavras-chave: Currículo; Alfabetização Geográfica; Ensino de Geografia; Política Educacional.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. **Geographical Curriculum and literacy in the context of neoliberal educational policies: reading their interfaces in public schools from São Paulo and south Mato Grosso.** 2013. Dissertation (Master's Degree in geography) - Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the public curriculum policies and their effects on the construction of geographical literacy. Therefore, the analysis was directed to the meantime in that the development of curriculum policies was intensified in Brazil, especially from the democratization process in the 1980s, when the mobilization of tributary educators of critical pedagogy and social content initiated curricular reforms from the perspective of social transformation, and during the 1990s, when curricular production inserted a new discourse sustained by principles and assumptions of international conferences and forums in the jargon "Education for All", of which Brazil is a signatory such as the Jomtien Conference (1990), the Conference of New Delhi (1993) and the Dakar Declaration (2000). Following the determinations of these educational events, sponsored by international organizations, being an exponent the World Bank, the country has complied the regulatory/document for setting its policy of education, expressed in documents such as the of Guidelines and Bases Law of National Education no. 9394/96 and the National Curriculum Parameters. This policy directed to the contradictory process of decentralization/centralization spreading out to the subnational levels, as the State of São Paulo and Mato Grosso do Sul. So, within the faces and interfaces of this neoliberal educational context examined in this work, the emergence and effects of prescriptive curricula, especially geography, in educational practices of public school classrooms in São Paulo and Mato Grosso do Sul and its effects on the construction of school geographical literacy. Finally, we sought to develop two experiences of geographical literacy with elementary school students (Cycle II) from the theme "local landscape", considering the living space as a starting point for learning local geographies articulated to next and distant logic.

Keywords: Curriculum; Geographical Literacy; Geography teaching; Educational policy.

SUMÁRIO

	LISTA DE FIGURAS.....	xii
	LISTA DE QUADROS.....	xiv
	INTRODUÇÃO.....	15
1.	O CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	20
1.1	Discussões sobre currículo: buscando entendimento conceitual.....	21
1.2	O currículo e a construção do saber geográfico escolar: breve olhar sobre sua trajetória.....	25
1.3	Mudanças no ensino de Geografia escolar com o advento da renovação geográfica educacional após 1980.....	29
1.4	Estado, políticas educacionais e reordenamento da escola básica: hegemonia do discurso pedagógico neoliberal pós-1990.....	35
1.5	Movimento de renovação da educação e seus reflexos no currículo de Geografia escolar: Parâmetros Curriculares – algumas reflexões.....	50
2.	A ALFABETIZAÇÃO E A FUNÇÃO ALFABETIZADORA DA GEOGRAFIA ESCOLAR; PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	56
2.1.	Alfabetização: contextos semânticos.....	57
2.2	A Geografia e sua função alfabetizadora na escolarização básica: reflexões sobre os pressupostos teórico-metodológicos para sua construção.....	65
2.3	Construção de conceitos e raciocínios geográficos sob novos aportes didático-pedagógicos: o sociointeracionismo dialético.....	71
3.	AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, AS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS, A GEOGRAFIA ESCOLAR E A AUTONOMIA DA ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?.....	80
3.1	A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo e seus nexos com as políticas educacionais neoliberais: autonomia da escola?.....	84
3.2	O currículo oficial de Geografia na educação básica do Estado de São Paulo e no âmbito das reformas neoliberais – as representações dos professores: perspectivas e desafios.....	90
3.3	As implicações das reformas neoliberais na educação básica de Mato Grosso do Sul: o Referencial Curricular e seus reflexos na construção da alfabetização geográfica.....	119
3.4	O Referencial Curricular de Geografia do Estado de Mato Grosso do Sul e sua função alfabetizadora: possibilidades e limites.....	127
3.5	Contrapontos entre os currículos oficiais paulista e sul-mato-grossense: a alfabetização geográfica em questão.....	138
4.	PAISAGEM: APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	142
4.1	Breve concepção teórico-metodológica e a alfabetização geográfica.....	143
4.2	Espaço urbano e paisagem: experiências de alfabetização geográfica para o ensino fundamental – ciclo II.....	147

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
6	REFERÊNCIAS	183
6.1	Bibliográficas.....	184
6.2	Jornais.....	195
6.3	Sítios na Rede Mundial de Computadores.....	195
7	ANEXOS.....	196
7.1	Questionário do professor.....	197

LISTA DE FIGURAS

Figura1	Localização dos municípios de Jales e Aparecida do Taboado.....	82
2	Os cadernos compósitos do currículo oficial paulista do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.....	96
3	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	97
4	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	99
5	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	100
6	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	101
7	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	102
8	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	103
9	Situação de aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3.....	104
10	Observação da paisagem no entorno da escola e adjacências (6º ano 1, turma 2011).....	150
11	Alunos do 6º ano 1 (turma 2011) confeccionam a maquete da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem).....	151
12	Maquete feita pelos alunos do 6º ano 1 (turma 2011) da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem).....	152
13	Maquete feita pelos alunos do 6º ano 1 (turma 2011) da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem).....	152
14	Elaboração de croqui pelos alunos do 6º ano 1, turma 2011, representando a quadra da escola na perspectiva bidimensional.....	153
15	Elaboração de croqui pelos alunos do 6º ano 1, turma 2011, representando a quadra da escola na perspectiva bidimensional.....	154
16	Croqui elaborado por aluno do 6º ano 1, turma 2011, da EE “Dr. Euphly Jalles”.....	155

17 Croqui elaborado por aluno do 6º ano 1, turma 2011, da EE “Dr. Euphly Jalles”	155
18 Croqui elaborado por aluno do 6º ano 1, turma 2011, da EE “Dr. Euphly Jalles”	156
19 Alunos do 6º ano 1, turma 2011, explorando o programa Google Earth, em especial, para analisar as transformações na paisagem da quadra da escola.....	158
20 Alunos do 6º ano 1, turma 2011, explorando o programa Google Earth, em especial, para analisar as transformações na paisagem da quadra da escola.....	158
21 Avenida Francisco Jalles, 2012.....	163
22 Alunos do 7º ano 1, turma 2012, explorando o programa <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> , em especial, para analisar as transformações em diferentes lugares da paisagem da cidade de Jales.....	166
23 Alunos do 7º ano 1, turma 2012, explorando o programa <i>Google Earth</i> e <i>Google Maps</i> , em especial, para analisar as transformações em diferentes lugares da paisagem da cidade de Jales.....	166
24 Estação ferroviária de Jales em 1951.....	167
25 Estação ferroviária de Jales em 2009.....	168
26 Estação ferroviária de Jales em 2012.....	168
27 Avenida Francisco Jalles, 1943.....	169
28 Avenida Francisco Jalles, 2012.....	169
29 Avenida Francisco Jalles 2012.....	170
30 Texto produzido por aluno do 7ºano 1, turma 2012.....	171
31 Texto produzido por aluno do 7ºano 1, turma 2012.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Representações dos professores em relação ao desenvolvimento do currículo oficial do Estado de São Paulo.....	92
2	Representações dos professores em relação ao desenvolvimento do currículo oficial do Estado de São Paulo.....	93
3	Representações dos professores de Geografia em relação ao desenvolvimento do currículo da unidade escolar pautadas no Referencial Curricular implantado desde 2008.....	130
4	Representações dos professores de Geografia em relação ao desenvolvimento do currículo da unidade escolar pautadas no Referencial Curricular implantado desde 2008.....	131
5	Conteúdos programáticos e competências e habilidades propostas para o 6º ano do Ensino Fundamental – MS.....	136
6	Modelo de plano de aula a partir da sequência didática – experiência 1..	148
7	Modelo de plano de aula a partir da sequência didática – experiência 1..	161

INTRODUÇÃO

No decurso de vinte e dois anos de atuação como educadora, nasceu a preocupação com a escola pública e o ensino de Geografia, especialmente, em relação à implantação de currículos prescritivos verticalizados e desvinculados do contexto social dos sujeitos dos espaços de aula, emanando conflitos e inquietações.

Partindo dessa preocupação, propõe-se discutir a trajetória do currículo de Geografia no contexto das políticas públicas brasileiras, sendo recorte o final da década de 1980 e o decurso da década de 1990, período fértil de reformas curriculares prescritivas, porém encadeando a leitura para seus desdobramentos até os dias atuais. Ao mesmo tempo, intencionou-se compreender as implicações dessa produção curricular nas práticas educativas dos professores de Geografia e na construção da alfabetização geográfica escolar.

Entende-se ser grande a influência das propostas curriculares na conformação dos saberes escolares a serem ensinados, incluindo os conhecimentos geográficos e o norteamento das práticas educativas, haja vista definirem o tipo de sociedade e de sujeito que se quer construir, o que a escola ensina, como se ensina e como se avalia. Nesse bojo, definem-se, também, os conteúdos e os fundamentos teórico-metodológicos enquanto aportes das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, o currículo coloca-se enquanto instrumental dos processos de mudanças no âmbito da educação, especialmente, no interior da instituição escolar. Os impactos dos currículos oficiais na disciplina de Geografia, enquanto balizador da alfabetização geográfica, serão discutidos no decorrer desta pesquisa.

Neste trabalho, posicionou-se a favor de um currículo que prescindia de uma reflexão coletiva de diferentes sujeitos, isto é, da práxis. Logo, a proposta de currículo, destinada aos membros de uma dada comunidade escolar, deve pautar-se na participação de diferentes sujeitos, para que seu contexto social não seja negado ou silenciado no processo ensino-aprendizagem, haja vista ser forjada de seus fundamentos a prática educativa. Todavia, nas últimas décadas as propostas curriculares, comumente, têm se pautado na produção tecnocrática, isto é, isenta da participação dos educadores e da contextualização com os saberes locais. Neste contexto, os currículos oficiais têm pecado na definição dos saberes significativos, incluindo os geográficos.

Entendendo o currículo como território prolixo, nesta pesquisa, dar-se-á ênfase à forma de organização dos conteúdos e aos fundamentos teórico-metodológicos no tocante aos saberes geográficos escolares veiculados em currículos oficiais, pois acredita-se serem basilares enquanto aportes da prática educativa e na formação do educando, ao mesmo tempo na produção da Geografia escolar, mesmo entendendo-os desconexos à realidade e forjados sem levar em conta as dinâmicas, os processos e os sujeitos envolvidos no “chão” das escolas.

Assim, toma-se como recorte de análise desta pesquisa o processo de democratização, principiado nos anos 1980, quando a mobilização de educadores tributários da pedagogia crítico-social dos conteúdos encetou reformas curriculares na perspectiva de transformação social e, o decurso da década de 1990, quando a produção curricular ganhou novo discurso balizado por princípios e premissas das conferências e fóruns internacionais sob o jargão “Educação para Todos”, dos quais o Brasil é signatário, como a Conferência de Jomtien (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Dakar (2000). Seguindo as determinações desses eventos educacionais, tutelados por organismos internacionais, sendo expoente o Banco Mundial, o país conformou o quadro normativo/documental para a configuração de sua política de Educação, expresso em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa política direcionou-se para o processo contraditório de descentralização/centralizadora, espalhando para as esferas subnacionais, como o Estado de São Paulo e o de Mato Grosso do Sul. Na esteira desse movimento de renovação educacional e curricular, a Geografia Escolar vê-se envolta por novos pressupostos teórico-metodológicos, de certo modo conflitantes com as discussões engendradas nas universidades, mas também com o cotidiano das escolas enquanto espaços de concreção de suas práticas.

Esse cenário configurou-se como referência para o entendimento de como a produção de currículos prescritivos impactam na construção da alfabetização geográfica, concomitantemente, na formação dos alunos. Assim, para esta análise, tomou-se como referência deste estudo, a implantação de currículos oficiais nos estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul, evidenciando seus reflexos no ensino de Geografia, sendo recorte as realidades de três escolas públicas situadas na cidade de Jales (SP) e duas localizadas em Aparecida do Taboado (MS). Este processo investigativo pautou-se na leitura de obras de autores que versam sobre o assunto, bem como de documentos oficiais veiculadores do arcabouço discursivo compósito dos currículos oficiais paulista e sul-mato-grossense. Para maior densidade das discussões, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com alguns professores de Geografia que lecionam nas escolas públicas selecionadas. Houve também, a preocupação de analisar os currículos oficiais dos dois Estados, São Paulo e Mato Grosso do Sul, enquanto fruto das políticas educacionais da esfera central, contudo, sem a pretensão de esgotamento de análise.

Na esteira desse exponencial recorte, subjazem-se os objetivos alicerçadores desta pesquisa: analisar a breve trajetória da Geografia no contexto do currículo da escolarização básica e suas implicações nas dimensões didático-pedagógicas e na formação do aluno;

compreender as implicações das políticas educacionais neoliberais na organização escolar e na conformação de referenciais curriculares, de cunho nacional, refletindo no reordenamento dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia escolar e na alfabetização geográfica em escalas subnacionais; compreender a discussão sobre alfabetização e a função da Geografia nesse processo; analisar os desdobramentos das políticas educacionais neoliberais na conformação de currículos prescritivos nos estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul e suas implicações nas práticas educativas e na alfabetização geográfica do aluno; propor experiências de alfabetização geográfica a partir da temática “paisagem local” com alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, desenvolvida na Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, na cidade de Jales (SP), local de atuação profissional da autora deste trabalho.

Para expressar a tessitura das proposições elencadas, este trabalho compõe-se de quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a conformação do currículo e apresenta-se breve panorama da evolução da Geografia escolar, articulada à história do pensamento geográfico e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Reflete-se, também, a partir dos estudos de Kaercher (2004) e de Gomes e Vlach (2006) se a renovação da ciência geográfica, a exemplo do movimento “Geografia Crítica”, chegou às práticas escolares. Por fim, tentou-se dar maior relevo às discussões sobre as reformas curriculares nos anos 1980 e as neoliberais, no decurso de 1990, e suas implicações na organização das escolas e na conformação de referenciais curriculares nacionais, refletindo no reordenamento dos pressupostos didático-pedagógicos da Geografia escolar, bem como nas práticas educativas e na formação do aluno, processo ainda em curso.

No segundo capítulo, propõe-se a reflexão crítica sobre a alfabetização na escolarização básica e o papel da Geografia nesse processo. Analisa-se, também, a importância da Pedagogia Histórico-Crítica de Lev Vygotsky na construção de conceitos geográficos pautados, especialmente, em estudos de Lana Cavalcanti (2005; 2006) e Zoia Ribeiro Prestes (2010).

No terceiro capítulo, analisa-se a implantação de currículos prescritivos nos Estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul e suas implicações nas práticas dos professores de Geografia em escolas de ambos os Estados, bem como na formação dos alunos. Para tanto, escolas públicas das cidades de Jales (SP) e Aparecida do Taboado (MS) foram selecionadas, pois, enquanto cenários da concretização desses currículos, possibilitam análise mais profunda de seus efeitos.

No quarto capítulo, propõe-se o desenvolvimento de duas experiências, sequenciadas/complementares, de alfabetização geográfica, sob a temática “paisagem local”,

considerando o espaço de vivência como ponto de partida para a aprendizagem de geografias locais articuladas às lógicas próximas e distantes, que, de modo algum, não têm a pretensão de servir como modelo prescritivo para as práticas dos professores e sim emanar reflexões acerca da função alfabetizadora da Geografia escolar.

Para composição deste trabalho, utilizou-se como referenciais teóricos obras de autores¹ que puderam contribuir para a tessitura dos objetivos desta pesquisa, bem como os conhecimentos obtidos nas aulas da Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, no decurso do ano de 2011 e, também, nos colóquios realizados com o Prof. Dr. Sedeval Nardoque.

Outros referenciais utilizados foram as leituras de documentos oficiais versantes sobre as políticas de currículo, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos documentos compósitos do currículo oficial paulista, do Referencial Curricular sul-mato-grossense entre outros.

Também, a aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores de Geografia atuantes em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses contribuíram sobremaneira, para o entendimento das implicações dos currículos prescritivos nas práticas educativas e no desenvolvimento da alfabetização geográfica, em especial, com alunos de 6º e 7º anos – Ensino Fundamental, Ciclo II.

Da conjunção dos intentos desta pesquisa emana uma questão central: os currículos prescritivos de Geografia estruturam-se numa perspectiva significativa de construção da alfabetização geográfica escolar? Dada a ampla dimensão da temática que subsidia o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se contribuir para a estruturação de respostas a essa indagação, porém não o esgotamento de possibilidades.

¹ Entre eles destacam-se: Sacristán (2000), Sanfelice (2008), Callai (2003; 2005; 2006), Cavalcanti (2005; 2006; 2010), Oliveira (1999), Pontuschka (1999; 2007), Prestes (2010), Ramos (2008), Kaercher (2004), Gomes e Vlach (2006), Libâneo (2010), Saviani (2008), Bollmann (2010), Carlos (1999; 2002), Pereira (1996; 2005; 2007), Freire (1989; 1996), Soares (2003; 2010), Pimenta (1992), Castrogiovanni (2006), Santos (1991; 1996), Straforini (2001; 2004), Vesentini (1990; 2004), Fernandes (2010), Cunha (2009), Berbel (1998), Fernandes (2008), Aranda e Senna (2005), Areco (2008; 2009), Catanante (2009), Castellar e Vilhena (2010) entre outros.

CAPÍTULO I
O CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS

As principais mudanças no ensino da Geografia escolar² estão relacionadas às mudanças no mundo da Educação, de forma geral, forjadas quando a conjuntura sociocultural e econômica também se transforma. Nesse contexto, emanam (re)modelamentos na estrutura curricular e, concomitantemente, nos pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas e da Didática. Todavia, inicialmente, discutir-se-ão as nuances que permeiam a produção curricular da escolarização básica, para melhor entendimento de suas transformações históricas.

Ainda, neste capítulo, analisa-se, brevemente, a trajetória da Geografia no âmbito do currículo escolar, relacionando-a com o contexto histórico educacional do país, destacando momentos significativos, para situá-la no contexto de renovação educacional pós-1980.

Posteriormente, neste capítulo, fomenta-se a discussão sobre as transformações que os currículos de Geografia da escola básica sofreram desde a renovação educacional no Brasil, nos idos dos anos 1980, enfocando o surgimento de propostas curriculares estaduais, como a da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) paulista e os desdobramentos curriculares, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 e na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Toda essa abordagem faz-se necessária para contextualizar a educação geográfica que permeia o atual currículo dos estados de Mato Grosso do Sul e de São Paulo, com vistas a clarear novos caminhos para a melhoria do ensino desta disciplina.

1.1 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO: BUSCANDO ENTENDIMENTO CONCEITUAL

As discussões sobre currículo ganharam visibilidade e ocuparam cada vez mais, espaço nos estudos sobre ensino-aprendizagem na escolarização básica brasileira. Porém, na literatura versante sobre o assunto, não há consenso sobre a melhor conceituação de currículo, isto é, constitui-se termo polissêmico veiculando sentidos diversos. Este entendimento incita uma questão inicial: qual a concepção de currículo?

Inicialmente, ressalta-se ser a palavra currículo oriunda do étimo latino *scurrere*, significando caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (SACRAMENTO, 2007, p. 80)³.

² A Geografia, enquanto componente curricular, inseriu-se nos programas oficiais de educação, no Brasil, apenas no século XIX.

³ SACRAMENTO, Ana Cláudia Maria. *O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../TeseAnaClaudia1.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

Desse modo, a expressão currículo encerra a ideia de guia de ações adequadas para atingir determinados objetivos e, assim, o currículo escolar é o meio pelo qual a escola organiza os saberes escolares e postula os caminhos para a orientação das práticas pedagógicas dos professores, devendo ser construído pelo projeto político e pedagógico de cada escola na perspectiva dialógica entre unidade escolar e educadores, para além do sentido unívoco e da verticalização.

A definição dos contornos do currículo é sempre uma escolha dentre muitas outras possíveis. Assim, a conformação e a implementação curricular resultam em processos conflituosos o que exigem decisões necessariamente negociadas. Para Saviani (2003, p. 36-37)⁴, defensora da participação mais ativa do professor no contexto da construção curricular, a “principal negociação” é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores(as) redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a a partir do modo como os discentes a ela respondem, sendo seminal a articulação com os saberes extraescolares trazidos por eles. Para a autora, a organização curricular consiste no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas⁵ que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Assim, “a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico”. “Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, agrega não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar”. (SAVIANI, 2003, p. 36-37). O baluarte compósito do currículo escolar e seu papel enquanto expoente da organização do trabalho pedagógico, portanto, de cunho processual, legitima a inserção dos professores na sua configuração, isto é, para além de executores.

Todavia, no contexto das políticas públicas educacionais pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, houve esvaziamento do papel das escolas⁶ e dos professores na conformação dos currículos escolares, na organização do trabalho pedagógico

⁴ SAVIANI, Nereide. Currículo – um grande desafio para o professor. *Revista da Educação*, APEOESP, São Paulo, n.16, mar. 2003.

⁵ A essa dimensão do currículo será dada maior ênfase neste trabalho, embora os outros aspectos mais direcionados a organização escolar entrecruzarão, em alguns momentos, o discurso.

⁶ Este esvaziamento será referendado com as discussões sobre os currículos prescritivos adotados nos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, expressas no capítulo três desta pesquisa.

que realizam. Portanto, o currículo é construção social, haja vista estar articulado ao momento histórico, à determinada concepção de sociedade e de conhecimento. Dito de outro modo, o currículo não é imparcial e se encontra vinculado à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder.

A partir destas reflexões, afirma-se ser a educação a manifestação da cultura e sua concepção depende do contexto histórico e social no qual está inserida. Assim concebida, seus fins variam com as épocas e as sociedades enquanto instrumental para a transmissão do arcabouço cultural de um grupo às novas gerações, seminal para a subsistência de seus membros (HAYDT, 2006, p. 11)⁷. Nesse âmbito, todo sistema de educação está baseado na concepção de homem e de mundo. São os aspectos filosóficos que dão à educação o sentido e seus fins. A Filosofia, sendo a reflexão sistemática sobre a concepção da vida, exerce influência direta e está em estreita conexão com a Pedagogia, que é a reflexão sistemática sobre o ideal de educação e da formação humana. Uma concepção pedagógica pressupõe um conjunto de princípios e de diretrizes norteadores da ação educativa e fundamenta-se em uma teoria filosófica, isto é, toda pedagogia pressupõe uma filosofia, expressando uma concepção de homem e de vida social. Nesse bojo, a Didática, enquanto área/disciplina da Pedagogia, também está calcada em concepções filosóficas, mas também em outros pressupostos como as ciências do comportamento, em especial a Biologia e a Psicologia. (HAYDT, 2006, p. 13-14). Assim, as finalidades do ensino estão ocultas a dada “proposta teórico-metodológica” sustentadora de determinado currículo, que, por sua vez, expressa a função do ensino e seus objetivos amalgamando pedagogia, política e ideologia.

Nessa perspectiva, a prática docente é predefinida, pois os educadores planejam o programa de ensino e aprendizagem nos princípios definidos *a priori*, seja pela sociedade e/ou pelos tecnocratas do Estado, de modo geral, conformando uma concepção de currículo. Desde as origens da educação brasileira, discutiu-se o conceito de currículo postulando quais conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades aquela instituição deveria disponibilizar aos educandos facilmente verificável na História da Educação⁸ do país. As

⁷ HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.

⁸ “Num breve histórico sobre a História da Educação, vejamos: os jesuítas, ardorosos combatentes da Reforma Protestante e ativos participantes da empresa colonial portuguesa no Brasil, discutiram durante muitos anos o conjunto das suas ações pedagógicas, o eixo do seu currículo de ensino, até que universalizaram seus procedimentos pela edição do *Ratio Studiorum*. Pode-se dizer que os jesuítas tinham bastante clareza do que queriam na educação e na catequese, dentro do processo da Contra-Reforma e de conquista européia sobre a América e os povos indígenas: formar cristãos, quadros da própria ordem religiosa e ilustrar parte das elites (quando a Coroa Portuguesa não mais partilhava desse ideário os jesuítas foram expulsos pelo ministro Pombal). Pombal não só expulsou os jesuítas do reino, mas também fundou escolas renovadas, reformulou outras, mudou currículos, tornou obrigatória a língua portuguesa e, no Brasil, instaurou as Aulas-Régias. Pode-se dizer que os objetivos do déspota esclarecido não visavam mais somente à formação de um homem cristão, mas sim do nobre

ações jesuíticas de educação e catequese até a história recente sob os ditames da Lei n. 9394/96 coordenação do MEC (Ministério da Educação e Cultura) exemplificam a ingerência no currículo. Sanfelice (2008, p. 2), ajuda no entendimento dessa discussão quando aponta:

Os exemplos retirados da História da Educação mostram, claramente, que os currículos escolares não são desinteressados. É sempre possível dizer que não poderia ser de outra forma. O empenho do Estado em prover a educação formal de escolas estatais, com grande ônus de custos/investimentos em prédios, salários, formação de pessoal e gastos de consumo não pode limitar-se a um mero processo civilizatório. O Estado tem seus interesses para além disso, pois civilizar as novas gerações é o mínimo que se espera em termos de sobrevivência da própria sociedade. (SANFELICE, 2008, p. 2)⁹.

Portanto, o processo educativo sempre se encarregou de difundir os valores sobre os quais se estruturava a sociedade em que estava inserida e, na maioria das vezes, como no Brasil, sob o lastro do Estado. A questão norteadora desses valores será sempre o tipo de ser humano a ser formado pela escola. Para Haydt (2008, p. 25), essa indagação sobre o protótipo de homem a ser formado coloca-se como expoente para o engendramento de qualquer reforma curricular, pois define o próprio sentido da educação. Tendo definido a concepção de ser humano, estabelecem-se objetivos, conteúdos e concepção de ensino-aprendizagem, dando sentido à educação e/ou do que se deseja atingir.

Logo, o currículo não está apartado da totalidade do social, ao mesmo tempo encontra-se historicamente e culturalmente situado. Emanando desses dois princípios, a necessidade de o currículo se aproximar dos contextos sociais dos discentes, na perspectiva multicultural, portanto, não homogeneizadora, como tem sido norteadas as políticas públicas educacionais nas últimas décadas. Assim, como assevera Sacristán (1995, p. 84)¹⁰, o “currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar.” Para tanto, a autonomia das escolas é imprescindível na conformação de seus currículos e, concomitantemente, de seus projetos pedagógicos.

de Estado, pelo menos na Metrópole. [...] Mais um exemplo e sem ser exaustivo: na história bem recente da educação brasileira, a ditadura civil-militar do capital, que ocupou o poder de Estado com o movimento golpista de 1964, fez profundas incursões na legislação e organização escolar, nos currículos e nos fins a serem alcançados pelos diferentes níveis e modalidades de ensino. daquelas ações resultaram a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68) e a Lei de Diretrizes e Bases de n. 5692/71, dentre outras iniciativas” (SANFELICE, 2008, p. 2). Acrescenta-se a esse quadro a reforma curricular sob o lastro da LDBEN 9394/96, articulada aos ditames do Banco Mundial e do MEC, que será discutida neste trabalho.

⁹ SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. *Suplemento Pedagógico*, APASE (Sindicato de Supervisores do magistério no Estado de São Paulo), São Paulo, n° 9, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

Entretanto, a conformação de currículos prescritivos, relegando os professores a executores, tem sido a tônica das políticas públicas educacionais latentes nos dias atuais em escala nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, também, em escalas subnacionais, como nos estados de São Paulo, desde 2008, e, em Mato Grosso do Sul, também, desde 2008. As implicações da implantação desses currículos, em especial nos referidos Estados, nas práticas educativas e na construção da alfabetização geográfica serão discutidas com mais afinco no capítulo três deste trabalho.

Nesta pesquisa, interessa a forma como o currículo escolar brasileiro, em especial de Geografia, sofreu e ainda sofre transformações em busca da melhoria no processo ensino-aprendizagem e em sua função alfabetizadora no entremeio de tensões, conflitos e contradições.

Embora o currículo escolar tenha passado por movimentos de renovação anterior aos anos 1980, somente a partir dessa data ascendeu para uma perspectiva crítica de mudança.

1.2 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR: BREVE OLHAR SOBRE SUA TRAJETÓRIA

Durante muito tempo, a Geografia foi considerada disciplina descritiva e de memorização¹¹, na qual o conhecimento geográfico foi repassado ao aluno de forma fragmentada, mnemônica e assentada na descrição, resultando no insucesso do processo ensino-aprendizagem. Essa postura tradicional, compreendendo o professor como mero transmissor de informações e executor de ensino enfadonho e desinteressante, prevaleceu na Educação Básica brasileira, desde a inserção pioneira da disciplina de Geografia nas grades curriculares secundárias do Colégio Imperial Pedro II, em 1837, até o limiar dos anos 1980, quando passou a ser questionada por novos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica.

Vlach (1990, p. 67)¹² analisa como a Geografia Tradicional ou Clássica se articulava profundamente com a concepção de Educação e escola, portanto de currículo, prevalente até o principiar da renovação educacional, pós-1980, conformando um corpo que se limitava

[...] a transmitir conteúdos acabados, prontos, límpidos. Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido com uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um

¹¹ Fundamentos alicerçados na Geografia Tradicional que adotou o positivismo, pautado na observação, na descrição e na classificação dos fatos e não nas relações dinâmicas entre eles.

¹² VLACH, Vânia R. F. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse caído do céu, o que explica a sua aparência de coisa natural. [...] Na medida em que se apresenta como um resultado final, o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma da memorização, que tantos arrepios provoca nos alunos. (VLACH, 1990, p. 67).

Nesse contexto educacional, ocorreu a “naturalização” dos saberes geográficos escolares dissonantes dos (saberes geográficos) utilizados em outras instâncias, a exemplo da praticada pelos Estados Maiores, como denunciou Lacoste (1979, p. 33)¹³. De um lado, a “Geografia dos professores”, assentada no discurso resultante de abstração, obscuro, vago, dificilmente compreendido, descritivo e cansativo, sobretudo dissimulador ideológico e político das benesses que os detentores do poder auferem exercendo o domínio da organização das estruturas e produção do espaço. Do outro lado, a “Geografia dos Estados Maiores”, de grande utilidade para os estrategistas militares e para o controle do planejamento do Estado, por meio das classes dominantes e na concessão de benefícios para as transnacionais e os grandes grupos econômico-financeiros. (BRITO e PESSOA, 2009, p. 3)¹⁴. Portanto, a Geografia Tradicional ou dos professores, ao se travestir de saber mnemônico, enfadonho e desinteressante, tornou-se instrumento escamoteador das realidades sociais e de manutenção do *status quo*.

Nessa mesma direção, concorda-se com o pensamento de Vesentini (1990, p. 32)¹⁵, para quem a Geografia Tradicional em escolas com suas práticas pedagógicas, também tradicionais, serviu para enaltecer a ideologia nacionalista da formação dos Estados-Nação, inclusive no Brasil, cujo objetivo da escolarização básica era

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo da geografia escolar. Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s) [...]; enaltecer o “nosso” Estado-nação (ou “país”, termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o “futuro” glorioso que o espera. (VESENTINI, 1990, p. 32).

Diante desse quadro, tanto a concepção de educação quanto os currículos/saberes escolares, inclusive os pressupostos da Geografia escolar e científica, passaram a ser

¹³ LACOSTE, Yves. *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. São Paulo: Papyrus, 1979.

¹⁴ BRITTO, Franklyn Barbosa de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Da origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica escolar. *Anais. X Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia*, ENPEG, Porto Alegre, set. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(44).pdf)>. Acesso em: 27 out. 2012.

¹⁵ VESENTINI, José Willian. Geografia Crítica e ensino. In: Oliveira, Arioaldo U. et al. (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1990.

questionados, com maior efervescência nos idos dos anos 1980. O amálgama perfeito entre Geografia positivista e a escola de práticas pedagógicas tradicionais começou a desmoronar.

Todavia, a década de 1970 significou um marco na renovação dos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica, principiando o quadro de renovações. A publicação do livro de Yves Lacoste (*A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*), em 1976, serviu de referência para o movimento de renovação do ensino de Geografia, caminhando para o viés marxiano e crítico. Outro evento relevante no âmbito da renovação foi o primeiro Congresso Nacional de Geógrafos, realizado em Fortaleza, em 1978. (GONÇALVES, 2011, p. 14)¹⁶. Nesse bojo, descortinavam-se novas possibilidades de se fazer/ensinar Geografia na escolarização básica, comprometida com os ideais de transformação social.

O movimento de renovação da Geografia envolveu vários geógrafos, então, insatisfeitos com o método positivista de leitura da realidade proposta pela Geografia Tradicional, com análises reducionistas e fragmentadas. Dentre os geógrafos brasileiros (críticos) destacaram-se nesse movimento: Milton Santos, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Maria Adélia de Souza, José Willian Vesentini, Manuel Correia de Andrade entre outros.

Esse movimento de renovação do pensamento geográfico adquiriu a alcunha de Geografia Crítica, pois postulava críticas aos pressupostos da Geografia Tradicional e defendia novos fundamentos assentados na criticidade e engajamento, como verbaliza Vesentini (2004, p. 223)¹⁷:

[...] **criticidade** entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E **engajamento** visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. A produção geográfica até os anos 70, afirma-se – embora admitindo exceções: Réclus, Kropotkin e outros –, sempre tivera uma pretensão à neutralidade e costumava deixar de lado os problemas sociais (e até mesmo os ambientais, na medida em que, em grande parte, eles são sociais), alegando que “não eram geográficos”. (VESENTINI, 2004, p. 223. Grifos da autora).

Nessa perspectiva, a Geografia Crítica ensejava a necessidade da explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade. Assim, as aproximações da

¹⁶ GONÇALVES, Juliano Rosa. Reflexões sobre o currículo de Geografia na educação básica: multiculturalismo e Geografia Crítica. *Percurso*, NEMO. Maringá, v. 3, n. 2, p. 03-23, 2011. Disponível em: <<http://http://edueojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/13696>>. Acesso em: 27 out. 2012.

¹⁷ VESENTINI, José Willian. *O ensino da Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

ciência geográfica com o método materialista-histórico, para suas fundamentações, lograram a conformação de pressupostos teórico-metodológicos explicadores da realidade, entendendo-a como dinâmica, portanto, dotada de movimento. (STRAFORINI, 2004, p. 65)¹⁸. A centralidade do discurso geográfico deslocou-se para a relação sociedade, trabalho e natureza.

Essa nova abordagem da Geografia procurou suprimir não apenas a acepção positivista, mas logrou aproximações com os problemas sociais com vistas ao debate e anseio por soluções, ao mesmo tempo pretendia libertar-se das amarras do Estado.

Os pressupostos da Geografia Crítica colocaram também, os professores diante da crise da Geografia escolar. Nesse contexto, emergem necessidades de se fortalecer a Geografia Crítica veiculadora de conteúdos geográficos que visassem à formação de sujeitos reflexivos sobre as desigualdades sociais, a partir da realidade concreta do educando. Em consonância com as mudanças nos pressupostos do conhecimento geográfico, desenrolava o movimento de renovação curricular¹⁹, em especial nas regiões Sudeste e Sul – anos 1980, fundamentado nas pedagogias crítico-social dos conteúdos (postulada por Dermeval Saviani) e na educação popular (freiriana). Nesse contexto, novos pressupostos, principalmente sociointeracionistas/vigotskianos, lastrearam a Didática e as metodologias de ensino das disciplinas, impingindo inovadores tratamentos aos conteúdos escolares.

Assim, novos rumos foram estabelecidos, a partir dos anos 1980, para reformular o currículo escolar com propostas curriculares, ora caminhando na contramão do discurso oficial hegemônico, como a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)²⁰ paulista, ora na direção, como as centralizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)²¹, nos anos 1990. As proposições dessas reformas serão discutidas mais adiante.

¹⁸ STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: O Desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

¹⁹ Essa renovação curricular foi fomentada a partir da eleição de vários governos de oposição ao regime militar e materializada em várias propostas estaduais e municipais.

²⁰ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) é um órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (criada em 1976) responsável pelas questões referentes aos currículos. Dentre as atribuições da CENP estão a elaboração, a execução e a normatização dos modelos curriculares para o Estado. Cabe a ela, ainda, o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão. Sob sua supervisão foram construídas, entre os anos de 1986 a 1988, propostas curriculares para o antigo 1º grau nas disciplinas do chamado núcleo comum: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Para elaborá-las, a CENP utilizou-se de equipes técnicas, assessoradas por especialistas das diversas áreas de conhecimento ligados às Universidades e, após organizar o trabalho inicial em versões preliminares, estas foram tornadas públicas e discutidas com representantes dos docentes de rede de ensino de 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio). A Proposta Curricular de Geografia assumiu os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético.

²¹ Referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), alcunhados de Base Nacional Comum com o intuito de referenciar os currículos de todos os estados e escolas públicas do país, mas também a Lei n. 9394/96.

1.3 MUDANÇAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR COM O ADVENTO DA RENOVAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCACIONAL APÓS 1980

Neste momento, reflete-se sobre a educação geográfica desenvolvida pelos professores com e para seus alunos na escolarização básica, no contexto da renovação da educação e da ciência geográfica, mediada por pressupostos didático-pedagógicos expressos em propostas e parâmetros curriculares. No cenário de renovação dos anos 1980 e início de 1990, Almeida (1991, p. 84)²² verbalizou que, naquelas décadas, a ciência geográfica evoluiu muito, no tocante à abordagem teórico-metodológica de seus pressupostos de ensino, mas, por outro lado, o não acompanhamento, pelos professores das redes de ensino, das transformações vividas nos meios acadêmicos, manteve-os presos aos antigos planos e aos livros didáticos.

Assim, indaga-se: “a quantas anda” o desempenho da educação geográfica nas escolas públicas no contexto mais recente que o graficizado por Almeida (1991)? Procurou-se encontrar, na literatura atual, pistas sobre os pressupostos didático-metodológicos que permeiam a construção da educação geográfica no seio da Educação Básica e pública brasileira. Para isso, subjazem as análises de dois trabalhos produzidos no início do século XXI: Kaercher (2004)²³ e Gomes e Vlach (2006)²⁴. O trabalho de Kaercher (2004) foi realizado com dez professores de Geografia e consubstanciado por 154 horas/aula de observações de suas práticas em sala de aula em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Mesmo publicado treze anos depois ao de Almeida (1991), demonstrou forte correlação. Porém, para se entender melhor esse vínculo, é preciso lembrar que ambos foram escritos no contexto da renovação educacional que marcou/marca o país desde os anos 1980 e, portanto, como as mudanças desdobraram-se nas salas de aulas do Ensino Básico. O referido autor (Kaercher), em decorrência de suas observações sobre práticas educativas no Ensino Médio em aulas de Geografia, chegou às seguintes conclusões:

²² ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *Terra Livre*, AGB, n. 8, p. 83-90, abr. 1991. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N8.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2011.

²³ KAERCHER, Nestor André. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) - FFLCH/USP, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

²⁴ GOMES, Franciele L.; VLACH, Vânia. *O Ensino de Geografia Política e Geopolítica nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio dos Distritos de Uberlândia (Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Tapuïrama e Miraporanga) – MG*. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Geografia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/.../2853>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

Na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a Geografia Crítica) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticas básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundi-se erroneamente tais tarefas como sendo necessariamente “negativas” porque identificadas à Geografia Tradicional. “Jogou-se fora a criança com a água do banho”. Em nosso entendimento não se trata de eliminar esta ou aquela técnica ou recurso, mas sim usá-lo de forma que explorem melhor as potencialidades de cada material e, sobretudo, dialoguem de forma criativa e estimulante com os alunos.

O que há, então, no lugar da aula-monólogo expositivo da Geografia Tradicional? Temos uma série de pistas, indícios: um tempo considerável é investido na administração burocrática do tempo: deslocamento do professor, entrada na sala de aula, negociação do silêncio e na volta aos lugares dos alunos, feitura da chamada, conversas gerais sobre assuntos quaisquer, mero passatempo, sem relação com a aula! Outro bloco considerável é a operacionalização da aula (solicitar e esperar que abram os cadernos, copiar no quadro ou ditar, fazer silêncio, buscar LD na biblioteca, acertar o ponto da fita de vídeo, interromper as conversas/bagunças)! A elaboração das tarefas ‘cognitivas’ – que exigem raciocínio dos alunos são amplamente secundárias. Predominam, largamente, atividades mecânicas, “tarefeiras”, que ocupam mais o tempo e o corpo do que a mente! O cognitivo é secundarizado. Responder questionários, não raro entendendo “pelo alto” o que se faz, ou preparar um trabalho, que será apresentado posteriormente em aula, são as principais atividades dos alunos: é outro grande bloco que completa as aulas. Pintar um mapa é atividade bem mais comum do que analisá-lo e/ou entendê-lo (KAERCHER, 2004, p. 115-116).

A extensa citação suscita reflexões significativas sobre os pressupostos teórico-metodológicos que têm permeado as aulas de Geografia na Educação Básica, mesmo no contexto da renovação da ciência geográfica e da educação nas últimas décadas. O referido trabalho indica como o professor exime-se de conduzir o processo de renovação da educação. Para o autor, o docente confundiu aquela pertinente crítica à Educação e à Geografia Tradicional, revelada a partir principalmente, dos anos 1980, apontando que o conhecimento não está apenas na fala do professor e alimentou a ideia distorcida da assertiva de que todo o conhecimento tem que ser construído na relação professor-aluno, como se estes dois atores tivessem o mesmo papel (relação horizontal). A Geografia, com seus professores ausentes e com sua pouca densidade no tratamento dos assuntos abordados, soa como um “pastel de vento”: aparência externa agradável, “moderna”, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial.

O cenário revelado por Kaercher (2004, p. 119-120) demonstra que a tão propalada educação geográfica, revestida da consciência espacial, propiciadora do entendimento do mundo, está longe de ser efetivada no contexto da escolaridade básica. Para o autor, é seminal

a boa formação e “vontade”²⁵ do educador para superar os obstáculos epistemológicos: como o de ver o aluno pela negatividade – alunos *déficits* – (falta-lhes vontade, inteligência, comportamento) arraigada nas práticas dos professores; predomínio de formação “técnica”, mais tradicional, com ênfase na compartimentação e na informação resultante de uma graduação na lógica do acúmulo de informações, até hiperespecializar-se na “gavetinha” específica (agrária, urbana, clima etc.) que refletem no ser professor do Ensino Fundamental e Médio, na mesma lógica do acúmulo de informações que tende a gerar o ensino pouco consistente do ponto de vista epistemológico e pouco atraente do ponto de vista didático; a confusão produzida na Geografia escolar (mediada pelo professor) entre toponímia e topologia em que colocar um mapa, falar uma série de topônimos, citar países/regiões/estados torna isso Geografia. A somatória desses obstáculos (quando não superadas pelo educador) alicerça a figura do professor Midas geográfico²⁶ em alusão ao personagem mitológico transformador de tudo que tocava em ouro/geografia. (KAERCHER, 2004, p. 341). Em outras palavras, cabe ao professor transpor as digressões em suas práticas, tomando as rédeas de sua própria formação contínua, na busca por maior densidade teórica que jaz em várias publicações, com vistas a criar alternativas superadoras dos obstáculos.

As reflexões de Kaercher (2004) creditam visivelmente os obstáculos²⁷ e, ao mesmo tempo, as possibilidades de construção de aprendizagens significativas aos professores, no âmbito da escola básica. Concorda-se com o autor quando afirma ser o professor o principal agente da educação escolar na formação dos educandos, pois, como mediador, pode facilitar ou desestimular a aprendizagem. Mas suscitam-se, aqui, algumas discordâncias quanto às possíveis causas das distorções nas práticas em sala de aula, justamente pela introdução de

²⁵ A “vontade” necessária ao educador assume relevância para Kaercher (2004, p. 153), por ter evidenciado em suas pesquisas o **desinteresse** (grifo da autora) dos professores em alterarem suas práticas em sala de aula (o que implicaria uma mudança epistemológica e não possível aumento de trabalho como alegam os professores envolvidos em sua pesquisa). Para o autor o professor precisa “plantar”, tentar alternativas de ensino que muitas vezes não envolvem custos e/ou acréscimo de tempo. Outro aspecto refere-se à necessidade do educador buscar maior densidade teórica em publicações (que atualmente existem em números significativos) que versem sobre o assunto para que a renovação da ciência geográfica na escolarização básica não fique apenas nas palavras dos professores e se concretizem nas aulas.

²⁶ A produção do ensino de Geografia escolar análogo ao pastel de vento e submetido à prática do professor Midas geográfico é também analisada em Kaercher (2007). KAERCHER, Nestor. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. *Anais. IX Colóquio Internacional de Geocrítica: Los problemas Del mundo actual soluciones y alternativas desde la Geografía y las ciencias sociales*, UFRGS, Porto Alegre, mai. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2011. No escopo de seus estudos, Kaercher concluiu que somente as mudanças nos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica não são suficientes para mudar as práticas pedagógicas da Geografia escolar, especialmente, pela má formação do professor.

²⁷ Sobre estes obstáculos ver, também, Kaercher (2010). KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010.

novos pressupostos educacionais permeadores das reformas curriculares, sem significativas discussões e reflexões no âmbito da escola, resultando em sérios danos à formação do educando. As causas dessas distorções, hipoteticamente levantadas nas pesquisas de Kaercher (2004), carecem de análises, sob ângulos/entrecortes, mais profundas e pautadas sob aspectos que gravitam/sustentam as práticas dos professores de Geografia. Antes de novas perspectivas de análise, pretende-se reforçar os principais trechos atrativos na escrita do referido autor: “o professor confundiu as críticas ao ensino tradicional da Geografia e da Educação, e distorceu a assertiva de que o ensino não estava no monólogo do professor e sim na relação professor/aluno como se essa relação fosse horizontal/igualitária” (KAERCHER, 2004, p. 116). Segundo o autor, essa distorção culminou em superficialidade do ensino de Geografia não efetivando a educação geográfica, seminal para a formação do educando. Precisa-se aprofundar as reflexões sobre as causas dessas digressões nos pressupostos/processos didático-pedagógicos transcorridos em sala de aula na escolaridade básica, que assumiu, segundo Kaercher (2004, p. 190), a alcunha (metafórica) da “geografia pastel de vento”.

O que teria levado a massa de professores à materialização do pseudoensino em suas práticas em sala de aula? Ressalva-se hipoteticamente: as causas têm raízes mais profundas, entre as quais, a baixa qualidade dos cursos de formação dos professores, a precarização das condições de trabalho docente, a insuficiente infraestrutura material das unidades escolares e a gerência estadocêntrica e neoliberal da Educação. Esses fatores agremiados/justapostos produziram, no contexto da renovação educacional, uma série de dicotomias, como asseveram Costa e Vlach (2001)²⁸:

É sabido, todavia, que o cenário educacional denuncia, insistentemente, dicotomias existentes na prática educativa, as quais comprometem e, não raro, profundamente, o alcance dos objetivos mais amplos da educação, especialmente quando se deseja uma educação para a formação do sujeito consciente no exercício de sua cidadania, almejando a transformação qualitativa da sociedade em que vive. Nesse contexto, pode-se citar como dicotomias existentes: Teoria X Prática; Ensino X Pesquisa; Ensino Superior X Ensino Fundamental e Médio; Conteúdo Específico X Conteúdo Pedagógico, dentre muitas outras (COSTA e VLACH, 2001, sp).

Para visualizar-se o panorama dessas dicotomias e ou digressões, obstacularizadoras e desafiadoras da construção significativa de aprendizagem, discorre-se sobre a segunda pesquisa com o intuito de descortinar, mesmo que parcialmente, o universo da escola pública e o ensino da Geografia escolar materializada. Veja-se: em trabalho de pesquisa com o

²⁸ COSTA, Lucimeire Silva; VLACH, V. Rúbia Farias. O Curso de Licenciatura de Geografia em Debate. *Anais*. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFOB, Ouro Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1415.htm>>. Acesso em: 8 mar. 2011. Artigo não paginado.

objetivo de despertar a criticidade dos alunos e de levá-los a compreenderem a “matriz política da organização do espaço geográfico” no município de vivência, investigou-se a abordagem de temas de Geografia Política e Geopolítica nas escolas públicas dos distritos do Município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, em 2006, sob a autoria de Gomes e Vlach (2006, p. 8). No decorrer desse trabalho, as autoras deram vozes aos educandos envolvidos no processo que apontaram deficiências nas aulas de Geografia de suas escolas. Nesse bojo, 52% dos alunos do Ensino Fundamental e 63% dos alunos do Ensino Médio manifestaram insatisfação em relação ao ensino desses temas. Apontaram como causas: a carga horária insuficiente, falta de recursos didáticos e professores não dominadores dos conteúdos. Elencaram, também, algumas sugestões para melhorar a aprendizagem de temas da Geografia referentes à Política e Geopolítica em suas escolas: utilização de recursos auxiliares como internet, *kits* didáticos, atlas, mapas, livros atualizados e periódicos; uso de procedimentos metodológicos das Artes (música, teatro); elaboração de trabalhos de campo, para trabalhar alguns temas na escala do município; organização de palestras, minicursos e debates. Por outro lado, como salientaram as autoras, as professoras de Geografia, dos referidos alunos e participantes da pesquisa, relataram os motivos das distorções dos pressupostos didático-pedagógicos em suas práticas materializadas na superficialização do ensino de Geografia, análogo à metáfora “pastel de vento”:

Das entrevistas realizadas com as professoras de Geografia, é pertinente registrar que três das quatro professoras do Ensino Fundamental e a professora do Ensino Médio admitiram dificuldades na abordagem de tais temas em sala de aula, bem como no acompanhamento da dinâmica política no Brasil e no mundo. Reclamam da carência de diversificação dos recursos didáticos, de sua falta de adequação, das condições de trabalho (os baixos salários exigem um número maior de aulas, o que reduz o tempo para pesquisarem) e da falta de cursos para o professor. Por isso mesmo, o livro didático ainda é o que orienta as suas aulas (os Atlas das escolas são antigos), [...] as professoras expuseram que para melhorarem o seu desempenho profissional e, assim, contribuir para a formação de cidadãos sintonizados com os problemas do mundo e comprometidos com mudanças no território onde vivem, destacam-se a reivindicação ao seu direito à formação continuada, e a organização, por parte da direção da escola, professores e outros, de palestras e minicursos para a comunidade em que as escolas se situam (GOMES e VLACH, 2006, p. 17-18).

A realidade apresentada pelas autoras evidencia as dicotomias e os gargalos caracterizadores da educação pública, inquietando muitos professores na busca de possíveis alternativas. Traz à tona o despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escolarização básica na concretização da educação geográfica para a leitura do espaço, primordial na formação do cidadão pleno. Este despreparo descortina as possíveis lacunas nos

cursos de licenciaturas e de inconsistências nos de formação continuada na qualificação desses profissionais, associados à ineficiente infraestrutura material das unidades escolares e as precárias condições de trabalho (baixos salários e jornadas extenuantes), direcionando para a gestação do “ilusório recheio do pastel”.

O sistema educacional básico é majoritariamente mantido e dirigido pelo poder público e, historicamente, não tem dado a devida atenção às condições de trabalho do professor e ao estabelecimento de infraestrutura física e material das unidades escolares, impossibilitando a construção de educação de melhor qualidade.

O panorama evidenciado até o momento é inquietante: será o professor o único responsável pelas digressões que permeiam o ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia? Quais são as bases da produção dessas distorções? As respostas a estes questionamentos deverão ser postergadas. É importante, nesse momento, deixar pontos para reflexões, justamente para os problemas relacionados à Educação Básica, que não sejam somente atribuídos aos professores desse nível de ensino. Há outros problemas.

Muitos estão relacionados às reformas educacionais norteadoras da Educação desde os anos 1980 e abarcadoras de alterações significativas nos pressupostos teórico-metodológicos e didáticos da ciência geográfica, bem como na própria Educação brasileira como um todo. As reformas no Estado de São Paulo assumiram o processo de renovação de cunho progressista, especialmente nos anos 1980, com a elaboração das propostas curriculares para o Ensino Básico. Mas, paradoxalmente, tal movimento se deparou, na década seguinte, no contexto da estruturação do Estado Neoliberal, assumindo as rédeas da renovação curricular da escolarização básica, principalmente a partir dos anos 1990, pautada no viés da mesma política e, conseqüentemente, negando a primeira vertente marxiana, anteriormente adotada em São Paulo.

Em seguida, adentrar-se-á, um pouco mais, na gênese das dicotomias/digressões angustiadoras da Educação na busca da qualidade de ensino. Nesse bojo, pretende-se discutir como as políticas educacionais/curriculares estadocêntricas e neoliberais têm imputado alguns obstáculos pedagógicos à construção da “alfabetização geográfica”.

1.4 ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REORDENAMENTO DA ESCOLA BÁSICA: HEGEMONIA DO DISCURSO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL PÓS-1990

Neste momento, adentra-se o mundo das políticas educacionais para analisar questões ligadas às formas de gerência educacional do Estado e seus impactos no papel da educação enquanto formadora do cidadão pleno. Para tanto, analisam-se, mesmo brevemente, os impactos das novas políticas educacionais nos currículos, nas práticas educativas dos professores de Geografia, nas condições materiais das unidades escolares e de gestão. E, nesse contexto, reflexionam-se ainda como os sujeitos primordiais do processo educativo (professor e aluno) se situam no contexto da reforma curricular de cunho estadocêntrica, que marcou o país no final do século XX e início do XXI presumindo alguns desafios do ensino de Geografia na escolaridade básica para a construção de aprendizagens significativas.

A escola “pode”²⁹, como instituição pública ou privada, servir à lógica dos grandes Estados hegemônicos em favor da manutenção da supremacia destes em relação aos países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. (AVANZI, 2010, p. 1-2)³⁰. Para o referido autor, esse processo ocorre por meio de programas internacionais de financiamento, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como outras.

A apropriação da Educação como instrumento reprodutor das ideologias das classes dominantes antecede a adoção do neoliberalismo pela maior parte das nações ocidentais. Avanzi (2010, p. 2) afirma que, em fins do século XIX e começo do século XX, Makinder já chamava a atenção para esse fato quando auferia ao sistema militar compulsório, a escola compulsória e as universidades da Alemanha a edificação dos pilares do seu sistema cultural. Nesse contexto, o sistema educacional alemão serviria para criar à filosofia do patriotismo na população por meio das práticas docentes, em especial, as ações dos professores de Geografia. Assim, os cidadãos engajavam-se nos “problemas nacionais alemães”, e, para Avanzi (2010, p. 2), significaria a formação, desde a infância, da mentalidade estratégica no povo, habituando-os às fronteiras do Estado/território uno, bem como legitimando suas ações por meio dos mapas. Consonante, o ensino escolar brasileiro de base tradicional, incluindo a Geografia, teve a incumbência de “inculcar uma ideologia patriótica e nacionalista”.

Na atual conjuntura mundial, tal fato não se dá de maneira diferente, como afirma Avanzi (2010, p. 3):

²⁹ Todavia, a escola poderá servir a emancipação dos sujeitos, eis sua função primordial. Segundo Vesentini (1999, p.15), “a escola é, por si só, palco da contradição”.

³⁰ AVANZI, Kauê. A Semana de Geografia e as Políticas Públicas para educação no Estado de São Paulo. *Anais. XVI Encontro Nacional de Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças*, Porto Alegre, out. 2010. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1507>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

O histórico recente das propostas educacionais no Brasil só corrobora com a tese: a de que a educação serve, sobretudo, a uma lógica de Estado, que não estão desvinculadas ou isoladas de um projeto global. No caso, estas “expressam o caminho trilhado pelo governo brasileiro para por em prática as políticas neoliberais decididas em escala mundial”. (Avanzi, 2010, p. 3).

Há diversos fatores que impulsionam as reformas educacionais, como a alternância de partidos políticos no poder ou a polarização político-ideológica. Porém, toda reforma educacional, de uma maneira ou de outra, busca adaptar ou inserir o país – palco da reforma – às mudanças políticas, socioeconômicas e tecnológicas.

Na história mais recente da Educação brasileira, desde os anos 1980, é notável o desenrolar de dois movimentos de reformulação curricular/educacional. O primeiro, na década de 1980 (momento da abertura democrática), propiciou a criação de propostas curriculares, em especial estaduais, ao mesmo tempo, o movimento articulado por várias entidades educacionais postulava uma nova LDBEN, substitutiva da n. 5692/71 (herdada da Ditadura Militar) e, o segundo, na década de 1990, em tempos neoliberais, imputado após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96. Esta última Avanzi (2010, p. 5) apontou seu caráter de reorganização enquanto sustentáculo do projeto de sociedade sob a égide do capitalismo neoliberal. Assim, são dois movimentos na perspectiva, de certa forma, comparativa, para se pensar tais iniciativas e seus desdobramentos nas reformas curriculares da escolarização básica do país.

A década de 1980 foi marcada pela efervescência de movimentos organizados pela sociedade civil, como a ação dos trabalhadores ligados ao movimento operário e sindical urbano e a participação da Igreja Católica com suas pastorais e as Comunidades Eclesiásticas de Base, balizando esse momento histórico, envolto pela reabertura política após o fim da ditadura. Esses ventos ecoaram na Educação, no momento em que o país não havia sido atingido pelo ideário neoliberal.

No âmbito educacional, os anos 1980 foram marcados por inúmeras reuniões, encontros e simpósios, como afirma Ramos (2008, sp)³¹:

As Conferências Brasileiras de Educação ocorridas em 1980, 1982, 1984, 1986, 1989, 1991 e organizadas por associações e entidades como Associação Nacional de Educação (AELAC), Associação Nacional dos Docentes (ANDE), ANDES-SN, Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), SBPC-MG, Diretório Nacional dos

³¹ RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. *Educação e currículo: as políticas públicas educacionais nos anos 90*. Revista Alpharrabios, UEPB, Campina Grande, v.2, n.1, 2008. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/html/educacao_e_curriculo.htm>. Acesso em: 9 mai. 2012. Esse artigo não é paginado.

Trabalhadores da Educação (DNTE-CUT), Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Associação Nacional dos Profissionais de História (ANPUH), União Nacional dos Estudantes (UNE) são exemplos da mobilização da sociedade. (RAMOS, 2008, sp).

O trabalho coletivo dessas organizações agregou maior força quando, em 1986, a maioria delas articulou-se a outras para conformar o Fórum Nacional pela Constituinte, influenciando significativamente na elaboração da Seção III da Constituição que versa sobre Educação. Posteriormente, o Fórum teve sua denominação alterada para Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, em 1996 (ano de promulgação da Lei n. 9394/96), agregava mais de trinta entidades³² compostas pela sociedade civil e por setores da Educação. O FNDEP atuou em diferentes momentos da política educacional brasileira, como assevera Bollmann (2010)³³:

Em 1986, a criação do Fórum Nacional pela Constituinte – mais tarde, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, do Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214), embora nem todas as propostas fossem aprovadas. Após a defesa de propostas e dos debates no processo constituinte, o Fórum passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma nova LDB, atuando em conjunto com os parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum. Entre 1988 e 1996, o FNDEP apresentou uma proposta de LDB, sendo o relator, inicialmente, o deputado Jorge Hage. O Fórum acompanhou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 1.258/1988 no Congresso Nacional até sua derrota em 1996. (BOLLMANN, 2010, p. 659-660).

O FNDEP atuou na elaboração e tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de sua autoria, Projeto de Lei n. 1258/88 ou “LDB do Fórum”, entre 1988 e 1996, apresentado pelo então Deputado Federal Octávio Elísio (PSDB-MG), sendo o primeiro relator Jorge Hage. (BOLLMANN, 2010, p. 659). Entretanto, o Projeto foi

³² Entre elas: Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), composição política suprapartidária e pluralista do Fórum. (BOLLMANN, 2010, p. 660).

³³ BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, Jul/Set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2012.

interrompido com a homologação da Lei n. 9.394/96, conhecida por Lei Darcy Ribeiro, de cunho neoliberal, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Esse “golpe”³⁴ foi rechaçado no Manifesto do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em 1995. (RAMOS, 2008, sp). Ressalta-se que o Fórum acompanhou a tramitação do PL n. 1.258/1988 no Congresso Nacional até sua derrota para a Lei Darcy. Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BOLLMANN, 2010, p. 660).

Paralelamente a esse embate entre as LDBENs, desenrolava-se no âmbito do currículo, uma efervescência de propostas de cunho progressista e libertária, simbolizando novas postulações para a concretização da educação pública de qualidade, mas que se chocariam, assim como o PL n. 1.258/1988, com os ventos neoliberais.

Desde meados dos anos 1980, os estados e os municípios usufruíam de autonomia para elaborar suas propostas curriculares e/ou currículo para a educação pública, de acordo com suas particularidades regional-locais, decorrentes do incipiente processo de descentralização educacional envolto pelas auras da abertura democrática pós-ditadura. Nesse período, a Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP), do Estado de São Paulo, formou os grupos de especialistas para elaborar as propostas curriculares para a Educação Básica. No caso da Proposta Curricular de Geografia, buscou-se aprimorar os seus fundamentos, de acordo com os pressupostos da Geografia Crítica, aproximando a Geografia ensinada na escola com aquela ensinada nas universidades. (PONTUSCHKA, 2007, p. 69)³⁵.

Para Moreira (2000, p. 111)³⁶, o movimento de renovação curricular dos anos 1980 foi fomentado, principalmente nas regiões Sudeste e Sul, a partir da ascensão de governos de

³⁴ Sobre a evolução histórica que caracterizou o trâmite da nova LDBEN (Lei n. 9.394/96), ver o artigo “Evolução histórica da construção da nova LDB da Educação Nacional” (OTRANTO, 1998). Esse artigo está disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/index.htm>. Acesso em: 17 mar. 2012.

³⁵ PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

³⁶ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

oposição ao regime militar. A intenção primária era a de melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e de evasão que expurgavam as crianças das camadas populares do espaço escolar. Procurava-se, também, incitar o envolvimento da comunidade escolar nas decisões, de forma a transpor o autoritarismo/conservadorismo de reformas anteriores, de cunho vertical. As mudanças curriculares propostas assentaram-se nas tendências pedagógicas crítico-social dos conteúdos, de Dermeval Saviani, e a libertário-popular, de Paulo Freire. Essas duas tendências divergiam radicalmente em relação ao conteúdo a ser ensinado na escola, porém, segundo Moreira (2000, p. 111), as mesmas foram significativas e representaram avanços na configuração do currículo. A primeira, por ressaltar a função básica da escola que assumia a transmissão do saber sistematizado, defendia a existência de conteúdo científico e universal (gestado historicamente no interior das relações sociais), a ser apropriado criticamente por todos os educandos, especialmente os oriundos das camadas populares. A segunda, sob a influência dos pressupostos da educação popular de Paulo Freire, valorizava no currículo o saber popular. Dele, buscava-se partir para efetivar a conscientização das classes subalternas, porém, rejeitando-se a dicotomização entre transmissão do saber sistematizado e a conscientização. Assim, estas propostas representaram iniciativas estaduais antecipatórias à ação do poder público federal, que ocorreria no limiar dos anos 1990.

Todavia, na década de 1990, estabeleceu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), em substituição à antiga, n. 5692/71. A instituição da nova LDBEN marcou o início de tomadas de decisões, pelo Ministério da Educação (MEC), para a criação de novo currículo sob a forma de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e alcinha de Base Nacional, que servisse a todas as escolas públicas das unidades federativas da Nação. Na sua formulação, eliminou-se a participação dos professores, criando-se a nova denominação para os níveis de Ensino Básico que se têm atualmente: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, com a derrota da “LDBEN do Fórum”, políticas educacionais estadocêntricas assumiram papel de destaque na elaboração curricular, negando a dinamicidade construção/reconstrução que norteia o currículo no seio dos diferentes sistemas de ensino e das escolas, vendo-os como tábula rasa e assimiladores de receituários prontos.

Entretanto, salienta-se que a gênese dessa reorientação educacional verticalizada sustentou-se na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990,

em Jomtien, na Tailândia e nos seus desdobramentos (documentos, seminários e novas conferências³⁷), sob o patrocínio do Banco Mundial, que pautaram as políticas educacionais brasileiras nos últimos 20 anos. Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial³⁸, para discutirem sobre os rumos da educação no contexto da atual política econômica mundial. Em 1993, a Conferência de Jomtien desdobrou-se na Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, evento em que o Brasil e mais oito países (Índia, China, Bangladesh, Indonésia, Egito, México, Nigéria e Paquistão) “em desenvolvimento”, de maior contingente populacional, participaram e aderiram às metas³⁹ estabelecidas para a educação sob as premissas de Jomtien. (RAMOS, 2008, sp). Outro evento articulado ao de Jomtien, mediado pela ONU, foi o Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000)⁴⁰, no Senegal.

Nessa perspectiva, o Brasil, assumindo o papel de signatário da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, desenvolveu suas políticas educacionais baseadas nas recomendações feitas pelos documentos de órgãos internacionais ao proceder reformas educativas e ao elaborar propostas curriculares (BRASIL/PCN, 1998, p. 17) e os Planos

³⁷ Referem-se à Conferência de Salamanca, em 1992 (sobre Educação Inclusiva); Conferência de Nova Delhi, em 1993 e a Conferência de Dakar, 2000.

³⁸ O Banco Mundial é formado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O BIRD proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito. A AID desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços. A AID depende das contribuições dos seus países membros mais ricos - inclusive alguns países em desenvolvimento - para levantar a maior parte dos seus recursos financeiros. (LIBÂNEO, 2010, p. 02). In: LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Anais. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd - Centro Oeste, UFU, Uberlândia, jul. 2010.*

³⁹ Na Conferência de Nova Delhi, os nove países ‘em desenvolvimento’ acataram as premissas de Jomtien. “Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim, fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos”. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, sp).

⁴⁰ O Fórum fez um balanço demonstrando que muitos países estão longe de alcançar as metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Dos países participantes, 164, incluindo o Brasil, firmaram o compromisso de atingir seis objetivos educacionais (estabelecidos na Declaração de Educação para Todos) até 2015: a) ampliar a educação para a primeira infância; b) universalizar o acesso a educação básica; c) garantir o acesso de jovens em programas de aprendizagem; d) reduzir em 50% a taxa de analfabetismo; e) eliminar as disparidades de gênero no acesso ao ensino, por último, melhorar a qualidade da educação. Entretanto, em 2011, o Relatório de Monitoramento Global da Unesco apontou que a melhoria da educação, sob as premissas estabelecidas em Dakar (2000) e previstas para serem atingidas até 2015, “está longe de ser atingida”.

Decenais de Educação (PNE). A ressonância desse processo é evidenciada na verbalização de Libâneo (2010)⁴¹:

Essa Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira de outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocada, organizada e patrocinada pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da Declaração de Jomtien e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no Governo Itamar Franco. Em seguida, estiveram presentes nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002), tais como: ampliação do acesso, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino à distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, LDB n. 9394/1996, entre outras, assim como nos oito anos do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010). (LIBÂNEO, 2010, p. 2).

Esse pacote educacional que se desenrolou nas políticas para a escolarização básica do país há quase vinte anos, conformou-se com as orientações dos organismos internacionais. O que está em jogo nessa reforma educacional gestada globalmente? Aos interesses de quem esse pacote educacional deve se adequar?

No bojo do discurso teórico dessa renovação educacional, sob o lastro do Banco Mundial (BIRD), sobressai um pensamento hegemônico sobre as funções que a escola básica deverá desempenhar. Os objetivos e as funções da escola são expressos em documentos oficiais conformando uma espécie de “cartilha” para os países “em desenvolvimento” materializarem em planos de educação que disseminam o ideário de Jomtien para o ensino nas diferentes esferas públicas (federal, estadual e municipal), referenciando as políticas de currículo, de formação de professores, de organização da escola, de práticas de avaliação, de financiamento etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 4). A partir da análise das proposições emanadas do discurso de renovação educacional do BIRD, Libâneo (2010, p. 4) ressalta que o ideário busca construir (nos países “em desenvolvimento”) uma escola básica de “integração social” e/ou de “acolhimento social” para os pobres, que valorizará formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade, isto é, a escola amplia sua função social numa perspectiva positiva, porém a dimensão do conhecimento expressa no domínio de conteúdos e na formação de capacidades cognitivas articulados ao desenvolvimento afetivo e moral dos alunos perdeu espaço. (LIBÂNEO, 2010, p. 4). Em outras palavras, o autor salienta

⁴¹ LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Anais. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste*, UFU, Uberlândia, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 mai. de 2012.

ser positiva a ampliação da função social da escola, mas esta expansão não pode ser levada a cabo sem a devida atenção à dimensão do conhecimento, infelizmente como vem ocorrendo no contexto das políticas educacionais neoliberalizantes.

A conformação da escola de “integração social” para os pobres tem sua gênese na Declaração de Educação para Todos de 1990, projeto de uniformização das políticas públicas em escala mundial, sob os auspícios do Banco Mundial e do pilar “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”, conforme expresso no primeiro artigo do documento gestado nessa Conferência (1990)⁴²:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (DECLARAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, sp).

Além dos tópicos anteriores, a declaração define estratégias de Educação para Todos (as mesmas acatadas em Dakar e citadas anteriormente). As premissas de Jomtien são claras e parecem conformar com a escola democrática para todos. Trata-se de visão ampliada da Educação Básica (no sentido de não restringir-se à aprendizagem cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos como o acolhimento da diversidade e para se aprender ao longo da

⁴² Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

vida) e até renovada das políticas educacionais. No entanto, a análise mais profunda, de modo a obter visão contextualizada, da materialização dessas políticas globais definidas pelos organismos internacionais, revelou o “encolhimento” da proposta original ao adequar-se à visão economicista do BIRD e à realidade dos países signatários. (Libâneo, 2010, p. 5 e 6).

A análise pedagógica de Libâneo (2010, p. 6) e da autora equatoriana Torres (2001, p. 12-13 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 6)⁴³ sobre a implementação das postulações de Jomtien, alerta: “as necessidades básicas de aprendizagem” se transformaram em aprendizagens mínimas; de educação para todos para educação dos mais pobres; da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados; da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar). Assim, os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde etc.) converteram-se em “destrezas” ou habilidades para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da adequação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se em mera necessidade natural, visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. (LIBÂNEO, 2010, p. 6).

No Brasil, nos primeiros ensaios da reforma educativa, as postulações da Conferência de Educação para Todos vão aparecer no Governo de Itamar Franco⁴⁴, quando da elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)⁴⁵, quase uma reprodução da Conferência de Jomtien em relação aos objetivos da Educação Básica:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:
1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena

⁴³ Para ler mais sobre as implementações da educação sob os ditames da Jomtien ver Torres (2001). In: TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

⁴⁴ Itamar Augusto Cautiero Franco foi Presidente da República no entretempo 1992-1994.

⁴⁵ Ressalta-se que o primeiro Plano Decenal pró-reforma (1993-2003), agregou as premissas de Jomtien, porém sua formulação antecedeu a homologação da LDBEN 9394/96. Com a nova LDBEN, o Ministério da Educação elaborou entre 1996 e 1997 uma proposta de Plano Nacional de Educação que contemplasse as premissas da nova Lei e, ao mesmo tempo, as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien, sendo aprovada pelo Congresso Nacional em 2000, sob o n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Nessa conjuntura, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública tomou para si a incumbência de elaborar, democraticamente, uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de Educação, Estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, mas enquanto contraproposta ao PNE do MEC, foi rechaçado e o esforço coletivo (FNDEP) não recebeu uma linha sequer por parte da grande imprensa. (BOLLMANN, 2010, p. 661).

participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993-2003, p. 37 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 8).

Nota-se a articulação entre princípios e estratégias inscritas na Conferência de Jomtien e o imperativo da escolarização básica como atendimento de necessidades “mínimas”. O novo paradigma de Educação ganhou mais concretude durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), quando foram implantadas várias medidas balizadoras da renovação educacional, como a LDBEN 9394/96, as diretrizes curriculares, parâmetros curriculares, sistemas de avaliação institucionalizada para todos os níveis de ensino, formação e capacitação continuada dos profissionais de educação. A produção acadêmica e literária em torno destes temas ganhou visibilidade. (RAMOS, 2008, sp).

A mesma autora observa sobre esse momento: o que se tem presenciado é a articulação da Educação Básica brasileira à lógica de mercado. A década de 1990 caracterizou-se pela produção e elaboração do amplo projeto de redefinição e de reorganização da ordem econômica mundial que teve no discurso da globalização e do ideário neoliberal a sua base de sustentação. Assim, o discurso defendia a privatização, a quebra das fronteiras, o estabelecimento de um mercado global e o esvaziamento do Estado nos setores de produção. Entretanto, foi para a Educação que os principais organismos internacionais se voltaram, para articulá-la à lógica de mercado, empreendendo projetos de reforma educacional para os países em desenvolvimento, inclusive com financiamento sob o lastro do Banco Mundial. (RAMOS, 2008, sp).

No entanto, a provisão de “necessidades básicas” e/ou “mínimas” para a vida humana não é uma demanda das sociedades regidas pelos mercados, já que faz parte de mecanismos das sociedades responderem, de alguma forma, aos males sociais da pobreza. (LIBÂNEO, 2010, p. 4). Assim, como se articulam dois ideários que aparentemente são

dicotômicos: escolarização básica assentada no acolhimento social e em aprendizagens mínimas com a reestruturação econômica neoliberal?

Saviani (2008, p. 3-4)⁴⁶, ao analisar a proposta do Plano Nacional de Educação, gestada pelo Ministério da Educação (MEC), entre 1996 e 1997, para o decênio 2001-2010, apontou ordenamentos claros dos efeitos de determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade de política social, que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso, a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo, situação consonante à conjuntura atual marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado em que tudo, desde a visão de sociedade até as decisões mais específicas, referente à vida pessoal dos indivíduos, passa pelo crivo mercadológico. Nesse bojo, a garantia das necessidades sociais como saúde, educação e segurança, conquistados a duras penas pelo povo brasileiro, são considerados aos “olhos” da imprensa, do Estado e da própria sociedade como “custo Brasil”, em que o Estado deverá investir recursos para supri-las, subordinando-as aos ditames da economia. (SAVIANI, 2008, p. 3-4).

Para o autor, a lógica que rege as políticas públicas brasileiras de cunho social, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência às necessidades sociais, padecem de incapacidade congênita para resolvê-las. Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças. Mas, para isso, eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar, mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos manifestam-se também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução, mas, para terem melhor nível de instrução, precisariam ser mais produtivos, para que a economia do país pudesse gerar recursos que permitiriam maior investimento em educação. Esse círculo vicioso tem que ser rompido em algum ponto, só possível com investimentos acrescidos de imperiosa política educacional que consolide amplo sistema nacional de ensino. Para tanto, faz-se necessário o rompimento da subordinação da educação brasileira à lógica, hoje hegemônica, comandada

⁴⁶ SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. A primeira edição dessa obra data de 1997.

pelos mecanismos de mercado, pois aí reside a debilidade da política educacional evidenciada na proposta do PNE apresentada pelo MEC. (SAVIANI, 2008, p. 4-5).

Para Coraggio (1996, p.77-79 *apud* Libâneo, 2010, p. 6), as políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, “garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento”, de modo a garantir políticas de ajuste estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Desse modo, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, “em contradição com os objetivos declarados”. Em outras palavras, o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo por meio da prestação de serviços básicos aos pobres como saúde, educação e segurança, como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento. Para os ideólogos do BIRD, a concretização das necessidades básicas de aprendizagem conduz ao desenvolvimento humano e “esvazia” o Estado de seu papel de assistência social, premissa neoliberal. (CORAGGIO, 1996, p. 77-79 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 6).

No entanto, o esvaziamento do papel do Estado não se resumirá apenas à dimensão de assistência social, pelo incremento do nível de educação da população (meta ao que parece de longo prazo), como postulada pelo ideário do BIRD, mas também na administração do sistema escolar, ao adotar princípios de rearranjo dos sistemas educacionais, como o de descentralização, de democratização e de participação, com o intuito de redistribuição das responsabilidades das esferas de poder no que concerne à oferta dos serviços educacionais. Cunha (2008, p.9) fez análise de trinta e nove trabalhos acadêmicos que versam sobre a descentralização da educação em diferentes unidades da federação brasileira, pós-1990 e revela: os autores são quase unânimes em concluir nos seus estudos que tais políticas têm como substrato a desresponsabilização do Estado para com a educação e o aumento dos encargos dos municípios e da comunidade em relação à oferta e manutenção dos seus serviços, sem que estas instâncias tenham as condições mínimas para que possam desenvolver trabalho de qualidade. Na análise dessas experiências, os autores também veem contradições entre os objetivos de descentralização anunciados e a implementação de gestão baseada na racionalidade administrativa e no padrão autoritário de implantação desses programas e projetos lastreados pelo pragmatismo empresarial. Entre os trabalhos acurados, alguns apontam as controvérsias entre a formulação e realização dessas políticas, referindo-se a resultados negativos de algumas medidas adotadas pelo governo, sob o rótulo da descentralização como prática democrática, que, na realidade, correspondem ao emprego

equivocado desse conceito, por sua vez equivalente ao conceito de desconcentração dos encargos e serviços educacionais para as bases dos sistemas (práticas conservadoras com auras de progressistas), mitigando a almejada qualidade de ensino. Os poucos avanços foram diagnosticados em alguns mecanismos de descentralização, como: a atuação dos conselhos escolares, o processo de elaboração do projeto político-pedagógico, o processo de escolha dos dirigentes escolares, a própria prática administrativa da direção e os procedimentos políticos e gerenciais que se estabelecem entre as escolas e o órgão central do sistema. Todavia, na maioria dos estudos pesquisados, mesmo reconhecendo alguns avanços no que concerne à democratização e a descentralização da gestão escolar, as pesquisas demonstram que tais mecanismos ainda necessitam se concretizar como formas democráticas de participação nas decisões. Embora visualizando possibilidades de avanços nesse sentido, os trabalhos detectaram limites que devem ser transpostos com ações mais efetivas, pois a política educacional está sob a chancela de um Estado fortemente marcado por ordenamentos centralizadores. (CUNHA, 2008, p. 9-10)⁴⁷.

No mesmo sentido, de averiguar os impactos das reformas na educação brasileira pós anos 1990, sobressaem às análises de Libâneo (2010) e Torres (2001). Em análise dos vinte anos da implementação dessas reformas, Torres (2001, p. 12-13) e Libâneo (2010, p. 3-6) constataram o quadro sombrio da educação brasileira. Para os autores, a renovação educacional, assentada nos princípios da Declaração de Educação para Todos de Jomtien, produziu o modelo educativo subjacente “a melhoria da educação” para as classes menos favorecidas que, na essência, contribuíram para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. No âmbito das análises desses autores, a deterioração e a ineficácia da Educação Básica assentaram-se, essencialmente, em relação aos seus objetivos e suas formas de funcionamento. Esse esvaziamento da escolarização básica decorre de um conjunto de problemas, como salienta Libâneo (2010):

São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros para todos os níveis de ensino, em especial para a Educação Básica e Educação Profissional. Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola já que ela concorre com outras instâncias de socialização como as mídias, o mercado cultural, o consumo, os grupos de referência. Em decorrência disso, tem se acentuado a separação entre a cultura acadêmica e as culturas juvenis, com as visíveis consequências na vida da escola e no

⁴⁷ CUNHA, Maria Couto. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. *Anais*. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, Caxambu, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

trabalho dos professores. Estudos têm mostrado a recusa pelos jovens de valores convencionais como esforço, estudo, trabalho pessoal, sacrifício, temperança, persistência e, paralelamente, a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos e conter atos de indisciplina. Em parte devido aos desacordos entre educadores, legisladores, pesquisadores em relação aos objetivos e funções da escola e, em parte, pela atração exercida por propostas provenientes dos organismos internacionais sobre o papel da educação frente à sociedade tecnológica e econômica do mundo globalizado, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam se baseando na ideia de que para melhorar a educação bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos, deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar, como, por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2010, p. 3).

Esse quadro, seguindo a análise de Libâneo (2010), gestou dicotomias e/ou várias propostas sobre as funções da escola. São exemplos dessas dicotomias: o ensino de escolas e professores o retorno da escola “tradicional”; setores do empresariado do ensino criaram e vendem os “sistemas de ensino” em pacotes didáticos para estados e prefeituras; “gestores” da educação disseminam esta ideia e, por fim, nas políticas oficiais, surgiu a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino. É esta escola do acolhimento social que tem se materializado sob as premissas do pacote educacional propalado pelo Ministério da Educação em articulação com os princípios da Declaração de Educação para Todos, de 1990. (LIBÂNEO, 2010, p. 3-4).

O reducionismo da função da escola pública, no contexto da reforma educacional, pós-LDBEN n. 9394/96, explica-se pelo “encolhimento” da proposta original do Documento, fruto da Conferência de Jomtien, ao longo de avaliações e revisões em conferências, simpósios entre outros, sofrendo variações em cada país. Tal “encolhimento” se deu para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o convocador e patrocinador das Conferências. Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar ou organização escolar. (TORRES, 2001, p. 12-13 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 6).

A interpretação que subjaz a conjunção desses traços é a de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem conduz ao desenvolvimento humano. Dessa forma, as necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação, instituindo novo objetivo para a educação mundial – o desenvolvimento humano –, proposição exponencial das agências internacionais para esse setor. Nesse bojo, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características “pedagógicas”: a) atendimento de necessidades “mínimas” de aprendizagem (que se assenta na conformação de um *kit* de habilidades mínimas para a vida) e b) convivência e acolhimento social (papel socializador da escola mediante a equidade social, o respeito às diferenças, a solidariedade com o próximo). Ressalta-se que o paradigma educacional gestado supõe, também, “novo papel ao professor”, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, se oferece um *kit* de habilidades para sobrevivência, se oferece ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD- Educação a Distância). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada do professor “tarefeiro”, visando abaixar os custos do pacote formação/capacitação/salário (LIBÂNEO, 2010, p. 7-8). O quadro educacional que se redesenhou/redesenha pós-Jomtien, ao que parece, esconde a renovação da educação para a reestruturação capitalista ou sociabilidade capitalista em tempos neoliberais, incluindo o Brasil.

Silva e Abreu (2008, p. 539)⁴⁸ analisaram os resultados das políticas educacionais, sob a tutela da LDBEN n. 9394/96, utilizando dados do sistema nacional de avaliação, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e concluíram que as reformas educacionais, pós-1990, “poucos efeitos” geraram na melhoria da qualidade de ensino, no tocante a alfabetização os resultados são pífios. Segue abaixo um pequeno recorte analítico, sobre os dados do SAEB 2001, presente em seus estudos.

Se os resultados das avaliações nacionais são representativos dos efeitos do processo de reforma curricular, vale a pena conhecer algumas de suas constatações. Para exemplificar, os resultados do SAEB 2001 mostraram que na maioria dos estados brasileiros os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental ficaram na escala 2 de desempenho (de uma escala entre 1 e 8), excetuando o Distrito Federal e os estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com os indicadores desse exame, esses alunos “são capazes de ler sem dificuldade uma história infantil ou um comunicado aos pais. Mas nunca um texto mais complexo”. [...] Quanto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, os resultados, para o país, mostraram

⁴⁸ SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. *Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

que, em Língua Portuguesa, 4,92% dos alunos encontravam-se em situação muito crítica; 37,20% em situação crítica e 52,24%, em situação intermediária. Apenas 5,32% tiveram um desempenho considerado adequado de acordo com os requisitos da prova. Em Matemática, esses indicadores estiveram assim distribuídos: 4,84% em situação muito crítica; 62,60% em situação crítica; 26,58% em situação intermediária e, 5,99% foram considerados com desempenho adequado. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SAEB: 2005. PRIMEIROS RESULTADOS DO SAEB, 2005 *apud* SILVA e ABREU, 2008, p. 539).

As autoras concluíram que “a série histórica do SAEB entre os anos de 1995 e 2005 evidencia que o desempenho dos alunos, em todas as etapas avaliadas, foi decrescente⁴⁹”. (SILVA e ABREU, 2008, p. 540). Diante do exposto, nesta seção, constata-se que o caminho trilhado pelo Estado para o reordenamento da Educação Básica, sob o discurso neoliberal, corrobora sobremaneira com o fracasso da escolarização básica do país.

1.5 MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: PARÂMETROS CURRICULARES – ALGUMAS REFLEXÕES

[...] a discussão sobre a produção de conhecimento e o ensino de geografia têm que passar pelo debate teórico, filosófico e utópico. Não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto, o criador da criatura. (OLIVEIRA, 1999, p. 48).

No bojo das reformas de cunho neoliberal, emergiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentados como proposta curricular inovadora (sustentados pelas premissas da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos) e como a via pela qual se construiria a educação e a escola de qualidade no país e, conseqüentemente, a sociedade economicamente desenvolvida e suportada pelos princípios de sustentabilidade. Esses documentos foram apresentados como proposta de reorientação/referência curricular comum ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, para serem discutidos e traduzidos em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos e salas de aula. (BRASIL/MEC/PCN, 1998, p. 9). Ao mesmo tempo, como o próprio currículo, uma vez que seus autores aventaram as possibilidades de coletarem críticas e sugestões para revisão periódica, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

⁴⁹ Na 4ª série (atual 5º ano) o índice de proficiência em Língua Portuguesa era de 188,3 em 1995 e caiu para 172,3 em 2005; na 8ª série (atual 9º ano) o índice era de 256,1 e caiu para 231,9 no mesmo período; já a 3ª série do Ensino Médio caiu de 290,0 para 257,0. (SILVA e ABREU, 2008, p. 540). Ressalta-se que em Matemática os dados também foram decrescentes, entre 1995 e 2005, em todos os níveis avaliados pelo SAEB.

(BRASIL/MEC/PCN, 1998, p.5). Dessa forma, intentava-se assumir o caráter de “descentralização/centralizada”. (SPÓSITO, 1999, p. 22)⁵⁰.

Diante dessas considerações, salienta-se a importância da reflexão de como essa complexidade se manifestou/manifesta na conformação do currículo de Geografia para a escolarização básica e pública.

Na esteira dessas transformações, o currículo de Geografia agregou modificações de natureza teórico-metodológica, as quais, segundo Vieira (2004, p. 33), forjam a corrosão dos avanços obtidos com a renovação dessa ciência nos idos dos anos 1980, que incorporou os fundamentos do materialismo histórico e dialético, assumindo a denominação de Geografia Crítica. Para a autora, os formuladores dos PCNs, na intenção de valorar os pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia, teceram duras críticas às teorias geográficas de cunho marxista, secundarizando suas contribuições no âmbito do ensino dessa ciência. Em análise sobre a temática “espaço agrário brasileiro”, proposta pelo documento, Vieira (2004)⁵¹ conclui:

[...] detectamos na análise dos conteúdos teóricos propostos no documento, que o conceito de relações socioculturais foi aí bastante reduzido. As relações interpessoais existentes em nossa sociedade são vistas somente pela dimensão da cultura, excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade. [...] Ao criticarem a Geografia Crítica, constatamos que os autores promoveram um incentivo ao abandono da análise de fatores econômicos e políticos na interpretação da realidade espacial, o que constitui um erro, pois esses fatores são muitas vezes as principais determinações das formas espaciais surgidas na paisagem, bem como das contradições presentes em nossa realidade espacial. Ao secundarizá-los ou omiti-los, estaremos impedindo o aluno de obter uma visão de totalidade da sua realidade. (VIEIRA, 2004, p. 33-34).

Essa análise conforma com a verbalização de Oliveira (1999, p. 54)⁵², um dos idealizadores da Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo de cunho marxiano, publicada em 1986, quando em análise filosófica do conteúdo teórico do referido documento (PCNs). O autor afirma que, na concepção de Geografia adotada pelos autores dos PCNs, a sociedade está sendo concebida como “uma reunião de indivíduos e não a união

⁵⁰ SPÓSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

⁵¹ VIEIRA, Noêmia. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia Crítica em sala de aula. *NERA*, Presidente Prudente, ano 7, n. 4, Jan./jul. 2004. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/04/03_Noemia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

⁵² OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

contraditória de classes sociais em luta”. O autor concluiu que o real objetivo do documento é o de “formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe”. (OLIVEIRA, 1999, p. 54).

Essa concepção diminuta de Geografia, contida nos PCNs, confronta sobremaneira a propalada Geografia Crítica marxiana, que se materializou nas propostas curriculares dos anos 1980. O entendimento das ideias de Vieira (2004) e de Oliveira (1999) articula-se com a análise feita por Carlos (2002)⁵³:

O materialismo dialético estruturava a base do conhecimento (geográfico) enquanto adequação do pensamento e do ser; de um conhecimento que não se reduziria ao pensamento abstrato, antes o articularia à dimensão da prática social enquanto conteúdo do real, levando a compreensão do caráter contraditório das relações que produzem o espaço geográfico, permitindo orientar o pensamento para a ação, num esforço de compreender o conteúdo teórico da sociedade em seu processo contraditório de humanização/desumanização do homem em suas condições concretas de existência. Nesta perspectiva, o espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados. [...] o espaço é humano não porque o homem o habita, mas porque o produz. (CARLOS, 2002, p. 165).

Na mesma direção, Pontuschka (1999, p. 16-17)⁵⁴ sinaliza outros problemas nos documentos: a) os aspectos econômicos apesar de não estarem ausentes no documento são pouco enfatizados; b) não aborda as grandes polarizações envoltas sobre a ocupação do espaço entre os diferentes poderes – econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade, desse modo, impingindo certa assepsia; c) texto eclético, incluindo autores e assessores com pensamentos geográficos diferenciados, e com linguagem hermética para a maioria dos professores, em especial das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; d) apesar da crítica não conseguem resolver a questão da dicotomia sociedade natureza nos exemplos concretos, pois na página 54 do documento, elencam conteúdos da Geografia apartados da participação humana, por fim, a geopolítica está praticamente ausente.

⁵³ CARLOS, Ana Fani Alessandri. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. *Terra Livre – AGB*, São Paulo, n. 18, p. 161-178, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N18.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.

⁵⁴ PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA Ariovaldo U. de (orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

Assim, com a instituição dos PCNs de Geografia, ocorreu o reducionismo⁵⁵ teórico dessa área de ensino, à medida que os conteúdos propostos e as orientações teórico-metodológicas, existentes no documento, sinalizam na direção de um ensino cuja análise da organização espacial da sociedade faz-se a partir de seus aspectos mais superficiais.

Todavia, os PCNs de Geografia avançaram em determinados aspectos, mas com o “pé no freio”. Por exemplo, avança ao retomar categorias-chave como paisagem, lugar, território e região, porém não fomenta a articulação entre esses conceitos, conforme os procedimentos teórico-metodológicos da disciplina; avança quando acrescenta a subjetividade aliada a objetividade no estudo da Geografia, porém superficializa na exemplificação de como aliar a teoria à vivência do aluno; inova ao inserir os temas transversais, mas não são pensadas ações efetivas, direcionadas aos professores, de como trabalhar (pedagogicamente) na perspectiva interdisciplinar. (PONTUSCHKA, 1999, p. 16-17). Outra inovação positiva é a adoção do construtivismo enquanto instrumental para a construção de raciocínios e conceitos geográficos, mas sem avanços substanciais.

A configuração deste documento como possível referencial uno, para o desenvolvimento das políticas educacionais dos estados e dos municípios⁵⁶, assenta-se em limitações teórico-metodológicas da ciência geográfica e isenta a participação dos principais sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino, implicando em sérios riscos à formação dos educandos da escolarização básica.

Vê-se que essa reforma assumiu o retrato do conservadorismo que se caracteriza pela desqualificação do trabalho docente, pela ínfima autonomia e, principalmente, pela perda do controle de seu trabalho, acentuando as dicotomias e ou digressões que afetam a qualidade de ensino. Porém, o desenvolvimento da Geografia não se faz sem crises. Ao engendrar debates abrem-se novas perspectivas. (CARLOS, 2002, p. 166). O movimento da Geografia Crítica perdeu visibilidade na reforma educacional, mas também no mundo acadêmico no decorrer dos anos 1990. Paralela à “Geografia dos PCNs” emerge no mundo acadêmico a Geografia plural, como assevera a autora:

Uma coisa é altamente positiva, na geografia brasileira: a multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas e, nessa perspectiva, o pensamento geográfico não é homogêneo, mas contraditório e múltiplo; um movimento

⁵⁵ Esse reducionismo é abordado por alguns geógrafos como Oliveira (1999), Pontuschka (1999), Vieira (2004) e Carlos (2002).

⁵⁶ Mais adiante, serão discutidos, neste trabalho, como os pressupostos dos PCNs de Geografia se desdobraram na conformação de currículos estaduais, a exemplo do Estado de São Paulo e do Mato Grosso Sul, e seus impactos nas práticas dos educadores e formação do aluno, em especial nos 6º e 7º anos (recorte para o desenvolvimento destes estudos).

em construção, que não é contínuo, apresentando descontinuidades, continuidades. Essa multiplicidade tem garantido um debate cerrado em torno da capacidade da geografia de produzir um conhecimento sobre a realidade brasileira. Portanto, os desafios também são diferenciados. Por outro lado, a constituição de um saber geográfico se move num contexto histórico social o que significa dizer que as mudanças nos modos de pensar a geografia são produtos diretos das transformações econômicas, políticas e sociais. Enfim, o problema é como pensar a realidade brasileira tendo por base os conteúdos produzidos pela ciência geográfica, para a qual o historicismo tem um papel central. (CARLOS, 2002, p. 163).

A Geografia é ciência em construção e de caráter plural, marcada pela multiplicidade de abordagens correntes que se justapõem e se superam em movimentos que não podem ser delimitados nem definidos claramente, pois as verdades são relativas e seus limites são sempre transpostos, abrindo novas perspectivas para se pensar o mundo contraditório e multifacetado. (CARLOS, 2002, p. 163). Assim, como pensar a realidade a partir do ensino da Geografia escolar? Qual perspectiva a ciência geográfica (cambiante) enceta? Será que os professores de Geografia que atuam na Educação Básica estão preparados para acompanhar toda a dinâmica da ciência geográfica, configurando em suas práticas a educação geográfica de qualidade? Será que os professores da rede de ensino básico conseguiram acompanhar e entender as transformações no mundo da educação e nas abordagens sobre ensino de Geografia nas últimas décadas? As discussões teórico-metodológicas e as reflexões sobre as transformações no mundo da educação feitas nos últimos tempos nas universidades chegaram às escolas e aos professores de ensino básico?

Para essas questões, não há uma única resposta. As indagações apresentadas têm o sentido de desmistificar promessas e clarear interesses embutidos nessa reforma educacional estadocêntrica em relação à Educação, haja vista o seu baixo impacto na realidade escolar, como demonstrado, anteriormente, nos trabalhos de Kaercher (2004) e Gomes e Vlach (2006), inclusive no tocante a alfabetização (decrecente) demonstrado nos levantamentos dos resultados do SAEB, sob os estudos de Silva e Abreu (2008). Salienta-se que seria plausível, após conformar um currículo nacional, selecionar livros didáticos a serem adotados pelas escolas, qualificar os professores com vistas ao desenvolvimento de “competências” consideradas fundamentais para o exercício da docência, que houvesse melhora no desempenho do sistema público do Ensino Básico, uma vez que o mesmo também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema nacional de avaliação (como o SAEB e o ENEM – Exame nacional do Ensino Médio), além de avaliações em nível estadual, como o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Desse modo, um

referencial curricular sem proposições teórico-metodológicas claras para sustentar a prática pedagógica coerente com o paradigma educacional almejado, ao mesmo tempo, implantado sob condições infraestruturais inadequadas, corre-se o risco de ampliar o fracasso escolar, fenômeno que, segundo indicadores oficiais, encontra-se em curso, pelo menos no tocante ao grau de alfabetização dos alunos em diferentes níveis de ensino da escolarização básica.

O fracasso do processo de alfabetização sempre ocupou lugar de destaque entre os problemas educacionais e, conseqüentemente, na elaboração dos currículos. Até o limiar dos anos 1980 prevalecia nas pesquisas e práticas direcionadas ao processo de alfabetização a abordagem tradicional assentada no método, em especial, grafofônico. Nessa acepção, ler e escrever eram/são habilidades mecânicas desenvolvidas mediante atividades repetitivas e de decodificação do código alfabético. Todavia, a partir de meados dos anos 1980, novos rumos foram redesenhados para o desenvolvimento da alfabetização, sob o discurso construtivista permeando todo o processo de renovação e reforma curricular educacional desde então. Porém, o fracasso da educação em sua função alfabetizadora, como demonstram os dados do SAEB, continua latente e, mesmo lastreado por nova abordagem pedagógica, tendendo ao decréscimo. Nesse contexto, na próxima seção, atenta-se a discutir as nuances que envolvem o processo de alfabetização e qual a função da Geografia nesse âmbito.

CAPÍTULO II

A ALFABETIZAÇÃO E A FUNÇÃO ALFABETIZADORA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Inicia-se aqui breve discussão das ideias e das concepções sobre alfabetização à luz do pensamento de alguns autores⁵⁷, forjando a tessitura para compreender-se esse processo de sentido semântico. Nesse contexto, sintetizam-se as transformações que amalgamam o conceito de alfabetização nas teorias educacionais, ao mesmo tempo traçando paralelo com o papel da Geografia enquanto disciplina escolar/acadêmica e instrumental indispensável para a construção desse processo – a alfabetização – ao longo da escolarização básica. Na busca de maior compreensão das nuances que permeiam o processo de alfabetização, adentra-se na dimensão inicial desse processo situado nos anos iniciais da escolarização básica, pois aí reside o princípio da alfabetização geográfica sistematizada.

Para o entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia escolar e da Didática, enquanto aporte para a construção da alfabetização geográfica, no decurso da escolarização básica, nesse momento histórico, articulam-se verbalizações de autores como Callai (2005; 2006), Cavalcanti (2005; 2006; 2010), Castrogiovanni (2006); Pereira (1996), Vygotsky (1998) e Prestes (2010). Essa discussão servirá de aporte para análise do ensino de Geografia veiculado nos currículos paulista e sul-mato-grossense.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS SEMÂNTICOS

Em sua obra – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* –, Freire (1989) graficiza:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 11-20)⁵⁸.

Pode-se ler o mundo sem ler a palavra, mas assim que se lê a palavra, tem-se acesso à realidade mais complexa, constituída de conceitos, de abstrações e de símbolos. Apoderando-se da compreensão desta realidade, faz-se novas leituras do mundo e, também, das antigas que se tinham feito (PEREIRA, 1999, p. 45)⁵⁹.

Assim, o pressuposto é:

⁵⁷ Entre eles destacam-se: Soares (2003; 2010), Colello (2009), Teberosky e Ribeira (2009), Freire (1989; 1996), Jacobson (2004), Mortatti (2006), Machado (2004) e Pimenta (1992).

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <[HTTP://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf](http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf)>. Acesso em: 5 mar. de 2011.

⁵⁹ PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre* – AGB, São Paulo, n. 14, p. 41-45, jul. 1999. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

[...] quem aprende a ler e escrever, isto é, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata de mudar de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. (SOARES, 2010, p. 36-37)⁶⁰.

Em outras palavras, o conhecimento resulta das produções humanas histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos no contexto das interações sociais, possibilitando a compreensão de si, do outro e do mundo. Tal processo remete-se a discutir “a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização”. (SOARES, 2010, p. 23)⁶¹.

Nos dizeres de Jacobson (2004, p. 85)⁶², “o marco da alfabetização inicial, em sua essência, baseia-se na ideia de que professoras, professores e investigadores necessitam reconceitualizar o amplo leque de habilidades e conhecimentos que meninos e meninas começam a dominar antes de entrarem na educação formal”, como aportes para a aprendizagem sistematizada e consequente leitura e interpretação do mundo, na perspectiva mais profunda e crítica.

Em diferentes contextos, as práticas cotidianas ou vivências se constituem em fontes de informações e de aprendizagens, conformando a “alfabetização emergente” (TEBEROSKY e RIBERA, 2004, p. 55)⁶³ em meninas e meninos que ainda não se inseriram no âmbito da educação formal, mas que se configura como arcabouço cognitivo preliminar para a leitura do mundo em um grau diminuto e/ou sob a “curiosidade ingênua”. (FREIRE, 1996, p. 32)⁶⁴. Comparando-se às novas leituras, quando consubstanciadas por aportes cognitivos formais de aprendizagens, “o uso da leitura e da escrita transformam e levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. (SOARES, 2010, p. 17). Ressalta-se que a “alfabetização emergente” se configura como alicerce para a construção do conhecimento sistematizado, sob a premissa de superação (inter-relação) e não ruptura entre as duas dimensões de saberes (a emergente e a sistematizada), isto é, para além da decodificação. Os espaços de aulas se

⁶⁰ SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. *Anais*. 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo governo. Novas políticas? Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

⁶¹ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Esta obra foi publicada pela primeira vez em 2003.

⁶² JACOBSON, Eric. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolinguística. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 85-98.

⁶³ TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 71-84.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

assumem como expoentes máximos para a construção dessa ponte entre as duas dimensões do conhecimento.

Entretanto, “durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do $B + A = BA$, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas” (Colello, 2009, p. 2)⁶⁵. Ao mesmo tempo, nesse processo reducionista de alfabetização, a escola desconsiderava o arcabouço cognitivo de habilidades e de conhecimentos prévios dos discentes, realidade que impregnou o ensino brasileiro.

Esse processo de alfabetização, mecanicista e desvinculado das vivências dos alunos, prevaleceu na escolarização básica brasileira, desde o final do século XIX até meados dos anos 1980, assentado em “cartilhas” (silábicas e/ou fônicas) que materializavam o ensino-aprendizagem, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O método de ensino veiculado nas cartilhas era o grafofônico⁶⁶ da língua, pautado em pseudotextos e atividades esvaziadas dos sentidos sociolinguísticos, reduzindo, equivocadamente, a iniciação de meninos e de meninas no mundo da leitura e da escrita às tarefas de codificação e de decodificação de palavras e frases descontextualizadas, isentas do seminal propósito – o de comunicação. Dito de outra forma, as crianças aprendiam a “ler” os textos cartilhados, porém apresentavam sérias dificuldades em compreender os diferentes textos circulantes cotidianamente, pois o que aprendiam e como aprendiam estavam apartados das práticas sociais de leitura e de escrita.

⁶⁵ COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, FEUSP, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: <<http://www.hotopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2011. Esse artigo não é paginado.

⁶⁶ “Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nesse contexto, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas, isto é, junção de unidades menores para *posteriori* relação com a fala e a escrita. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2006, p. 5). Paralelamente, opondo-se ao método sintético, desenvolveu o método analítico de alfabetização concebido da leitura como um ato global – partindo do todo (unidades maiores – textos, frases ou palavras) para as partes, assentado na análise e decomposição. Outro método denominado de eclético surgiu no Brasil em 1920 e desenrolou também nesse cenário, mas utilizava-se da análise e síntese mesclando o sintético e o analítico. Esse método é considerado global ao partir do todo para as unidades menores, porém segue, também, os passos do sintético (sons, sílabas, palavras e frases), conciliando processos. Esses três métodos, sistematizados nas cartilhas, deram a tônica ao processo de alfabetização na escolarização básica brasileira até os idos dos anos 1980, amalgamados à concepção tradicional de educação centrada na memorização e desvinculada das vivências dos educandos. (CESCA, 2000, p. 2-3). In: CESCA, Maria Inês. *Nova concepção para a aprendizagem da lectoescrita, para uma prática mais eficiente dos alunos do magistério*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESC, Criciúma, 2000.

Já na década de 1980, cenário de abertura política, as cartilhas e os livros de alfabetização, veiculadores das práticas tradicionais de alfabetização, foram duramente criticados, sob a emergência da concepção construtivista, resultante das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas, em especial, pelas pesquisadoras Emilia Ferreira e Ana Teberosky. A partir desse momento, o eixo das discussões dos métodos de alfabetização desloca-se para o processo de aprendizagem da criança entendida como sujeito cognoscente, isto é, ativo e protagonista na construção de seu saber. Por outro lado, o construtivismo apresenta-se não como método de ensino, mas como um corpo teórico/conceitual postulando o abandono dos métodos tradicionais de alfabetização (no ensejo da desmetodização) questionando, também, o uso e a validade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10)⁶⁷.

A partir de então, observa-se, por parte das autoridades educacionais e dos pesquisadores acadêmicos, a reificação do discurso construtivista, materializando-se em artigos, dissertações e teses acadêmicas, livros e vídeos, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando convencer os professores de sua eficácia, bem como garantir a institucionalização, em especial, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. Nesse contexto, sobressai a disputa entre os educadores partidários do construtivismo e os defensores e concretizantes (muitos não confessos) dos métodos tradicionais, engendrando novo ecletismo processual e conceitual em alfabetização, ainda hoje, expressos nas práticas pedagógicas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

No entanto, a partir daquele momento, tornou-se hegemônica a concepção construtivista da alfabetização fundamentada

[...] em dois princípios básicos: a) entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes e em relação à escrita elas agem como nos outros campos do conhecimento. (MACHADO, 2004, p. 2)⁶⁸.

⁶⁷ MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Seminário sobre alfabetização e letramento – MEC/SEB, Brasília, abr. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

⁶⁸ MACHADO, Laêda Bezerra. O que pensam professores alfabetizadores sobre construtivismo. *Anais. XXVII Reunião Anual da ANPED: Estado e Política Educacional, Caxambu, nov. 2004*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t209.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

Esses princípios básicos pressupõem avanços na forma de alfabetizar, pois, ao contrário dos princípios da concepção tradicional, consideram ser o aprendiz centro e sujeito ativo do processo de alfabetização, em consonância com suas experiências de vida, isto é, “no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24 *apud* DORNFELD, 2008, p. 12-13)⁶⁹. Nesse contexto, a leitura e a escrita, expoentes da alfabetização, são inerentes ao meio social do aprendente e não restrito a sala de aula, ou seja, as representações sociais conformam referenciais (ideias, pensamentos e hipóteses) para a construção do saber sistematizado, como já apontado no início desta seção. Ressalta-se, nesse movimento, a emergência das pesquisas sociointeracionistas de Lev Vygotsky, subsidiando o desenrolar de novas perspectivas de aprendizagem centradas no aluno.

Nessa perspectiva, o construtivismo difundido pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita rechaça os métodos tradicionais de alfabetização para postular a aprendizagem centrada no educando. No entanto, Ferreiro e Teberosky, em suas pesquisas, explicitaram detalhadamente a evolução da escrita, porém sem oferecer sugestões metodológicas⁷⁰ para a alfabetização, postulando essa tarefa aos especialistas e professores da área.

As abordagens alfabetizadoras de cunho construtivistas, desde o limiar dos anos 1980 até os dias atuais, vêm sendo objeto de estudo e referencial teórico para a redefinição e reorganização das políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na atualidade, representam a consolidação oficial dessa teoria no sistema educacional do país, lastreando os pressupostos teórico-metodológicos de todas as disciplinas compósitas do intitulado referencial curricular nacional.

A discussão engendrada até o momento, apesar de centrada na alfabetização inicial, faz-se necessária para pensar-se o que este trabalho entende por alfabetização. O breve histórico da alfabetização brasileira, desenrolado nas linhas anteriores, permite identificar o contraste entre o processo de alfabetização escolar prevalente até os idos dos anos 1980, pautado em métodos tradicionais, dando relevo à codificação e decodificação do código

⁶⁹ DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. *O desenvolvimento da escrita na criança, uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria*. 2008. Monografia (Especialização em Pedagogia) - UFSCAR, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/260908.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

⁷⁰ No entanto, as autoras avalizaram a compatibilidade entre o construtivismo e a conformação de métodos, mas descartaram método único, uma vez que cada criança tem seu jeito de aprender.

alfabético, mas com baixos desempenhos no uso social da língua e a concepção construtivista, engendrada a partir de meados dos anos 1980, inclusive, oficialmente, no âmago das políticas públicas, entendendo a alfabetização no sentido semântico, isto é, articulada às representações dos sujeitos (alunos) e para além da decodificação do código escrito.

A ampliação do sentido do conceito de alfabetização, na perspectiva construtivista, fez emergir novas discussões acerca desse processo, envolvendo o conceito de “letramento”, sendo destaque os estudos de Magda Soares. Para Soares (2010, p. 20), letrar é mais que alfabetizar, pois o termo alfabetização restringe-se ao domínio funcional do sistema da escrita. Na atual sociedade grafocêntrica, é necessário ir além de saber fazer uso da leitura e da escrita, isto é, faz-se necessário construir o sentido ampliado da alfabetização. O letramento, de acordo com a autora, designa a aprendizagem de complexas práticas de leitura e de escrita. Para entrar nesse universo do letramento, o educando precisa apropriar-se de um jornal para ler, de frequentar revistarias e livrarias, ou seja, de um profícuo e efetivo convívio com o sistema de escrita. Assim, na análise de Soares:

[...] letramento é muito mais que alfabetização [...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, p. 17).

A mesma autora salienta:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2003, p. 12).

Assim, nas palavras da autora, o processo de alfabetização, entendido como aquisição convencional do código da escrita, só tem sentido se articulado ao processo de letramento traduzido como comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita.

Todavia, entende-se que o termo alfabetização agrega em seu significado as duas dimensões, portanto, não fazendo sentido a sua compartimentação, de certo modo, como

propõe Magda Soares. Assim, comunga-se com o pensamento de Pimenta (1992, p. 50)⁷¹, que assevera:

Estamos entendendo a alfabetização para além de um simples domínio das técnicas de ler e escrever. Uma pessoa não será alfabetizada se apenas dominar a grafia; se reproduz mecanicamente as letras. Mas se for capaz de ler, compreender, criar a partir desse domínio básico da linguagem oral, escrita, gestual, cultural. Portanto, o conceito de alfabetização é um conceito bastante amplo. Não podemos dizer que estamos alfabetizando, quando simplesmente estamos ensinando a grafia das letras. (PIMENTA, 1992, p. 50).

Nessa direção, para o desenvolvimento deste trabalho utiliza-se apenas a categoria alfabetização, cujo desenvolvimento é função de todas as disciplinas compósitas do currículo da escolarização básica, também, na perspectiva do inacabamento.

A discussão sobre a alfabetização inicial, prevalente na literatura, apresenta-se quase univocamente voltada ao papel/função da disciplina de Língua Portuguesa gerando inquietações, pois não se pode negar a imprescindibilidade de todas as disciplinas e/ou áreas do conhecimento da escolarização básica na construção desse processo. Essa postura literária centralizadora tem eco nas práticas pedagógicas como demonstram alguns estudos. Segundo estudos de Almeida et al. (2007, p. 1)⁷², a maioria dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dão ênfase ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A autora atribui essa centralidade nas disciplinas citadas, pelas dificuldades que os educadores, desse nível de ensino, apresentam no trato pedagógico com as demais disciplinas, como Ciências, Geografia e História, mas, também, pela maior cobrança de gestores e coordenadores das unidades escolares, pois os “programas de avaliação externa”, tanto do Ministério da Educação e Cultura quanto os das Secretarias de Educação, focam suas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática.

Por outro lado, os estudos de Almeida et al. (2007) também demonstraram a existência de dissonância entre o discurso da maioria dos professores (participantes da pesquisa) e suas práticas em sala de aula: a) apesar de afirmarem a importância de todas as áreas no desenvolvimento da alfabetização, dão ênfase, em suas práticas, à Língua Portuguesa e Matemática; b) quando afirmam dificuldades em trabalhar com Ciências, História e

⁷¹ PIMENTA, Selma Garrido. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau. *Série Ideias*, FDE, São Paulo, n. 8, 1992.

⁷² ALMEIDA, Ana Márcia Batista de (et. al.). O letramento em todas as áreas do conhecimento do currículo de alfabetização. *Anais. VII Jornada HISTEDBR: “O trabalho didático na história da educação”*, Campo Grande, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20LETRAMENTO%20EM%20TODAS%20AS%20CIREAS%20DO%20CONHECIMENTO%20DO%20CURR%20CDCULO%20DE%20ALFABETIZA%C7%C31.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2012.

Geografia, não conseguem justificar, qualitativamente, quais são essas dificuldades; c) afirmam trabalhar com diferentes gêneros textuais (notas de jornais, panfletos, rótulos, cartazes etc.), porém os textos transcorrem pelas aulas como mera formalidade e explorados, em sua maioria, oralmente e isentos de atividades de sistematização. Por fim, prevalecem, no decorrer das aulas, atividades mecanicistas e de repetição, por exemplo, os alunos devem fazer várias vezes o número “1”, a letra “a”, ligar “a” letra à figura, entre outras. (ALMEIDA et al., 2007, p. 5-6). A conjunção dos fatores elencados demonstra condições institucionais de ortodoxia no âmago da escolarização básica e reducionismo no processo de alfabetização inicial.

Entende-se que o processo de alfabetização será mais eficiente e significativo quando resultar dos estudos (conjuntos) com todas as áreas/disciplinas do conhecimento, caso contrário a escola eximir-se-á do cumprimento de sua função social. Embora o fracasso da alfabetização seja resultante de uma conjunção de fatores, a centralidade de seu desenvolvimento, nos anos iniciais, em apenas duas disciplinas do currículo, corrobora sobremaneira com esse processo. Cumpre destacar a obrigatoriedade em ministrar aulas de Geografia, mas também História e Ciências, nos anos iniciais, sendo contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados para esse nível de ensino, bem como na grade curricular.

A discussão sobre alfabetização inicial encetada até o momento permite situar os desafios a serem enfrentados, em particular, pelo professor de Geografia nos 6^{os} e 7^{os} anos do Ensino Fundamental – Ciclo II, foco maior deste estudo. Os estudos de Almeida et al. (2007) apontam indícios da pouca relevância dada à Geografia no processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização. Porém, Callai (2005, p. 227)⁷³ afirma ser o papel da Geografia, nesse nível de ensino, o de promover “um processo de alfabetização cartográfica” e, ao mesmo tempo, considera “os conteúdos da Geografia presentes nos currículos escolares como uma das maneiras de contribuir na alfabetização da criança”. Em suma, a Geografia escolar é imprescindível para o desenvolvimento da alfabetização nos anos iniciais da escolarização básica, mas esse papel parece esvaziado. Tal diagnóstico não pode ser ignorado no processo de alfabetização, mas não cabe nesta pesquisa aprofundar os problemas educacionais que marcam esta fase de escolarização, apenas revisitar o panorama para se pensar os reflexos na formação do aluno que adentra o Ensino Fundamental de Ciclo II.

⁷³ CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2011.

No entanto, considera-se ser oportuno asseverar que a construção e a reconstrução do conhecimento geográfico pelo educando ocorre na escola, mas também fora dela. Porém a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, as capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais e de intervenção pedagógica, isto é, na escola. (CAVALCANTI, 2006, p. 12)⁷⁴.

Diante do exposto, considera-se importante a função dos professores de Geografia, em especial, aqueles que atuam em 6ºs anos, do Ensino Fundamental, a inserção significativa de seus alunos no processo sistematizado de “alfabetização geográfica”, considerando os seus níveis de aprendizagem e suas representações sociais. A seguir, discorre-se sobre a função alfabetizadora da Geografia escolar.

2.2 A GEOGRAFIA ESCOLAR E SUA FUNÇÃO ALFABETIZADORA NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA SUA CONSTRUÇÃO

Que contribuição específica a Geografia pode acrescentar ao processo de alfabetização pelo qual passa o aluno da educação básica? Pereira (1996, p. 53)⁷⁵ afirma que a alfabetização, para a Geografia, somente pode ter significado se existir a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, conseqüentemente, entendido, configurando instrumento concreto do conhecimento e de desvendamento da realidade pelo aluno. A alfabetização realiza-se pela análise geográfica da distribuição territorial dos fenômenos e, portanto, como são organizados espacialmente, processo entendido pelo autor como “alfabetização geográfica”. Para outros autores, como Castrogiovanni (2006) e Callai (2005), a função alfabetizadora da Geografia escolar é intitulada “alfabetização espacial”, mas, de toda forma, as ideias dos três autores se comungam quanto à imprescindibilidade dessa disciplina no processo de alfabetização do educando da escolarização básica. Outro aspecto em comum entre os autores é a articulação/fusão da função alfabetizadora da Geografia com o seu próprio objeto, isto é, “alfabetizar em Geografia é ler e interpretar o espaço geográfico”.

Na análise de Callai (2005, p. 227-228), a alfabetização cartográfica e os demais conteúdos da Geografia devem compor o repertório de alfabetização do discente desde os

⁷⁴ CAVALCANTI, Lana Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2006.

⁷⁵ PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: uma questão de identidade. *Cadernos CEDES*, Papirus, Campinas, n. 39, mai./ago. 1996. Disponível em: <<http://ceved.org.br/biblioteca/geografia-escolar-uma-questao-identidade/>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

primeiros anos da escolarização básica. Para a autora, o ensino de Geografia deve propiciar a “alfabetização espacial”, desenvolvida para além da decodificação, com intuito de levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade vivida, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e participativa. Seguindo esses pressupostos, o ensino dessa disciplina deve desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, analisar e refletir criticamente sobre a realidade, para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformações, no sentido de superar contradições, não apenas para compreender as relações socioculturais entrecruzadas com a dinâmica da natureza, mas, principalmente, saber pensar e atuar sobre a realidade na qual está inserido, constituindo contributo para o exercício da cidadania.

Já na observação de Castrogiovanni (2006, p. 11)⁷⁶, a “alfabetização espacial” deve ser entendida como a construção de noções básicas de localização, de organização, de representação e de compreensão da estrutura do espaço construída dinamicamente pelas sociedades, sendo a representação dos segmentos espaciais, seminal para ao processo de descentração do aluno, facilitando a leitura do todo espacial.

A partir dessas considerações decorre o entendimento de que a leitura do espaço possibilita a leitura do mundo. Todavia, essa leitura não pode ser efetivada apenas pela leitura cartográfica cujas representações, geralmente, são distorcidas pelas projeções.

A alfabetização em Geografia deve assentar na reflexão crítica sobre o espaço incorporando diferentes leituras de um mesmo objeto sob confrontos de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos e econômicos, assim, gestando diferentes interpretações e intencionalidades que marcam a história da construção do espaço”. (PEREZ, 2005, p. 27)⁷⁷.

Além disso, a leitura do espaço deve ser fomentada “a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo”. (CALLAI, 2005, p. 241).

Nessa direção, Douglas Santos (2007, p. 1)⁷⁸ também aponta proposições teórico-metodológicas para o entendimento do espaço concreto. Para tanto, o autor postula como ponto de partida para sua leitura o exercício cognitivo de busca pela resposta ao questionamento, em relação a um lugar desconhecido, - “onde estou”? Pautado nessa

⁷⁶ CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *Apreensão e compreensão do espaço geográfico*. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

⁷⁷ PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia*. *Tamoios*, UERJ, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/646/681>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

⁷⁸ SANTOS, Douglas. *O que é Geografia?* Mimeo, 2007.

pergunta, o autor procura responder “o que é Geografia” e, assim, demonstra que esta ciência nasce do imperativo de sobrevivência dos seres humanos, a partir da necessidade de cada sujeito se entender e se localizar/referenciar no mundo diante dos elementos e dos fenômenos que ocorrem no espaço de vivência. Esse processo acompanha a humanidade desde tempos remotos, pois para sobreviverem e constituírem-se como seres humanos as civilizações que nos precederam tiveram de reconhecer os objetos do entorno e construir caminhos unindo os lugares propícios à caça àqueles onde a coleta de frutas era mais farta e simples e, no mesmo processo, caminhos de acesso à água e a algum tipo de abrigo. (SANTOS, 2007, p. 1). Esta situação é análoga a outras que marcam a cotidianidade atual dos sujeitos e que os forçam ao mesmo exercício cognitivo comum aos antepassados:

Este é, de fato, o grande exercício. Quando olhamos em volta e percebemos que nada nos é familiar, a sensação é quase imediata: estamos perdidos. É assim que todos os sentidos entram em ação e tomamos consciência da necessidade de nos ordenarmos frente ao que nos cerca. É preciso buscar algo que se associe às experiências passadas. Formas, texturas, sons, cheiros, sabores... Se, por acaso, tais associações se tornam possíveis, vamos tentando vinculá-las umas às outras, procurando reconhecer ou estabelecer uma identidade ao lugar que nos encontrarmos. Se conseguirmos, muito bem! A sensação de insegurança tenderá a desaparecer. Se não conseguirmos... É em função de tais experiências que criamos expressões como “desnorteados” (sem norte) ou “desorientados” (sem oriente) ou, em outras palavras, estaremos sem rumo, sem saber o que fazer, como nos comportar, como nos defender. (SANTOS, 2007, p. 1).

Diante dessa exemplificação, o autor “questiona” a validade do uso de uma gama de categorias criadas pela ciência geográfica para mediar a leitura do espaço. A grande questão é que as categorias não podem servir de “camisa de força” para desvendar o significado das localizações. Para Santos (2003, p. 126)⁷⁹, “o desvendamento do significado das localizações” é o que transpassa o discurso geográfico desde Estrabão e materializar as categorias genéricas da Geografia, muitas vezes cooptadas de outras ciências, podem não dar conta da verdadeira finalidade dessa ciência, que é fazer Geografia. O segredo é o que perguntar e o desvendamento de questões resultarão no entendimento do espaço, já que se trata de uma dimensão do fenômeno e não de uma coisa em si.

Temos condição de, pela diferencialidade do paisagístico e estabelecendo relações que nos permitam a apropriação de seu significado, identificarmos o lugar onde estamos, e, portanto, estabelecer relações produtivas específicas com noções de propriedade, de público e privado, de individualidade e coletividade, com a cultura local, a violência, o controle de Estado, a condição de vida enfim, todas essas questões estão dadas por

⁷⁹ SANTOS, Douglas. Entrevista com Douglas Santos. *Pegada*, UNESP, Presidente Prudente, v. 4, n. 2, p. 121-136, nov. 2003.

uma ordenação e o espaço é a categoria da ordem por excelência, onde a territorialidade é sua materialidade. (SANTOS, 2003, p. 125).

Em outras palavras, o que Santos (2003; 2007) coloca não é o rechaçamento da Geografia enquanto ciência e/ou de sua epistemologia na leitura e na interpretação do espaço. Chama a atenção para o seguinte ponto: “a Geografia nasce como uma atitude social e só muito recentemente (cerca de pouco mais de duzentos anos) que se tornou um componente curricular acadêmico, tal como hoje a conhecemos”. Diante dessa constatação, o autor reforça a necessidade de se considerar dois aspectos estruturais no ensino dessa disciplina: primeiro, o aprendizado relacionado ao reconhecimento dos lugares e de seus significados em nossas vidas se inicia muito antes de entrarmos na escola e depende diretamente das relações sociais nas quais estamos inseridos; segundo, o ensino escolar da Geografia, por sua vez, precisa dialogar com os saberes que os alunos já possuem, mas, por outro lado, deve ter como referência e objetivo o ensino da Geografia desenvolvida pelos pesquisadores especializados. Em suma, a postura teórico-metodológica para mediar a leitura e a interpretação do espaço deve amalgamar os conhecimentos dos sujeitos e a exterioridade que conforma o espaço geográfico, mediados pelo arcabouço epistemológico da ciência geográfica.

Ainda sobre a importância de ler o espaço, a partir do lugar de vivência, entende-se ser fundamental a mediação pelas intervenções pedagógicas sustentadas por concepções teórico-metodológicas que permitam ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta, isto é, desvendando o que está por trás das aparências, produzindo o conhecimento que é legítimo e, portanto, fruto da interlocução entre os saberes dos alunos (interiores) e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona. Nessa perspectiva, o professor – as suas concepções de educação e de Geografia – pode fazer a diferença, pois sua clareza teórico-metodológica se coloca como essencial para contextualizar os seus saberes e os dos seus alunos com os do mundo a sua volta. (CALLAI, 2005, p. 241). Assim, o lugar se coloca como o *locus* privilegiado para a leitura do espaço e, conseqüentemente, de fomento da alfabetização geográfica, pois

[...] descobertas poderão se relacionar com as questões de sua própria vida, as relações entre as várias pessoas do lugar, ou a questões específicas do ambiente. O importante é poder trabalhar, no momento da **alfabetização**, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (CALLAI, 2005, p. 234. Grifo da autora).

Os pressupostos da autora de “estudar o lugar para compreender o mundo”, se justifica, pois, a escala local traz em si o global, assim como o regional e o nacional (CALLAI, 2006, p. 84)⁸⁰, ideia que comunga com o pensamento de Santos (1996, p. 273)⁸¹, que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Em suma, compreender o lugar de vivência permite ao educando/sujeito conhecer a sua história e resgatar a questão da identidade e, ao mesmo tempo, entender os eventos que ali acontecem, num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, porém, em hipótese alguma isolado e independente. (CALLAI, 2006, p. 84-85). Assim, urge a necessidade de postura teórico-metodológica do professor de Geografia, enquanto mediador de situações de aprendizagem, pautada não na linearidade das escalas, mas superpondo-as, interligando-as, para que o aluno consiga entender a complexidade e dinamicidade do espaço.

Nessa mesma direção, os PCNs de Geografia propõem a paisagem local e o espaço vivido enquanto objetos de estudos desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato; pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade. (BRASIL/PCN, 1998, p. 116).

Os argumentos sobre a importância do lugar, enquanto objeto de estudo, não podem ficar descolados do enfoque de se trabalhar com diferentes escalas de análises, isto é, estudar o lugar na perspectiva da “totalidade-mundo”. Dito de outro modo, o ensino de Geografia “deve estabelecer conexões entre o lugar (próximo) e o global (longínquo), caso contrário estará prestando um desserviço ao ensino, pois, ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando os cada vez mais”. (STRAFORINI, 2001, p. 50)⁸².

No entanto, quando se indaga sobre a Geografia que se ensina atualmente nas escolas de ensino básico, as respostas encontradas na literatura não são consoantes com a sua função, já discutida nos parágrafos anteriores.

De um modo geral, estudos como o de Kaercher (2004) e Gomes e Vlach (2006), como já parcialmente apresentados neste trabalho, demonstram sérios problemas no

⁸⁰ CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In. CASTROGIOVANNI, Antônio C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

⁸¹ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

⁸² STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Geociências Aplicadas ao Ensino) - DGAE/Unicamp, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000236045>>. Acesso em: 12 set. 2012.

desenvolvimento da Geografia escolar no tocante a sua função social (alfabetizadora) no processo ensino-aprendizagem.

Callai (2005, p. 228-229) complementa essa análise quando afirma que, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia, comumente, se desenrola por meio do estudo do meio. Todavia, predominando a “postura teórica concêntrica”, partindo do próprio sujeito, da criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade. Desse modo, a alfabetização geográfica materializa-se como prática tradicional, pois a organização didático-epistemológica dos conteúdos e das aprendizagens assenta-se na leitura do espaço em círculos concêntricos, ou seja, do mais próximo para o mais distante e/ou linear. Este encaminhamento didático reducionista precisa ser superado, pois o mundo é extremamente complexo e dinâmico. Assim, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente sob a lógica de que a criança aprende por níveis espaciais hierarquizados.

Consideradas as discussões anteriores, percebe-se que de fato a renovação dos pressupostos da ciência geográfica, desde 1978, no Brasil, decorrentes do movimento intitulado “Geografia Crítica” e seus desdobramentos em novas abordagens geográficas, pouco efeito tem surtido na renovação do ensino da Geografia escolar. Assim, o “modelo” pedagógico curricular da Geografia, prevalente na Educação Básica, está vinculado a base teórico-metodológica reducionista e significativamente padronizada pelas reformas educacionais em curso, em especial, desde meados dos anos 1990, sob os ordenamentos e regulação da LDBEN n. 9394/96, sendo os PCNs expoentes desse processo. Ressalta-se que, sob as premissas dessa lei, ocorreu o aniquilamento do currículo real sustentado pelo projeto político e pedagógico de cada unidade escolar, portanto, oriundo da realidade escolar e, logicamente, participativo.

Destarte, paralelo à padronização curricular, o ensino de Geografia perde qualidade, também, pela carência material das unidades escolares e pela má formação dos professores. A conjunção desses fatores estimula o uso excessivo do livro didático, enquanto sustentadores das práticas pedagógicas, erigindo um ensino de base funcional/tarefairo, não raramente, impregnado do ranço positivista da Geografia Clássica ou Tradicional. Nesse âmbito, as vivências dos alunos pouco são valoradas no processo ensino-aprendizagem.

Em função desses indícios de problemas no ensino de Geografia, vários autores⁸³ demonstram maior preocupação com os fundamentos teórico-metodológicos dessa ciência,

⁸³ São exemplos: Callai (2005), Cavalcanti (2005; 2006) e Vesentini (2004).

bem como sua articulação com os aspectos pedagógico-didáticos para a construção de conceitos e raciocínios geográficos pelos educandos. Para que o ensino de Geografia contribua para a formação de sujeitos críticos e participativos não basta o professor dominar os pressupostos metodológicos da ciência geográfica, mas articulá-los aos fundamentos da Didática em suas práticas educativas, sob as condições psicológicas e socioculturais dos alunos.

2.3 CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS SOB NOVOS APORTES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: O SOCIOINTERACIONISMO DIALÉTICO

A maior preocupação deste trabalho é o ensino de Geografia nos 6º e 7º anos (Ensino Fundamental – Ciclo II). Neste ciclo, o aluno é estimulado a construir de forma mais sistematizada os conceitos geográficos, haja vista a abordagem superficializada⁸⁴, muitas vezes, desenvolvida com os alunos nos anos iniciais da escolarização básica, nas aulas dessa disciplina, como denuncia Callai (2005). Então, nessa fase do ensino, torna-se significativa a seleção de conteúdos geográficos sustentados por objetivos que se traduzem em situações significativas de aprendizagem para a efetiva leitura e interpretação do espaço geográfico e consequente leitura do mundo. Para tanto, a construção de raciocínios geográficos, em consonância com premissas da teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky⁸⁵, sobre o desenvolvimento de aspectos psicológicos do sujeito, pode se configurar como balizadores do processo ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia.

As aproximações dos estudos de Vygotsky com as práticas dos professores de Geografia são necessárias para a construção de raciocínios geográficos, como demonstram estudos desenvolvidos, especialmente, por Lana Cavalcanti (2005; 2006)⁸⁶.

⁸⁴ A superficialização da abordagem geográfica no processo de alfabetização nos anos iniciais é atribuída a diferentes fatores, como a não formação específica dos professores desse nível de ensino em Geografia; as avaliações externas, como o SAEB, que estão centradas em duas disciplinas a de Língua Portuguesa e a Matemática, levando os professores a deixarem as demais disciplinas para plano secundário, entre outros.

⁸⁵ “Vygotsky foi um psicólogo russo, com formação em medicina e direito entre outras, que nasceu em Orsha em 1896 e se radicou em Gomel, ambas cidades da Bielo-Rússia, sendo que Gomel situava-se em território de confinamento de judeus na Rússia czarista. Desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934, com 38 anos de idade. Esse contexto ajuda a entender o trabalho de Vygotsky voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Entre suas principais obras, e de maior repercussão no Brasil, pode-se citar: Formação social da mente (1984), Pensamento e linguagem (1993) e A construção do pensamento e da linguagem (2001)” (CAVALCANTI, 2005, p. 186-187).

⁸⁶ CAVALCANTI, Lana Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cadernos Cedex*, Campinas - SP, v. 25, n. 66, p. 185-208, 2005. Disponível

Também, os Parâmetros Curriculares contemplam o “construtivismo” enquanto discurso balizador das práticas educativas de todas as disciplinas compósitas do currículo. Assim, o referido documento entende que o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo a ser adquirido por meio da cópia do real e/ou desvinculado de sua realidade, dos demais indivíduos e de suas capacidades sociais, sendo uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica entre outros. (BRASIL/MEC/PCN, 1998, p. 71)⁸⁷. Esse ideário é reforçado pela premissa de superação da concepção tradicional de ensino por novos referenciais pedagógicos forjados na

[...] busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da **perspectiva construtivista**. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (BRASIL/MEC/PCN, 1998, p. 71. Grifo da autora).

Nessa perspectiva, os PCNs aludem à possibilidade de construção de conceitos pelos educandos, nas diferentes disciplinas do currículo, assentada na perspectiva construtivista. Porém, um fator importante a destacar é o caráter eclético do discurso do documento ao generalizar o construtivismo como estudo de diferentes autores, mas sonegando a abordagem singular de cada um. Desta feita, a impressão veiculada é de que os estudos de autores, a exemplo de Piaget, Vygotsky, Ausubel e Michael Cole, são construtivistas de ideário unívoco, o que não é verdade. Todavia, a alusão à construção do conhecimento em detrimento da aprendizagem mecânica se constitui em grande avanço para a aprendizagem dos alunos.

em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2011. CAVALCANTI, Lana Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2006.

⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental II. *Parâmetros Curriculares Educacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998.

As concepções construtivistas permeiam as práticas educativas dos professores brasileiros desde meados dos anos 1980, sendo pioneiros os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, veiculadores dos fundamentos da teoria de Piaget, mas com maior direcionamento à alfabetização dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, de construção de conceitos, emanou visibilidade nas propostas curriculares estaduais e municipais, em especial nas regiões Sudeste e Sul do país, desenvolvidas, também, em meados dos anos 1980, sendo destaque as da CENP paulista. Entretanto, os avanços teóricos dos estudos construtivistas e sociointeracionistas, iniciados naquele período, chegaram lentamente às práticas escolares desenvolvidas nas aulas de Geografia das escolas públicas brasileiras, como se faz notar nas aulas observadas e descritas por Kaercher (2004).

Embora haja diferentes teorias proponentes de pressupostos que postulam a importância da atividade mental na construção de conceitos, dá-se, neste trabalho, ênfase ao sociointeracionismo de Vygotsky. Tal escolha se justifica pelas boas respostas dos estudos vigotskianos ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no tocante à construção de conceitos geográficos e superação de dificuldades dos alunos. Nessa direção, comunga-se com Cavalcanti (2006, p. 9-10) quando afirma caber aos docentes de Geografia não apenas a investigação dos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica, mas considerar, também, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo nessa monta a aprendizagem dos alunos e a superação das dificuldades apresentadas. Em outras palavras, a seleção e organização de conteúdos implicam diferentes ingredientes, não apenas lógico-formais da disciplina específica, como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a aprendizagem e a formação do educando. Dessa feita, a ciência geográfica por si só, não tem responsabilidade de se ocupar com essa gama de aspectos. (CAVALCANTI, 2006, p. 9-10). Nesse bojo de entrelaçamento de saberes, necessários para compor o corpo do saber geográfico escolar e sustentar o fazer do professor, ganha importância a afirmativa de Darsie (1999, p. 9 *apud* NEVES e DAMIANI, 2006, p. 2): "toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento" e, neste entendimento, a perspectiva epistemológica sociointeracionista vigotskiana da construção do conhecimento ganha maior relevo⁸⁸ dentre as demais ao postular que o desenvolvimento não pode ser apartado do contexto social e prescinde da ação do sujeito.

⁸⁸ Não se tem a pretensão de desvalorizar as demais teorias de cunho construtivista, nem de fazer analogias entre elas. Entretanto, os fundamentos da teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem estão mais próximos dos

Com o objetivo de compreender um pouco mais os pressupostos da teoria de Vygotsky e suas repercussões na prática educativa, em especial dos professores de Geografia, passaremos a tecer algumas considerações.

Os estudos de Vygotsky sobre o aprendizado partem do pressuposto da existência de um sujeito construtor do seu conhecimento através da interação social ao longo de um processo histórico, cultural e social, isto é, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações desenroladas numa dada cultura, ideia dissonante, portanto, da formação do sujeito pautada pela somatória de fatores inatos e adquiridos, mas sim de uma interação dialética (de trocas recíprocas) imputada desde o nascimento entre o sujeito e o meio social, processo em curso por toda a vida.

Nessa mesma direção, Vygotsky, citado por Cavalcanti (2005, p. 189), nos alerta para os processos formadores da consciência e das funções psicológicas superiores (cognição humana) demonstrando, nesse processo, a importância da atividade do sujeito consonante a ajuda de instrumentos socioculturais e/ou conteúdos externos da realidade objetiva como colaboradores da aprendizagem. Dessa compreensão, nota-se o distanciamento da epistemologia vigotskiana do caráter biológico latente na teoria de Piaget.

Assim, conforme nos lembra Newton Duarte (1999 *apud* NEVES e DAMIANI, 2006 p. 8)⁸⁹, a concepção de social, na referida teoria, não inclui apenas a interação de pessoas, mas a mediação por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos na perspectiva dialética. Essa singularidade epistemológica permite, segundo o mesmo autor, classificar a teoria de Vygotsky apartada do grupo das teorias construtivistas, intitulando-a de Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem. Considera também a apresentação de Vygotsky enquanto um construtivista que se diferencia de Piaget apenas pela inserção do social inaceitável. Na verdade, os pressupostos vigotskianos traduzem-se numa corrente epistemológica diferenciada, especialmente, pela relação sujeito-objeto não ser de interação, mas dialética e sustentada por contradições, sendo mediada semioticamente (a exemplo da palavra). Portanto, essa mediação, por meios técnicos e semióticos, é social.

Para Vygotsky (1998 *apud* CAVALCANTI, 2005, p. 194), há relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de

pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica, em especial pelo princípio da dialética. Ademais, a literatura, versante sobre as articulações entre a ciência geográfica e a teoria de Vygotsky, é mais densa.

⁸⁹ NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, Unisinos, São Leopoldo, v. 1, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

aprendizagem, isto é, esta constitui elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. Assim, o ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas quando sua realização é eficaz resulta no desenvolvimento intelectual e adianta os processos de desenvolvimento cognitivo.

Para tanto, o autor desenvolveu estudos experimentais para entender a dinâmica de construção de conceitos, via escolarização, postulando que o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Sobre as especificidades dessa construção dialética de conceitos, Vygotsky afirma o seguinte:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. (VYGOTSKY, 1998, p. 74)⁹⁰.

Assim, se o conceito espontâneo está intimamente ligado ao conceito científico, no movimento dialético, pode-se afirmar que quando a criança desenvolve os conceitos científicos, altera concomitantemente os conceitos espontâneos. Nesse contexto, os dois tipos de conceitos passam a fazer parte do mesmo sistema, isto é, não sendo excludentes e, portanto, pertencentes ao mesmo processo, mesmo se formando e se desenvolvendo sob condições externas e internas distintas e imputadas por problemas diferentes. Esse processo constitui função essencial da escola, porém não a única.

Sendo assim, a função do ensino, mediada pelo educador, deverá propiciar o “encontro” desses dois níveis de conceitos. Os conhecimentos científicos têm o papel de conformar as estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, forjando, assim, o desenvolvimento intelectual. (CAVALCANTI, 2006, p. 28).

Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar e forjar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito, amplamente difundido no Brasil, de “Zona de Desenvolvimento Proximal” articulada à acepção, como também escolhe Cavalcanti (2005, p.194), “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

⁹⁰ VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes”. Entretanto, Zoia Prestes (2010)⁹¹ deixa claro em sua tese de doutoramento as incoerências nas traduções para o português do significado e entendimento desse conceito vigostskiano:

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominado-o de *zona de desenvolvimento proximal*. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – *zona de desenvolvimento imediato*. Alterou-se uma palavra – de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski⁹² compreende como *zona blijaichego razvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168. Grifos da autora).

A mesma autora verbaliza:

[...] a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p.173. Grifos da autora).

Podemos verificar, na interpretação de Prestes, a denúncia de dois equívocos na leitura dos estudos de Vygotsky: o primeiro, a inadequação do uso da expressão, reificada no país, de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, mas também a de “Zona de Desenvolvimento Imediato” como entende Paulo Bezerra; o segundo, quanto ao significado atribuído a esse conceito nas duas situações elencadas. Para Prestes (2010), Vygotsky entende essa “Zona” como a de possibilidades de desenvolvimento e não obrigatoriedade de ocorrência, visão hegemônica, além disso, transpõe o imediatismo atribuído por Bezerra.

Assim, Prestes (2010, p.174) assevera que a expressão “Zona de Desenvolvimento Iminente” é a mais adequada para se referir ao “campo de possibilidades” às atividades

⁹¹ PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

⁹² Em toda sua tese Prestes (2010) graficiza o nome de Vygotsky, comumente grafado com “y”, com “i” sendo mantida a escolha da autora nos trechos, a título de citação, expressos neste trabalho.

realizadas pela criança em situação colaborativa, tornando possível seu desenvolvimento cognitivo, isto é, nada está predeterminado na criança, há outros fatores envolvidos nos processos internos de desenvolvimento das funções psicológicas nas atividades-guia. Para melhor entendimento desse conceito, Prestes recorre à verbalização do pensador:

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (Vigotski, 2010, p. 379 apud PRESTES, 2010, p. 173).

Essa perspectiva valora a aprendizagem colaborativa em direção a um melhor desempenho dos alunos quando trabalham coletivamente e de forma a ajudarem-se reciprocamente no processo de assimilação de novos conhecimentos supondo, também, a presença de um adulto (a exemplo do professor) para coordenar essas interações. Ao mesmo tempo enfatiza o papel do aluno enquanto sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento cognitivo. Desse modo, no âmbito da escolarização, a dinâmica de interação deve ser cuidadosamente planejada pelo professor articulando objetivos e conteúdos, isto é, certas metas a serem atingidas pelos alunos, sendo completadas quando os discentes individualmente conseguirem desenvolvê-las qualitativamente.

Com base nessas fundamentações⁹³, tomamos a teoria de Vygotsky como expoente para lastrear as orientações didático-metodológicas e referenciar a construção de conceitos e raciocínios geográficos e, conseqüentemente, aprendizagens significativas⁹⁴ no ensino de Geografia escolar. Acredita-se na Didática Crítico-Social, enquanto instrumental sustentador das práticas pedagógicas, em aulas de Geografia e na aprendizagem dos alunos.

⁹³ Ressaltamos não ser objetivo, nesse texto, o aprofundamento das fundamentações da teoria de Vygotsky e, sim, a partir de alguns recortes, em especial, no tocante aos aspectos de construção de conceitos, articulada à importância da “Zona de Desenvolvimento Iminente”, refletir sobre suas contribuições para a construção de raciocínios geográficos e melhoria da aprendizagem no ensino da Geografia escolar. A abordagem mais densa, sobre esse ideário aplicado a Geografia ver Lana Cavalcanti (2006). In: CAVALCANTI, Lana. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2006.

⁹⁴ A expressão “aprendizagem significativa”, reificada nos discursos teóricos sobre aprendizagem, constitui o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel, sendo traduzido por Moreira (2010) como resultante da “interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aprendiz. Nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o educando e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade”, num contexto de construção ativa do saber. (MOREIRA, 2010, p. 4). Esta concepção consonante à aceitação de construção de conceitos vigotskiana assume o mesmo sentido neste trabalho. Para saber mais sobre esse conceito ver Moreira (2010). MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Sublinha-se a importância dos conhecimentos geográficos, mediados pelo professor, assentarem-se na articulação de seus componentes fundamentais, como objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Esses conhecimentos também devem ser intrínsecos aos objetivos gerais sociopolíticos e pedagógicos da educação no sentido de orientar a seleção e organização dos conteúdos para compor situações de ensino-aprendizagem com vistas a formar o educando com autonomia de pensamento. Assim, ao lecionar a Geografia escolar o professor deve ter em mente que há diferença entre a disciplina que se ensina na escola e a ciência geográfica, como assevera Cavalcanti (2010)⁹⁵:

[...] embora ambas analisem a realidade pela mesma perspectiva. O modo como cada uma compõe e organiza os temas de estudo é diferente. No mais, a primeira (disciplina escolar) é um feixe de referências – e, entre elas, está a ciência geográfica estudada nas nossas universidades. Para lecionar no Ensino Fundamental, não basta aplicá-la diretamente, nem de um modo simplificado. A disciplina tem história, estrutura e lógica próprias. Muitos professores recém-formados não têm isso claro e se sentem atormentados por não conseguir aplicar o que aprenderam na graduação. [...] O foco na escola deve estar nos mesmos conteúdos aprendidos na graduação. Mas eles devem ser estruturados de outra maneira para ser apresentados às crianças. Preocupa ver que isso nem sempre é discutido na universidade. Resultado: quando chegam à sala de aula, os recém-graduados abandonam os conteúdos que aprenderam e se rendem a uma estrutura engessada. É preciso que eles alimentem a disciplina com novas reflexões e abordagens. (CAVALCANTI, 2010, sp).

As considerações da autora demonstram o descompasso entre a formação acadêmica do professor (centrada nos conhecimentos da ciência geográfica) e a Geografia escolar resultante de uma transposição didática da primeira, acrescida da articulação com os fundamentos didático-pedagógicos e sociopolíticos e, ainda, dos saberes cotidianos dos discentes. Todavia, ressalta-se que o atual quadro da política educacional brasileira, já mencionado neste trabalho, impõe limites à atuação dos professores no tocante à conformação do corpo da Geografia escolar ao ser traduzido em referências oficiais de conteúdos e orientações teórico-metodológicas, no qual os PCNs são expoentes. Porém, como afirma a mesma autora, essas amarras oficiais não são imunes a resistências, podendo ser manifestadas quando o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, utiliza recursos e encaminha atividades, influenciando diretamente na

⁹⁵CAVALCANTI, Lana Souza. A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens. Entrevista. *Nova Escola*, Abril, São Paulo, n. 238, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/lana-souza-cavalcanti-fala-ensino-geografia-novas-abordagens-611976.shtml>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

aprendizagem do aluno. (CAVALCANTI, 2010, p. 2)⁹⁶. A luta pela superação desses obstáculos exige esforços hercúleos do coletivo dos profissionais de cada unidade escolar.

Diante do exposto até o momento, indaga-se: que bases teórico-metodológicas da Geografia escolar predominam, nos dias atuais, em salas de aulas das escolas públicas dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, sob os ordenamentos de currículos oficiais? Quais fundamentos sustentam a construção do discurso geográfico em sala de aula? A renovação no campo da ciência geográfica e da Didática tem lastreado o ensino dessa disciplina no sentido de construção de conceitos geográficos? Quais as representações dos professores sobre a Geografia que se ensina?

Com essas preocupações, discorre-se adiante sobre as nuances envoltas no ensino de Geografia em escolas públicas dos Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul.

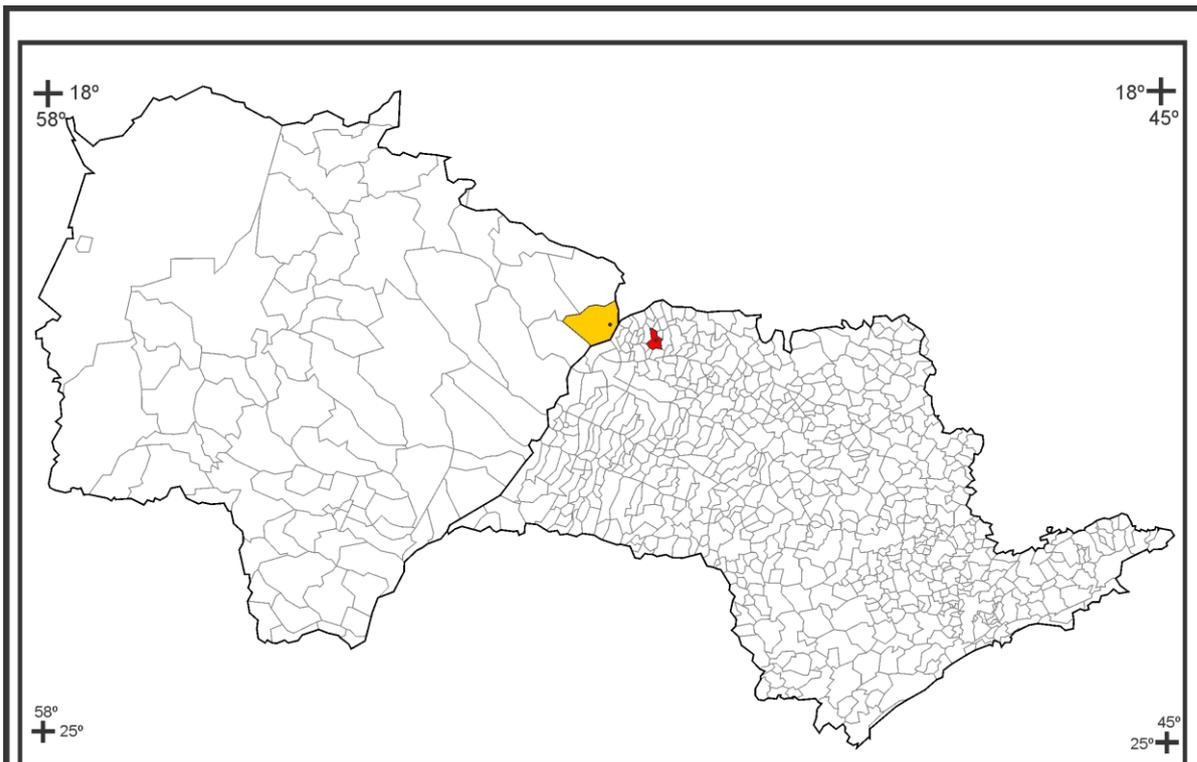
⁹⁶ CAVALCANTI, Lana Souza. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e perspectivas. *Anais. I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais*, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/geografia3005_2011.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

CAPÍTULO III
AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS, AS PROPOSTAS
CURRICULARES ESTADUAIS, A GEOGRAFIA ESCOLAR E A
AUTONOMIA DA ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?

Neste capítulo analisam-se a conformação e a implementação dos atuais currículos escolares dos Estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul, enquanto desdobramentos da reforma educacional neoliberal, em curso, desde os anos 1990, no Brasil, e seus reflexos na construção da alfabetização geográfica. Para tanto, serão cotejados: primeiro, os fundamentos teórico-metodológicos compósitos desses currículos estaduais com os princípios da reforma curricular nacional e, segundo, as percepções dos professores sobre o desenvolvimento e os efeitos das propostas curriculares nas práticas pedagógicas e na aprendizagem, em especial no ensino de Geografia. Este processo de análise se pautará na leitura de documentos oficiais veiculadores do arcabouço discursivo desses currículos, obras de autores que versam sobre o assunto, dados e relatos constantes nos questionários⁹⁷ respondidos por professores de Geografia atuantes nas escolas selecionadas e, ainda, entrevistas com alguns desses docentes. A análise centra-se, especialmente, no processo ensino-aprendizagem desenvolvido em turmas de 6ºs e 7ºs anos. Todavia, os dois currículos implantados a partir de 2008, serão analisados em seções distintas, porém, ao final, serão brevemente cotejados. Houve, também, a preocupação de analisá-los enquanto frutos de um contexto mais amplo – a política neoliberal –, bem como as implicações na construção das possibilidades de alfabetização geográfica, porém sem a pretensão de esgotamento de novas possibilidades de análise.

Nesse bojo, discute-se e reflete-se sobre a construção da alfabetização geográfica nos 6ºs e 7ºs anos do Ensino Fundamental II de escolas públicas, tanto no Estado de São Paulo quanto no Mato Grosso do Sul e suas articulações com o movimento das reformas nacionais em tempos neoliberais. As escolas selecionadas no município de Jales (SP) foram: Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, Escola Estadual Profa. Onélia Fagioni Moreira e Escola Estadual Profa. Sueli da Silveira Marin Batista. De Aparecida do Taboado (MS), foram: Escola Estadual Frei Vital de Garibaldi e Escola Estadual Ernesto Rodrigues. Essas escolas constituem cenários de aplicação dos currículos prescritivos e as práticas pedagógicas nelas engendradas contribuíram para o entendimento da alfabetização geográfica que os professores estão construindo com e para os seus alunos, sob o lastro dos referenciais curriculares. Os referidos municípios aparecem na figura 1.

⁹⁷ O questionário foi aplicado pela autora em novembro de 2011 e respondidos pelos professores de Geografia que lecionam em turmas de 6º e 7º anos nas escolas selecionadas. Já as entrevistas ocorreram em junho e agosto de 2012. O questionário está expresso no Anexo 1 deste trabalho.



Legenda

-  Limites Estaduais
-  Limites Municipais
-  Sede do Município
-  Jales
-  Aparecida do Taboado

MAPA DE LOCALIZAÇÃO



Título:

Municípios Estudados

Autora:

Célia Regina da Silva Zerbato

Fonte:

Base Cartográfica do Brasil,
IBGE, 2007.

Curso:

Mestrado

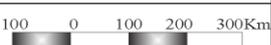
Data:

Maior/2013

Orientador:

Sedeval Nardoque

Escala:



Projeção Universal Transversa de Mercator

Edição Gráfica:

José C. Ugeda Júnior

Figura: 1

Página: 80



A cidade de Jales possui seis escolas estaduais oportunizando o Ensino Fundamental-Ciclo II e a cidade de Aparecida do Taboado tem apenas três escolas estaduais do referido nível de ensino, foco maior desta pesquisa. O número de professores de Geografia atuantes em classes de 6º e 7º anos interferiu na escolha das escolas, pois se procurou selecionar aquelas que tivessem pelo menos dois docentes atuando nesse nível de ensino, a fim de conseguir uma amostra mais significativa. Ressalta-se, ainda, que a escolha das duas cidades se deve, no caso de Jales, ser *lócus* de moradia e trabalho da autora desta pesquisa e, no tocante a Aparecida do Taboado, constitui-se na cidade sul-mato-grossense mais próxima da anterior, fatores facilitadores no desenvolvimento da pesquisa.

O número de professores envolvidos na pesquisa não é muito expressivo se comparado com o amplo quadro de docentes de Geografia constituinte do magistério paulista e sul-mato-grossense. Porém, acredita-se que as verbalizações desse pequeno grupo selecionado, articuladas com a literatura versante sobre o currículo oficial desses Estados, possibilitaram não tornar exata e precisa as informações coletadas, mas clarear aspectos da realidade que possam contribuir para o avanço das discussões sobre o ensino da Geografia escolar, bem como as tomadas de decisões para a sua melhoria.

Essa metodologia de análise dos currículos estaduais agrega aproximações com o pensamento de Sacristán (2000, p.16) sobre a teorização do currículo.

A teorização do currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocritica e autorrenovação que deve ter [...] - pretensão que não é fácil de ordenar e traduzir em esquemas simples. Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A perspectiva de análise do currículo, a partir dos conteúdos e suas formas, seu formato e as práticas pedagógicas que se criam em torno do mesmo, alicerçaram os estudos sobre os currículos paulista e sul-mato-grossense.

3.1 A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS NEXOS COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: AUTONOMIA DA ESCOLA?

No início da década de 1980, embora a Educação Básica estivesse submetida às premissas da LDB nº 5692/71, principiaram iniciativas estaduais de reformas curriculares em vários estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e São Paulo.

O Estado de São Paulo iniciou sua reforma curricular em 1983, com a introdução do Ciclo Básico, que unia as antigas 1ª e 2ª séries iniciais do Ensino Fundamental, sob o decreto 21.833 de 21/12/1983. Principiou-se a organização do ensino em ciclos⁹⁸ em detrimento do modelo seriado, ação sustentada pelo discurso da redução da seletividade escolar, evasão, retenção e o cumprimento da democratização de ensino. Porém, o evento curricular de maior visibilidade foi a elaboração das propostas curriculares da CENP, anteriormente apresentadas. Essas propostas, em especial a de Geografia, contemplavam novas abordagens teórico-metodológicas produzidas e propaladas nas principais universidades do país, caracterizadas por modelos crítico-construtivistas e de cunho participativo, subsumindo os Guias Curriculares conformados sob as premissas da LDB n. 5692/71.

No entanto, as propostas curriculares da CENP, desenvolvidas entre 1986 e 1992, perderam visibilidade no âmbito das reformas educacionais neoliberais, que alteraram profundamente o funcionamento das escolas em vários países do mundo, inclusive no Brasil, resultante das premissas da Conferência de Educação Para Todos – Jomtien –, tuteladas pelos organismos internacionais, em especial, pelo Banco Mundial. Essas reformas propagaram-se pelo país e no Estado de São Paulo não foi diferente. Assim, a partir da segunda metade da década de 1990, o governo paulista lançou o programa “Escola de Cara Nova”, postulando mudanças de cunho mais técnico-estrutural que pedagógico, como:

[...] a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo

⁹⁸ O processo de organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada foram expandidos no sistema de ensino de São Paulo pela Deliberação 09/97, do Conselho Estadual da Educação (CEE), estabelecendo normas para implantação nas escolas estaduais, a partir de 1998, sob os ditames da LDBEN n. 9394/96 e do programa paulista “Escola de Cara Nova”, arranjo prevalente até os dias atuais.

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. (FERNANDES, 2010, p. 78)⁹⁹.

As medidas decorrentes do programa “Escola de Cara Nova” adentraram as escolas isentas da participação dos professores, movimento contrário ao ocorrido nos anos 1980 quando houve envolvimento da categoria docente na composição de propostas curriculares, bem como o fortalecimento da participação sindical nos processos decisórios. Inversamente a esse movimento de democratização das decisões, o referido programa instituiu-se sob a lógica vertical e as medidas estruturadas por técnicos e especialistas chegavam ao conhecimento dos professores por meio de publicações oficiais pautadas em um arcabouço discursivo muitas vezes contraditório. Por exemplo: em um documento¹⁰⁰, postulava a necessária autonomia da escola, noutro regulava suas ações por meio de avaliações externas. Para convencer docentes e comunidade escolar da necessidade das mudanças, o discurso reformista revestia-se, para tanto, por algumas bandeiras progressistas, como a democratização da gestão, a valorização da escola como *lócus* da formação docente, a importância do trabalho coletivo e a autonomia das escolas compósitas. Desde a década de 1980, eram estas algumas das reivindicações dos docentes e de seus representantes sindicais, mas que, nesse contexto, configuravam instrumentos para defesa dos projetos com pressupostos neoliberais. (FERNANDES, 2010, p. 79).

Em 2002, consolidaram-se as medidas do programa “Escola de Cara Nova”. Neste ano ocorreu a saída da então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Teresa Roserley Neubauer da Silva, condutora das reformas e considerada intransigente pelos docentes, para a entrada de Gabriel Benedito Issac Chalita, na pasta. Na esteira das mudanças promovidas na gestão anterior, Chalita engendrou novo pacote de medidas intitulado “Escola do Acolhimento”, rotulado, também, de “Pedagogia do Afeto”, pressupondo a melhoria das relações interpessoais entre alunos e professores, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil. Assim, conformando uma nova roupagem em substituição à “escola do conhecimento”, referendando o ideário consonante com as reformas de cunho neoliberal e/ou do receituário da Conferência de Jomtien exaltadora, da premissa “necessidades básicas de aprendizagem”, como revelam os estudos de Libâneo (2010).

⁹⁹ FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, UFMG, Belo horizonte, v. 26, p. 75-101, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a05.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

¹⁰⁰ Esse discurso contraditório, expresso nos documentos compósitos do currículo paulista, será explicitado no decorrer deste capítulo.

Entre as ações engendradas nas escolas estaduais paulistas, de 2002 a 2006, destacaram-se o Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação Continuada “Teia do Saber”, além da maior aproximação da Secretaria da Educação com as Diretorias Regionais, principalmente, por meio de “capacitações” e de videoconferências. Além disso, a gestão gerencialista intensificou-se na escola, bem como a densificação das avaliações de desempenho das escolas e dos professores. Nessa direção, expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa tornaram-se corriqueiras no cotidiano escolar, denotando o caráter performático da educação, exaltando-se o “Estado Avaliador” em detrimento do “Estado Educador”. (FERNANDES, 2010, p. 80).

Desse modo, entre 1996 e 2006, dois grandes pacotes de medidas permearam a educação paulista: A Escola de Cara Nova e a Escola do Acolhimento, eivados de premissas neoliberalizantes, portanto, articulados aos ditames da macropolítica educacional de âmbito federal estruturada sob os auspícios da LDBEN n. 9394/96, sendo tutelada pelo ideário da Conferência de Educação Para Todos e interesses dos organismos internacionais.

Em março de 2006, ocorreu a renúncia do Governador Geraldo José Rodrigues Alckmin, para concorrer à presidência da República, assumindo em seu lugar o Vice-Governador Claudio Salvador Lembo. A renúncia do Governador principiou a saída do Secretário da Educação Gabriel Chalita e Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos ocupou a pasta entre março de 2006 e julho de 2007. Nesse cenário de alterações administrativas e final de mandato, os grandes pacotes de medidas educacionais foram sucumbidos.

Em 2008, sob o Governo de José Serra, lançou-se mais um “pacote educacional” depois da publicação/divulgação, na imprensa, dos indicadores avaliativos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e do SARESP, demonstrando o fracasso do ensino público paulista, portanto, do modelo educacional neoliberal adotado havia mais de uma década. O “novo” programa foi intitulado “São Paulo Faz Escola”, emergindo como o jargão utilizado para a agenda de medidas centralizadoras e reformistas que, desde então, tem chegado até as escolas (FERNANDES, 2010, p. 80). O projeto fundamentado no “ensino por competências” objetivava mudar os insatisfatórios indicadores educacionais da rede de ensino paulista, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O projeto assentava-se em dez metas¹⁰¹ a serem implementadas até 2010. A principal inovação no âmbito das medidas foi a “renovação curricular”, com o propósito de enfrentar o baixo rendimento escolar dos alunos, sendo consubstanciada por materiais cartilhados para orientar o trabalho dos docentes. A discussão sobre as nuances do currículo oficial paulista assume, a partir de então, maior relevância para o corpo deste trabalho em relação aos aspectos técnico-estruturais.

Na direção de um currículo uniformizado, em 2008, a tônica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) foi a implantação de uma nova proposta, transformada em 2010, em currículo oficial, atualmente em curso. Essa iniciativa está pautada no objetivo de homogeneizar o currículo a ser trabalhado pelas escolas públicas da rede estadual e a possível melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, segundo seus princípios. Para Maria Helena Guimarães Castro¹⁰², então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, o currículo verticalizado e único justifica-se pela ineficiência de sua descentralização e assevera:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada se mostrou ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO/SEE, 2008 *apud* CASTRO, 2008, p. 5).

Desse modo, sob o pressuposto da ineficiente autonomia construída, historicamente, pelas e nas escolas, não ter sido positiva, passou-se para a tutela da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Esse discurso foi também enfatizado pela referida Secretária em entrevista ao jornal Folha de São Paulo:

Do ponto de vista pedagógico, identificamos que tínhamos uma grande fragmentação. Cada escola fazia uma coisa [...]. Ficou provado que essa

¹⁰¹ São elas: 1) Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2) redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3) redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4) implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem, isto é, 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; 5) aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6) atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7) implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização dos anos iniciais (1º ao 5º anos); 8) programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9) descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10) programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. Essas dez metas se desdobrariam em mais dez ações: a) implantação do projeto ‘Ler e Escrever’; b) reorganização da progressão continuada (ainda não efetivada); c) currículos e expectativas de aprendizagens (materializada em materiais apostilados); d) recuperação da aprendizagem; e) diversificação do currículo do Ensino Médio; f) educação de jovens e adultos; g) Ensino Fundamental de nove anos; h) sistemas de avaliação; i) gestão dos resultados e políticas de incentivos; j) planos de obras e investimentos. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metasa/acoed.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

¹⁰² Ocupou a pasta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no entretempo de julho de 2007 a março de 2009, coordenando por quase dois anos a implementação do pacote de medidas “São Paulo Faz Escola”.

plena autonomia didático-pedagógica **não era boa**, levou a uma queda da qualidade. A progressão continuada não é o problema. [...] Estamos enfrentando a desorganização pedagógica com várias ações, que já estão em andamento, como a criação de um currículo para todas as séries e disciplinas e as expectativas de aprendizagem. **Ou seja, as escolas agora sabem o que devem ensinar aos alunos. Não significa que a escola não tenha autonomia.** Ela continua escolhendo seus livros e seu projeto pedagógico. Mas isso tem que seguir os conteúdos básicos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008, p. A 18. Grifos da autora)¹⁰³.

Por conta dessa alegada ineficiência pedagógica o currículo sustentado por materiais apostilados, inclusive com aulas prontas em forma de sequências didáticas, foram produzidos eximindo a efetiva participação dos professores do processo de discussão e elaboração da reforma curricular. Desse modo, no intuito de fomentar o desenvolvimento “eficiente”, nas unidades escolares, de currículo compósito de base comum de conhecimentos e competências e/ou expectativas de aprendizagem, a Secretaria da Educação elaborou subsídios materiais da Proposta Curricular. Para acompanhar a sua aplicação e seu desenvolvimento, esta secretaria passou a referenciar a montagem das provas do SARESP, cujos dados são utilizados para compor o IDESP – Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo, que, além de ser composto pelos resultados do SARESP, inclui também, o fluxo de cada unidade escolar – taxa de aprovação, retenção e evasão média em cada ciclo. Seus resultados regulam/pautam o pagamento de bônus¹⁰⁴ aos professores e funcionários das escolas, impondo, dessa forma, classificação das mesmas por desempenho consonante a lógica da pedagogia neoliberal.

A formulação e a implementação da matriz curricular paulista desdobram-se em cadernos orientadores de seus princípios didático-pedagógicos e de ações para sua concretização. Segundo Maria Inês Fini¹⁰⁵, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), desde 2010, denominada currículo oficial, está estruturada nos seguintes princípios:

- Currículo é Cultura.
- Currículo referido às Competências.
- Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora.
- Currículo que articula as competências para aprender.

¹⁰³ Entrevista concedida pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro ao jornal Folha de São Paulo, em 25 de Fevereiro de 2008, publicada no Caderno Brasil, p. A18.

¹⁰⁴ O Bônus Mérito foi estabelecido pelo Decreto 52.719/08, Governo José Serra, que regulamentou e definiu os critérios para a concessão de gratificações aos integrantes do quadro do magistério paulista. Entre os critérios para o recebimento do bônus está a assiduidade do professor e a melhoria dos índices educacionais de cada unidade escolar. O bônus, geralmente, é pago em folha suplementar no último dia útil do mês de março de cada ano.

¹⁰⁵ Assessora da Secretaria de Estado da Educação e coordenadora da produção dos materiais oficiais compósitos da Proposta Curricular e/ou currículo oficial.

- Currículo contextualizado no mundo do trabalho. (SÃO PAULO/SEE, 2008 *apud* CUNHA, 2009, p. 2)¹⁰⁶.

Nota-se a existência de articulação do currículo da educação paulista com os princípios da concepção de educação da Conferência de Educação para Todos, como o desenvolvimento das competências para “aprender a aprender” e a articulação ao mundo do trabalho.

Para operacionalizar o currículo, foram produzidos e fornecidos pela Secretaria da Educação os seguintes documentos¹⁰⁷ orientadores das equipes escolares:

- Documento 1: Base (apresenta os princípios e conceitos da Proposta).
- Documento 2: Cadernos do Gestor (apresenta sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola. propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino).
- Documento 3: Cadernos do Professor (propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas; organização bimestral com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema ou tópico dos conteúdos, sugestão de aulas, de material complementar, propostas de avaliação, projetos de recuperação paralela). (SÃO PAULO/SEE, 2008 *apud* CUNHA, 2009, p. 2).

Estes documentos foram instituídos em 2008 e de forma verticalizada sob a denominação de proposta curricular. Porém, em 2009, foi acrescentado a esse processo o caderno do aluno, atendendo aos pedidos dos professores da rede estadual. O caderno do aluno foi sugerido pelos docentes, devido à dificuldade de conseguir todo o material iconográfico constante nas situações de aprendizagem do caderno do professor e, conseqüentemente, exigido na organização e no desenvolvimento das aulas. Nessa direção, a SEE/SP providenciou a produção de cadernos bimestrais de todas as disciplinas do currículo, organizando-os em situações de aprendizagem (aulas prontas) a serem desenvolvidas pelos sujeitos dos espaços de aula, situação prevalente até o ano em curso (2013). Ao que parece, o pedido dos professores foi distorcido, pois, ao solicitarem um caderno com os materiais iconográficos para assessorar o trabalho em sala de aula, ganharam lições prontas, mitigando, mais ainda, sua autonomia na organização de seu trabalho. Ressalta-se a transformação da

¹⁰⁶ CUNHA, Adriana dos Santos. Os impactos do currículo oficial do Estado de São Paulo. *Anais. III Encontro de Pesquisa Discente - Pós-Graduação: Perspectivas atuais da pesquisa em educação*, Uninove, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2018.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

¹⁰⁷ Estes documentos, expressos em diferentes cadernos, atendem ao currículo oficial instituído para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Currículo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) foi organizado de outra forma e não será discutido neste trabalho, bem como o Ensino Médio. Entretanto, ressaltamos que este último foi organizado dentro da mesma sistemática do Ciclo II, isto é, com material apostilado.

proposta em currículo oficial no ano 2010, aludindo a sua obrigatoriedade e subsumindo a de proposta.

Assim, na contramão da autonomia pedagógica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada por meio da avaliação, usa seus resultados como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010, p.151)¹⁰⁸.

Nesse bojo, questões se colocam: quais as representações dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem em relação ao desenvolvimento deste currículo? Quais os impactos da conformação do currículo de Geografia nas práticas pedagógicas? Quais possibilidades se abrem para a construção de aprendizagens significativas, em especial na disciplina de Geografia? Quais os obstáculos?

3.2 O CURRÍCULO OFICIAL DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E NO ÂMBITO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS - AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Neste cenário de reformulação curricular, pós-2008, os professores passaram a desempenhar suas funções mais como cumpridores de programas curriculares prescritos que formuladores curriculares. Segundo Pacheco (2001, p. 90)¹⁰⁹, a autonomia curricular do professor incide sobre os seguintes aspectos: a) formulação de objetivos ou expectativas de aprendizagem (função do colegiado da escola); seleção e organização de conteúdos; gestão de atividades e recursos didáticos; utilização dos manuais escolares¹¹⁰, pois, nas escolhas, o docente tem a autonomia partilhada, por fim, avaliação do rendimento dos alunos.

Assim, indaga-se: que autonomia docente existe quando o Estado prescreve o que, quando e como se ensina, ao mesmo tempo o que, quando e como se avalia? Sob o jugo de materiais cartilhados, as efetivas possibilidades de ações autônomas dos professores paulistas sobre o currículo, têm sido ofuscadas. Em outras palavras, as unidades escolares têm

¹⁰⁸ SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre educação*, UNESP, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

¹⁰⁹ PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 2001.

¹¹⁰ Essa autonomia partilhada pode se concretizar na escolha do livro didático, porém não nos materiais cartilhados, compostos do currículo oficial paulista, cuja produção e implementação ocorrem de forma verticalizada.

“autonomia” para (re)interpretar o currículo em função de ditames administrativamente controlados.

Na busca de esclarecimento e de respostas a estas indagações, adentrou-se o cotidiano escolar de três escolas estaduais paulistas localizadas no município de Jales para a análise das representações de professores e de alunos em relação à implementação do currículo oficial, em especial o de Geografia. As escolas selecionadas foram: Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, Escola Estadual Profa. Onélia Fagioni Moreira e Escola Estadual Profa. Sueli da Silveira Marin Batista. Também, por meio de questionários e de entrevistas, aplicados/realizadas com professores de Geografia, buscaram-se elementos para discutir e refletir, qualitativamente, sobre a construção da alfabetização geográfica no contexto da implementação do currículo oficial dessa disciplina. O trabalho de professores em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II, das unidades escolares selecionadas, constituiu-se no recorte de análise.

A seguir, nos quadros 1 e 2, sistematizam-se as respostas dos professores frente aos questionamentos no decorrer do trabalho de campo. Procurou-se saber como os professores utilizam os materiais compósitos do currículo em sala de aula, os seus alcances e limites na construção da alfabetização geográfica. As informações colhidas por meio de questionário foram organizadas nos quadros, sendo os professores identificados pelos acrônimos P1 - P2, sequencialmente.

	Impacto do currículo estadual de Geografia (SP) sobre o trabalho pedagógico/qualidade do currículo	Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno, isto é, apostilado, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. - Os cadernos dos alunos (organizados em eixos temáticos e situações de aprendizagem) reduzem a autonomia do professor no preparo das aulas e dificulta a adequação aos recursos existentes na escola. - Os cadernos dos alunos apresentam algumas atividades interessantes, em especial, no tocante as linguagens (mapas, tabelas e imagens), porém o discurso geográfico sustentador das atividades propostas é superficial e impossibilita a construção de conceitos e a contextualização dos temas. Assim, as situações de aprendizagem necessitam ser complementadas. - As atividades dos cadernos são repetitivas e desestimulam as aprendizagens dos alunos. - Utiliza no 7º ano livros paradidáticos da coleção “Viagem pela Geografia” – Amazônia e Nordeste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inadequação do currículo aos recursos disponíveis na escola (apenas um projetor multimídia na escola e uma única sala de informática para pesquisa etc.). - O desinteresse de alguns alunos implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas. - A falta de hábito de estudo dos educandos e a “cultura do não estudo”, creditados ao afrouxamento da avaliação pela inserção da organização escolar em ciclos de aprendizagem, isto é, processo esvaziado do real sentido de progressão continuada. - A “troca” das atividades e dos materiais de aprendizagem por outros como usos de celulares (no decurso das aulas). - Elevado número de alunos por sala de aula.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno, isto é, apostilado, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. Há outros documentos (resoluções, portarias etc.) complementadores desse currículo. - Os cadernos dos alunos apresentam algumas atividades interessantes, em especial, no tocante as linguagens (mapas, tabelas e imagens), porém o discurso geográfico sustentador das atividades propostas é superficial e o mesmo ocorre com parcela das atividades, sendo necessária a complementação pelo professor para que o contexto seja construído. - O currículo é obrigatório, porém os cadernos atendem apenas satisfatoriamente às necessidades de aprendizagens, sendo necessário complementá-los, em especial, com textos, pois aparecem muito pouco nos cadernos dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos vêm do ciclo I (1º ao 5º ano) com defasagens de aprendizagens de conteúdos e habilidades mínimos essenciais ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, dificultando a construção de novas aprendizagens no ciclo subsequente do qual fazem parte o 6º e 7º anos. Entretanto, não se justifica a eliminação dos ciclos, mas sua readequação, haja vista ser a inclusão mais urgente. - O pequeno número de aulas constantes na grade curricular da unidade escolar que atua, estipulada em duas horas/aulas semanais, sendo fator dificultador no trabalho de complemento das atividades do currículo.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno, isto é, apostilado, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. Há outros documentos (resoluções, portarias, PCNs etc.) complementadores desse currículo. - O livro didático complementa ocasionalmente o desenvolvimento do currículo. Outras fontes são preteridas, como os PCNs, atlas e internet. - Os materiais constituintes do currículo impactam de forma positiva no trabalho docente, conformando a dimensão didático-pedagógica, inclusive o processo de avaliação. - Não vê o currículo estadocêntrico como inibidor de sua autonomia, pois consegue recontextualizá-lo segundo a realidade de seus alunos, através do planejamento das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos oriundos do ciclo I (1º ao 5º ano) apresentam sérias defasagens de aprendizagens de conteúdos e habilidades mínimos essenciais ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, dificultando a construção de novas aprendizagens no ciclo subsequente do qual faz parte o 6º e 7º anos. Entretanto, não se justifica a eliminação dos ciclos, mas sua readequação. - Expansão da “cultura do não estudo”, creditado ao afrouxamento da avaliação pela inserção da organização escolar em ciclos de aprendizagem, isto é, processo esvaziado do real sentido de progressão continuada.

Quadro 1 – Representações dos professores em relação ao desenvolvimento do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Fonte: Trabalho de Campo realizado nos dias 15 e 16 de novembro de 2011. Organizado pela autora.

	Impacto do currículo estadual (SP) sobre o trabalho pedagógico/qualidade do currículo	Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno em formato apostilado, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. - Os cadernos dos alunos apresentam algumas atividades interessantes, em especial, no tocante as linguagens (mapas, tabelas e imagens), porém o discurso geográfico sustentador das atividades propostas é superficial e o mesmo ocorre com as atividades. Assim, as situações de aprendizagem propostas necessitam ser complementadas, pelo professor, para que os contextos das temáticas sejam construídos. - Os cadernos dos alunos apresentam atividades repetitivas e mecânicas, desestimulando a participação dos educandos nas aulas. - Complementa as situações de aprendizagem propostas no currículo com livro didático, 	<ul style="list-style-type: none"> - Grade curricular com poucas aulas de Geografia (três aulas). - Muitos alunos por sala de aula dificultam a aprendizagem e gera cansaço no professor. - O desinteresse de muitos alunos implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas. Esse grande desinteresse é creditado ao modelo de ensino-aprendizagem prevalente no momento, ainda atrelado ao modo de ensino tradicional. - Atividades burocráticas, como preenchimentos de diário de classe, tomam muito tempo do professor (processo manual). - Os alunos gostam de vir à escola, porém veem a sala de aula como prisão devido ao ensino-aprendizagem desvinculado de suas vivências.
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno e/ou apostilado, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. - Os cadernos dos alunos apresentam algumas atividades interessantes, em especial, no tocante as linguagens (mapas, tabelas e imagens), porém o discurso geográfico lastreador das atividades propostas é superficial, o mesmo ocorre com as atividades. Assim, as situações de aprendizagem propostas necessitam ser complementadas, pelo professor, para que os contextos das temáticas sejam construídos. - Complementa as situações de aprendizagem propostas no currículo com livro didático, uso da internet, revistas, jornais e mapas. 	<ul style="list-style-type: none"> - As diferenças individuais dos alunos. - O desinteresse de muitos alunos implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas.
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o currículo expresso em cadernos do professor e cadernos do aluno, sendo ambos fornecidos pela SEE/SP. - Os cadernos dos alunos (organizados em eixos temáticos e situações de aprendizagem) e o caderno do professor orientam o trabalho docente quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos e os ordenamentos para a “transmissão” do conhecimento. - Complementa as situações de aprendizagem propostas no currículo com livro didático e uso da internet. Procura articular os conteúdos com as vivências dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desinteresse de muitos alunos, implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas. Esse grande desinteresse é creditado ao modelo de ensino-aprendizagem prevalente no momento, desvinculado das vivências dos alunos e tarefairo.

Quadro 2 – Representações dos professores em relação ao desenvolvimento do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Fonte: Trabalho de Campo realizado nos dias 15 e 16 de novembro de 2011. Organizado pela autora.

Os resultados demonstram, de modo geral, a superficialidade das situações de aprendizagem (aulas prontas) constantes no caderno do aluno, no tocante ao conjunto de atividades compósitas e, mais precisamente, no discurso geográfico sustentador de cada

sequência de aprendizagem. Em outras palavras, a maioria das situações de aprendizagem dos cadernos dos alunos aparece esvaziada de sentido para a construção tanto das propaladas competências e habilidades quanto para a construção de conceitos geográficos, imprescindíveis para a leitura e a interpretação do espaço e a construção da alfabetização de qualidade. Diante deste esvaziamento, sobressaem as tentativas de recontextualização do currículo pelas ações dos docentes, entremeadas por uma gama de problemas técnico-estruturais, organizacionais e pedagógicos evidenciados nos relatos¹¹¹ dos professores:

O currículo de Geografia paulista, a meu ver, está pautado no desenvolvimento de competências e habilidades e não nos conteúdos afins. A ideia dita inovadora de produzir um currículo unificado para todo o Estado não se concretizou, pois o material que embasa o currículo de Geografia é totalmente alienante. [...] as atividades apresentadas não embasam satisfatoriamente a construção de conceitos geográficos, e nem de competências e habilidades. [...] as situações de aprendizagem privilegiam a leitura de mapas, a leitura de gráficos, tabelas e a leitura de textos sem efetivamente se preocupar com o discurso geográfico contextualizado. Essa forma de organização das situações de aprendizagem se repete constantemente tornando o ensino cansativo e desestimulante. Muitas atividades estão desarticuladas das vivências dos alunos e, ainda, outras exigem, para a sua resolução, pesquisa prévia ou conhecimentos prévios que vários alunos não têm, exigindo do professor muitas aulas expositivo-dialogadas para que os mesmos consigam desenvolver as atividades propostas (Relato, P1, 2012).

O relato descrito acima corrobora de forma contundente para a compreensão de alguns problemas já citados por vários professores e constantes nos informes dos quadros acima. A questão do esvaziamento do discurso geográfico na estruturação das situações de aprendizagem dos cadernos dos alunos também aparece em outro discurso docente:

O material que embasa o currículo de Geografia fala muito sobre desenvolvimento da autonomia do aluno e da interdisciplinaridade. Não vejo condições para formar alunos autônomos, pois as atividades são mecanicistas. [...] o uso do mesmo material para todo o Estado desconsidera as vivências dos alunos; os cadernos dos alunos apresentam atividades repetitivas de leituras de mapas, tabelas e imagens [...] quase todas as situações de aprendizagem começam com uma dessas atividades. A Geografia é mecanicista e com pouca diversidade de atividades [...] em algumas classes os conteúdos não atendem as especificidades da clientela. Para os alunos desenvolverem satisfatoriamente as situações de aprendizagem, faz-se necessária a inserção de outros materiais e atividades, mas me deparo com a questão tempo. O desenvolvimento de cada situação de aprendizagem é cronometrado e o seu complemento dificulta encerrar os cadernos no tempo estimado. [...] às vezes não encontro nos livros didáticos

¹¹¹ Procurou-se, neste trabalho, além da aplicação do questionário, realizar entrevistas com alguns professores. Cada professor foi orientado a fazer uma abordagem livre sobre o impacto do currículo de Geografia no seu trabalho pedagógico, sendo as narrativas gravadas com recursos de um *laptop* pela autora desta pesquisa. Os relatos foram transcritos e, posteriormente, organizados para a inserção no corpo textual, processo executado pela autora. Os relatos agregaram maior subjetividade e densidade às discussões.

textos consonantes com os assuntos de algumas situações de aprendizagem, dificultando o enriquecimento das mesmas. A interdisciplinaridade é desenvolvida de forma vaga [...] os projetos de aprendizagem, fruto de trabalho coletivo e interdisciplinar, com a introdução dos cadernos, quase desapareceram. (Relato, P4, 2012).

Outro relato consoante:

Venho acompanhando estes cadernos desde que foram implantados [...] os professores, inicialmente, não foram orientados de como trabalhar com o material novo. Nos últimos dois anos, o governo colocou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Professor¹¹², mas seus cursos não são suficientes para apoiar o trabalho docente na aplicação da proposta curricular. Não gosto dos cadernos de atividades destinados aos alunos, pois não apresentam conteúdos que possibilitem aos alunos se apoiarem para desenvolverem os questionamentos propostos. Em orientações técnicas para professores realizadas na Diretoria de Ensino sempre escuto [...] que o material se organiza em espiral, de forma a contemplar em outros momentos do caderno os conteúdos não vistos numa dada situação de aprendizagem, mas não consigo ter esta visão. Posso dizer com toda a certeza que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido antes da implantação do atual currículo garantia ao educando muito mais conhecimento geográfico. (Relato, P5, 2012).

De acordo com os relatos de P1, P4 e P5, o ensino de Geografia veiculado nos materiais compósitos do currículo oficial paulista propala o discurso inovador, mas na prática reproduz algumas características da Geografia Tradicional ou Clássica, de cunho mnemônico. O discurso geográfico fragmentado e apartado das vivências dos alunos constitui instrumental para a leitura e interpretação do espaço entrelaçado às atividades pedagógicas repetitivas e enfadonhas. Nota-se, também, os esforços hercúleos dos professores para reformularem/ressignificarem, com inserção de textos, aulas expositivo-dialogadas e outras atividades às situações de aprendizagem sem, contudo, deixar de trabalhar as atividades constantes nos cadernos dos alunos, pois estas pautam a elaboração de avaliações externas, a exemplo do SARESP, cujo resultado ajuda a compor o IDESP de cada escola e subsidia o pagamento de bônus aos professores e funcionários.

¹¹² A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP), instituída em 2009, tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Os cursos oferecidos combinam o ensino a distância com atividades presenciais e privilegiam processos de formação em serviço. A EFAP atua também na formação de candidatos a cargos que compõem o Quadro do Magistério, por meio dos Cursos de Formação Específica, etapa constituinte dos concursos de ingresso nas carreiras. Além das instalações físicas de sua sede, conta com ambientes de aprendizagem em todas as 91 Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências e ferramentas administrativas integradas. Segundo a Secretaria de Educação de São Paulo, em 2009, mais de 100 mil profissionais da educação realizaram cursos pela EFAP. Essas informações estão disponíveis no site Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/escola-formacao-professores>>. Acesso em: 26 fev. 2012.



Figura 2 - Os cadernos do currículo oficial paulista do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio.

Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/porta1/projetos/sao-paulo-faz-escola/>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

Para exemplificar a organização do material didático, escolheu-se a situação de aprendizagem 3, intitulada “Natureza e sociedade na modelagem do relevo”, expressa no caderno 3 do aluno (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15-21), referente ao terceiro bimestre do 6º ano. A situação de aprendizagem serviu para a análise mais densificada dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia escolar veiculada no currículo oficial paulista.

Observa-se (na figura 3) que a situação de aprendizagem se inicia com perguntas hipotético-dedutivas incitando ao resgate de conhecimentos prévios do educando: “1) Em algumas regiões, quando o vento é muito forte, uma grande quantidade de areia é transportada por até milhares de quilômetros. O que acontece com esse material em movimento? 2) Procure imaginar o impacto de uma chuva forte em um solo sem cobertura de vegetação. O que você acha que acontece? 3) Dê exemplos que comprovem a importância dos rios na modelagem das formas de relevo. 4) Mesmo em regiões que, atualmente, não possuem mais neve, não é difícil identificar um depósito glacial originado pela movimentação de geleiras. Por que isso ocorre?”(SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15).



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 NATUREZA E SOCIEDADE NA MODELAGEM DO RELEVO

Para começo de conversa

1. Em algumas regiões, quando o vento é muito forte, uma grande quantidade de areia é transportada por até milhares de quilômetros. O que acontece com esse material em movimento?

2. Procure imaginar o impacto de uma chuva forte em um solo sem cobertura de vegetação. O que você acha que acontece?

3. Dê exemplos que comprovem a importância dos rios na modelagem das formas de relevo.

4. Mesmo em regiões que atualmente não possuem mais neve, não é difícil identificar um depósito glacial originado pela movimentação de geleiras. Por que isso acontece?



LIÇÃO DE CASA



Em uma folha avulsa, elabore um cartaz que ilustre diferentes paisagens resultantes de forças da natureza (do vento, da chuva, dos rios e das geleiras), a partir de recortes de jornais e revistas.

Figura 3 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3
Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15.

A análise do rol de questões permite afirmar que algumas delas, como a 3 e a 4, cobram um nível de conhecimento prévio que os alunos do 6º ano, de modo geral, não possuem. Ao mesmo tempo, não há texto no material apostilado para a busca, por parte do

educando, de alimentação temática para a resolução do problema. Assim, as saídas utilizadas pelos professores estão, geralmente, entre as seguintes: a) solicitar ao aluno pesquisa prévia sobre o assunto, ou seja, antes do início dessa situação de aprendizagem; b) inserir materiais didáticos como suporte para o aluno construir a resposta; c) passar a resposta pronta na lousa (parece incomum, mas esse tipo de atitude ocorre, infelizmente, elevando a atividade ao nível de cópia e memorização). No caso das iniciativas “a” e “b”, tomadas pelos professores, vê-se a alteração na conotação da atividade impingindo fuga no sentido de resposta pautada em hipóteses, isto é, no conhecimento prévio do educando para o campo da pesquisa/busca pela resposta. Porém, nesses casos, a construção e não a transmissão de conhecimentos é tangível. A inadequada mediação docente nessas situações-problemas e a falta de embasamento do aluno têm gerado desinteresse e recusa do mesmo em realizar algo fora de sua zona de desenvolvimento iminente, problema comumente relatado pelos professores.

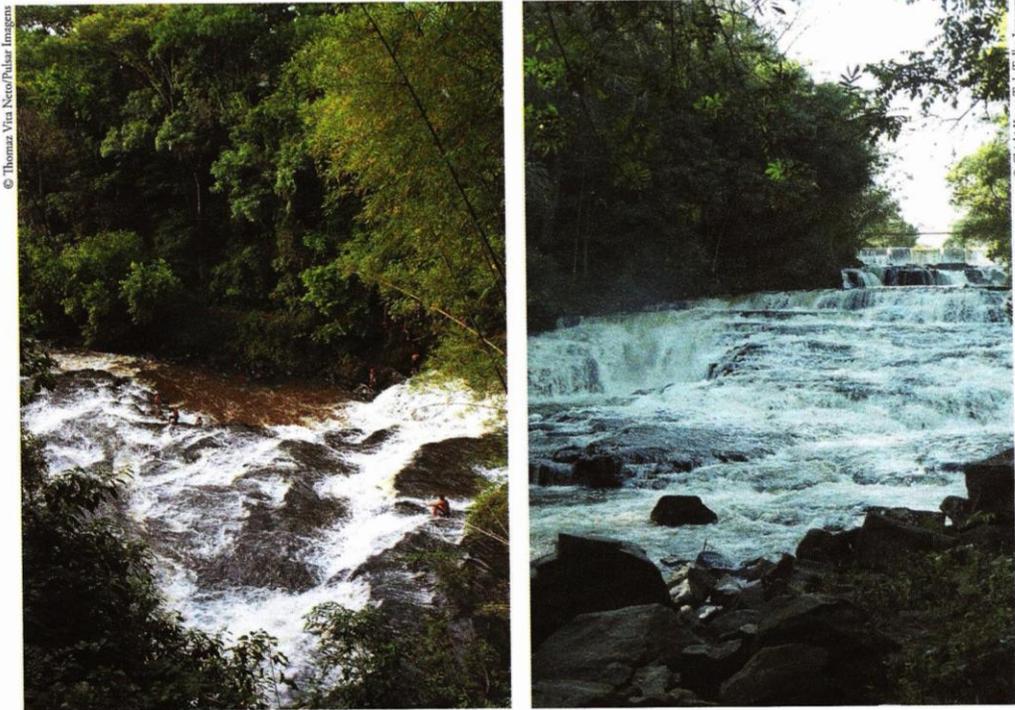
A segunda etapa da situação de aprendizagem (figura 3), intitulada “Lição de casa”, exige do aluno a elaboração de um cartaz: “em uma folha avulsa, elabore um cartaz que ilustre diferentes paisagens resultantes de forças da natureza (do vento, da chuva, dos rios, e das geleiras), a partir de jornais e revistas. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15). Ao realizar apenas recortes de paisagens representativas dos fenômenos citados, o educando não densifica a análise dos mesmos, pois se aterá apenas à dimensão do visível, como se esta ação fosse suficiente para a compreensão de suas geograficidades. Além disso, desconsidera a realidade de boa parte dos alunos matriculados na rede de ensino, geralmente sem acesso a jornais e revistas.

A terceira etapa dessa situação de aprendizagem (ver figura 4) propõe a atividade de “leitura e análise de imagem”, pautada na análise de dois trechos do Rio Jacaré-Pepira, município de Brotas-SP, seguida do questionamento: “cada uma dessas fotos mostra um trecho do Rio Jacaré-Pepira. Nesses trechos há o predomínio da erosão e do transporte de sedimentos ou da deposição de sedimentos? Explique como você chegou a essa conclusão”. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 16). Esses questionamentos, ao que parece, poderão ser realizados com certa facilidade pelo aluno, mas sem recorrer à pesquisa em alguma fonte e/ou sob a adequada mediação do professor, suas respostas ficarão apenas no senso comum, portanto, apartada do rigor científico. Ao mesmo tempo, a inter-relação/superação conhecimentos prévios ou hipotéticos com os conhecimentos sistematizados, como propõem os estudos de Vygotsky sobre a construção de conceitos, são negados.



Leitura e Análise de Imagem

Observe as imagens a seguir.



Rio Jacaré-Pepira. Brotas (SP).

Cada uma dessas fotos mostra um trecho do Rio Jacaré-Pepira. Nesses trechos há o predomínio da erosão e do transporte de sedimentos ou da deposição de sedimentos? Explique como você chegou a essa conclusão.

Figura 4 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3
Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 16.

A quarta etapa da situação de aprendizagem propõe a atividade “leitura e análise de mapa e imagem” organizada em dois passos. O primeiro (ver figura 5) solicita a localização do mapa físico do Estado de São Paulo em um atlas escolar para responder as seguintes questões: 1.a) Observando a variação de altitude ao longo do percurso do Rio Tietê, onde se localizam a nascente e a foz desse rio? 1.b) Cite algum afluente do Rio Tietê. 2.a) No curso do

Tietê foram construídas muitas represas, quais delas estão representadas no mapa escolhido?

2.b) Por que elas foram construídas?

Geografia - 5ª série/6º ano - Volume 3



Leitura e Análise de Mapa e Imagem

Localize um mapa físico do Estado de São Paulo em um atlas geográfico escolar.

1. Com base nesse mapa, responda:

a) Observando a variação de altitude ao longo do percurso do Rio Tietê, onde se localizam a nascente e a foz desse rio?

b) Cite algum afluente do Rio Tietê.

2. No curso do Rio Tietê foram construídas muitas represas.

a) Quais delas estão representadas no mapa escolhido no atlas?

b) Por que elas foram construídas?

17

Figura 5 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano - volume 3. Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 17.

Nessa etapa, vê-se a solicitação de atividade com o uso do atlas pautada na busca/localização de informação no mapa físico de São Paulo e, outra, questão 2, com o mesmo nível de problema apresentado na terceira atividade, isto é, questões hipotético-dedutivas e com espaço para o educando estacionar no senso comum, caso não aprofunde os estudos. A segunda etapa (ver figura 6) solicita a análise de uma das represas do Rio Tietê, a de Nova Avanhandava – ênfase na sua eclusa, seguida dos questionamentos: a) O que foi necessário fazer para construir o canal e a eclusa representada na foto? b) Por que a eclusa foi construída? Nesse caso, prevalecem, novamente, questões hipotético-dedutivas. Discorre-se mais adiante sobre o desenho curricular envolto na conformação dessas atividades pautada em resoluções de problemas.

Geografia - 5ª série/6º ano - Volume 3

3. Agora observe a imagem de uma das represas do Rio Tietê: a Nova Avanhandava.



© Marçal de Souza/Clarifone

Vista aérea da Hidrovia Tietê-Paraná. Saída da eclusa da represa de Nova Avanhandava. Buritama (SP), 1990.

a) O que foi necessário fazer para construir o canal e a eclusa representados na foto?

b) Por que a eclusa foi construída?

18

Figura 6 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano - volume 3
Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 18.

Por fim, o mesmo ocorre com a próxima atividade de “leitura e análise de imagem”, cujo elemento em destaque é o Rio Pinheiros na cidade de São Paulo (figuras 7, 8 e parte da 9).

Geografia - 5ª série/6º ano - Volume 3

 **Leitura e Análise de Imagem**

Observe, a seguir, duas imagens do Rio Pinheiros em épocas distintas.

A


B


Rio Pinheiros, São Paulo (SP). a) Várzea do rio na cidade de São Paulo, antes de sua retificação, 1930. b) Várzea do rio na cidade de São Paulo, depois de sua retificação.

19

Figura 7 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3
 Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 19.

Com base nessas imagens, descreva as mudanças ocorridas nesse rio ao longo do século XX.

2. Com o auxílio de seu professor, procure relacionar as mudanças que você identificou no Rio Pinheiros com o fenômeno representado na imagem abaixo, de 2010.

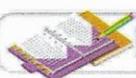


Veículos ficam parados na Marginal Pinheiros devido a alagamento causado pela chuva perto da Ponte Cidade Jardim, na zona oeste da cidade. São Paulo, 26 jan. 2010.

Figura 8 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3
Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 20.

A situação de aprendizagem foi encerrada com um exercício de múltipla escolha (figura 9), presença bastante comum no desenrolar das temáticas dos cadernos dos alunos, haja vista ser o modelo de questão mais cobrado nas provas externas, como o SARESP.

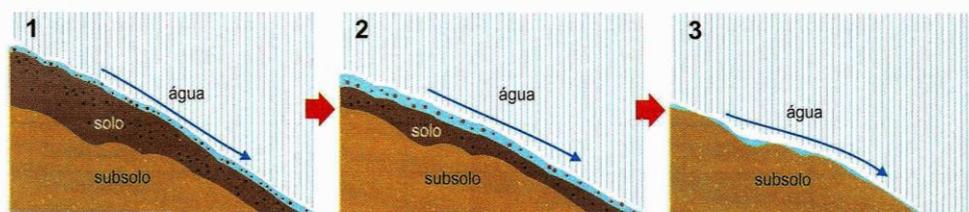
3. Que outras consequências essas mudanças provocaram para a população da cidade de São Paulo?



VOCÊ APRENDEU?



A sequência de figuras representa um dos sérios problemas ambientais: a erosão.



1 Os grãos de terra são arrastados

2 A camada de solo é destruída aos poucos

3 O subsolo fica exposto

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Identifique a alternativa que não agrava esse problema:

- O desnudamento das encostas.
- A derrubada da floresta para a formação de pastagens.
- A retirada da cobertura vegetal.
- O plantio de jardins e bosques em áreas degradadas.

Figura 9 - Situação de Aprendizagem 3 referente ao caderno do aluno do 6º ano – volume 3
Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 21.

O caminho percorrido pela situação de aprendizagem analisada clarifica alguns problemas no ensino da Geografia: a) questionamentos voltados para o resgate de conhecimentos prévios dos educandos, que muitas vezes eles não dispõem, pois estão apartados de suas vivências; b) questionamentos não impulsionadores da compreensão

rigorosa, isto é, não possibilitam a articulação entre os pseudoconceitos trazidos pelos alunos com o conhecimento sistematizado; c) os alunos não avançam na crítica sobre o assunto, por exemplo, não houve momento para se discutir a degradação ambiental causada pela construção das represas no Tietê; d) por fim, a superficialidade na abordagem dos conceitos geográficos como o tratamento dado a ação dos agentes modeladores do relevo, sustentado apenas pelo resgate dos conhecimentos prévios dos alunos e análises superficiais, a partir de ilustrações, de paisagens modeladas por esses agentes. Desse modo, o professor, ao seguir metodicamente essas situações de aprendizagem, estará negando conhecimentos geográficos significativos aos seus alunos, conseqüentemente, não efetivando a alfabetização geográfica. A leitura e interpretação do espaço geográfico pelo educando materializa-se de modo reducionista, não abarcando a totalidade.

Esses problemas, apresentados no ensino de Geografia do currículo paulista, denotam aproximações às críticas eivadas aos Parâmetros Curriculares de Geografia feitas por autores, como Oliveira (1999), Pontuschka (1999), Vieira (2004) e Carlos (2002), em especial no tocante: a) aos aspectos econômicos que apesar de não estarem ausentes, nas lições, são pouco enfatizados; b) não aborda as grandes polarizações envolvidas na ocupação do espaço entre os diferentes poderes, como o econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes, aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade; c) não compreensão do caráter contraditório das relações humanas que produzem o espaço geográfico em suas condições concretas; d) as relações de classes e a geopolítica são quase inexistentes; e) a dicotomia homem-natureza não é superada; f) não fomenta as articulações entre os conceitos basilares da Geografia, como paisagem, território, lugar e região, apesar de contemplá-los.

A esse quadro de problemas, similares aos expressos na “Geografia dos PCNs”, acrescentam-se outros quatro singulares ao currículo paulista: a) sobrevalorização da observação e descrição dos fenômenos geográficos em detrimento da explicação; b) sobrevalorização dos conhecimentos prévios e hipotético-dedutivos dos educandos em detrimento dos conhecimentos sistematizados, assim, distanciando da aprendizagem pautada na perspectiva dialética; c) muitos questionamentos se distanciam dos contextos sociais dos educandos; d) exaltação da aquisição de habilidades comportamentais, expressas em competências, em detrimento da construção de conceitos geográficos. No âmbito dessas problemáticas, o espaço geográfico não poderá ser compreendido enquanto totalidade.

Essas constatações corroboram, sobremaneira, com o entendimento das reclamações da maioria dos professores, participantes desta pesquisa, em relação à estrutura do currículo

de Geografia paulista em que essa disciplina aparece esvaziada do seu real sentido. Entretanto, a interpretação do currículo pelos docentes é marcada pela ambiguidade, como se nota na fala de um dos professores entrevistados:

Em 2008, ocorreu à implementação da proposta curricular paulista e em 2009, a introdução de material apostilado para subsidiá-la. Esse material propiciou muitas vantagens para o professor, tornando um instrumento facilitador da aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de metodologias diversificadas. Os cadernos trazem um discurso geográfico resumido [...] utilizo livros didáticos e a internet para que o aluno construa o conhecimento de forma mais abrangente. O material apostilado permite ao professor fazer interferências desde que trabalhe e respeite a base do currículo. O único ponto negativo para o desenvolvimento do currículo é a progressão continuada por facilitar a promoção do aluno sem uma cobrança maior de aprendizagem [...] alguns alunos sabem que frequentando a escola serão promovidos mesmo sem aprender [...] os processos de recuperação têm surtido pouco efeito. [...] a progressão continuada deveria ser revista. (Relato, P3, 2012).

Dentre os professores paulistas participantes desta pesquisa, apenas o identificado pelo acrônimo P3 elogiou o currículo oficial de Geografia, apesar do conteúdo resumido, como ferramenta vantajosa para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, a fala rechaça a progressão continuada, apontada, pelo referido docente, como o maior empecilho ao desenvolvimento do currículo em sala de aula. Essa visão ambígua situa o currículo num campo permeado por contradições como tudo o que é social e político.

Porém, comunga-se com as verbalizações da maioria dos professores, participantes desta pesquisa, ao expressarem a veiculação no material apostilado, compósito do currículo oficial paulista, alicerçado em um ensino de Geografia descontextualizado e acrítico. Essa perspectiva ideológica, também, foi diagnosticada por Ferreira (2011, p. 3-4)¹¹³, em análise do atual currículo paulista de Geografia, aplicado em escolas públicas da cidade de Presidente Prudente.

O problema se encontra no material que foi materializado a partir dessa proposta [...] tornou o ensino da ciência geográfica descontextualizado e acrítico, baseado na construção de habilidades e competências em detrimento dos conteúdos, dos conceitos científicos e dos conhecimentos

¹¹³ FERREIRA, Philipe Andrade. Trabalho e educação: análise do ensino estadual de Geografia em Presidente Prudente. *Anais. XII Jornada do Trabalho: A Dimensão Espacial da Expropriação Capitalista sobre os Mundos do Trabalho: cartografando os conflitos, as resistências e as alternativas à sociedade do capital*, CEGeT, Curitiba, set. 2011. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/ANAISXII/GT3/Philipe%20Andrade%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

historicamente produzidos pela humanidade, levando o aluno a ser um mero espectador da realidade afastando qualquer possibilidade de compreensão e transformação da realidade estudada. [...] Essa proposta fez do ensino geográfico um só, ou seja, o ensino é o mesmo em todas as partes do Estado, padronizando a formação do aluno, e distanciando-o de sua realidade concreta. O que esse ensino de Geografia principalmente irá propor é a leitura de mapas, gráficos e tabelas, porém, sem uma interpretação adequada, não desenvolvendo o senso crítico do aluno. (FERREIRA, 2011, p. 3-4).

A estruturação do ensino geográfico descontextualizado, superficial e acrítico, disseminado nas situações de aprendizagem, nos cadernos dos alunos, contraria os princípios da ciência geográfica e do processo ensino-aprendizagem de qualidade. Uma das contradições aparece no caderno de introdução ao currículo oficial, da referida disciplina, intitulado “Proposta Curricular de Geografia”:

[...] cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno **ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada** e não apenas estudar por meio da memorização textos de fatos e conceitos desarticulados. Também **deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições**, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. [...] Torna-se fundamental **desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola**, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem-estar das populações, as questões de saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outras. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 44. Grifos da autora).

Nota-se o descompasso entre os princípios geográficos, inicialmente apresentados no documento de introdução do currículo de Geografia paulista e sua materialização em situações de aprendizagem no caderno do aluno, pois aquela descrita anteriormente e as verbalizações da maioria dos professores entrevistados, contradizem à veiculação, no referido currículo, de um ensino de Geografia que possibilite ao aluno ler e interpretar o espaço geográfico como totalidade articulada, com suas dimensões e contradições. Opostamente, faz a leitura fragmentada, enfadonha e alienante das espacialidades. Outra reclamação bastante latente nas falas dos educadores é o distanciamento de várias situações de aprendizagem das vivências e dos saberes dos alunos. Acrescenta-se ao rol de reclamações, o esvaziamento dos conteúdos ou conceitos geográficos nas “aulas prontas”, sendo também contraditório com outras premissas veiculadas no documento de introdução da Proposta (atual currículo):

[...] 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-problemas** representativos do cotidiano do aluno. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 42. Grifos da autora).

Ora, se a construção de competências só é possível concomitantemente à aprendizagem de conteúdos articulados a contextos significativos ou na perspectiva de resolução de situações-problemas, como explicar a proposição de lições pautadas na superficialização de saberes geográficos? O que, de fato, ocorreu no momento da transposição dos fundamentos da ciência geográfica para a conformação da Geografia escolar expressa em situações de aprendizagem? Na análise do currículo oficial paulista de Geografia percebe-se a tentativa de seus elaboradores em conformar o desenho curricular pautado na metodologia cognitivista manifestada, especialmente, na problematização e na resolução de situações-problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP), sustentada pelo processo de aprendizagem da “descoberta”, pois os educandos são colocados perante um problema a ser resolvido por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, processo mediado pelo professor, contendo como meta central a construção de competências cognitivas ligadas à ação. Entretanto, outras atividades permeiam o currículo de Geografia, como a realização de experiências e de pesquisas e, ainda, de leitura e interpretação de textos, imagens, mapas, gráficos e tabelas, materializando-as em situações de aprendizagem nos cadernos dos alunos. Porém, as atividades, na maioria das vezes, são organizadas de modo a não contemplar a articulação entre os conceitos geográficos na conformação de um contexto, emanando um saber fragmentado, como enfatizado nos relatos dos professores.

Compreende-se que a ênfase dada pelos elaboradores dos cadernos do aluno e do professor, na elaboração de atividades pautada na pedagogia cognitivista para a construção de competências e habilidades suplantou a preocupação com os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, esvaziando seu ensino na construção de conceitos geográficos e na leitura do mundo. Dito de outro modo, a metodologia ou a forma de ensinar e aprender, veiculada pelo currículo, suprimiu os fundamentos da Geografia, pois, como assevera Couto (2010, p. 93), o ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar deve pautar-se na perspectiva de

[...] uma abordagem dos conceitos da Geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia [...] que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria

participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais. (COUTO, 2010, p. 93)¹¹⁴.

Entretanto, para contemplar uma abordagem do espaço geográfico enquanto totalidade, no processo ensino-aprendizagem, Couto (2010, p. 104) alerta sobre a importância de aproximar os fundamentos da Geografia às metodologias construtivistas, inclusive por meio de situações-problemas, porém sem renunciar aos propósitos da Geografia. Contrapondo-se a essa possibilidade de integração formas-conteúdos da Geografia e método de aprendizagem (COUTO, 2010, p. 97), a abordagem geográfica na perspectiva de totalidade-mundo foi suprimida no currículo paulista. Essa dicotomização ocorreu pelo reducionismo na aplicação da metodologia cognitivista de situações-problemas no tocante a conformação de situações de aprendizagem para o ensino de Geografia e, também, a não capacitação dos professores para o entendimento do desenho curricular que executa. Assim, passa-se a tecer maiores explicações para a clarificação das contradições implícitas no ensino de Geografia materializado no caderno do aluno, imprimindo um ensino esvaziado de sentido.

Na situação de aprendizagem analisada anteriormente, é possível perceber como os autores conduziram a organização das unidades didáticas, a fim de possibilitar ao educando a construção dos conhecimentos sobre a temática “Natureza e sociedade na modelagem do relevo”. Retomando brevemente sua composição, vê-se que a maioria dos questionamentos cobra conhecimentos prévios por parte dos alunos para resolvê-los, induzindo-os a uma atitude ativa em busca do conhecimento, em contraposição à forma meramente informativa da prática tradicional. Entretanto, a forma como esses questionamentos se apresentam no caderno do aluno passa para os professores a ideia de que, ao serem solucionados, “apenas” a partir dos conhecimentos prévios portados pelos educandos, mesmo quando mediados pela fala do professor, os alunos não avançam na construção e no aprofundamento de conceitos novos, estacionando-os no senso comum. Essa visão é prevalente entre os professores entrevistados e, infelizmente, a resolução de muitos questionamentos ocorre pautada apenas nos conhecimentos prévios dos educandos (quando eles dispõem desses atributos) e, às vezes acrescida da fala do professor. Por que isso ocorre? Há garantia de aprendizagem significativa

¹¹⁴ COUTO, Marcos A. C.. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: Nubia Moreno Lache; BÉLTRAN, Mario Fernando Hurtado (orgs.). *Itinerarios Geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. 1. ed. Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010. p. 89-105. Disponível em: <http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf#page=90>. Acesso em: 03 abr. 2013.

nessa forma de desenvolver as situações-problemas? O que são situações-problemas no contexto da ABP?

Na busca de respostas a esses questionamentos, procura-se entender melhor como se estrutura a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), balizadora do desenho curricular paulista. Para Sakai e Lima (1996 *apud* Berbel, 1998, p. 145), a Aprendizagem Baseada em Problemas constitui-se no

[...] eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas [...] é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. (SAKAI e LIMA, 1996 *apud* BERBEL, 1998, p. 145)¹¹⁵.

Os autores evidenciam o caráter construtivista da aprendizagem quando a prática pedagógica é sustentada pelos fundamentos da ABP. Mas como aplicá-la em sala de aula? Primeiramente, o professor (ou um grupo de docentes) prepara um elenco de temas que o aluno deverá saber/dominar e, em seguida, transforma cada tema em um problema para ser discutido em um grupo tutorial de alunos. A elaboração da situação-problema se desenvolverá em sete passos: a) o problema deve consistir de uma descrição neutra do fenômeno, isto é, apartado de qualquer explicação ou resposta, induzindo a sua construção pelo grupo tutorial; b) ser formulado em termos concretos, ou seja, ligado ao contexto do aluno; c) ser conciso e preciso; d) ser isento de distrações e alheamentos; e) dirigir o aprendizado a um número limitado de itens; f) direcionar apenas a itens que possam ter uma explicação baseada nos conhecimentos prévios dos alunos; g) exigir estudo independente dos alunos para que “seja compreendido de um ponto de vista científico”, densificando o conhecimento prévio. (SAKAI e LIMA, 1996 *apud* BERBEL, 1998, p. 146).

Posteriormente, a partir da inserção no grupo tutorial, o problema será submetido a sete passos:

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. **Formulação de hipóteses explicativas** para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (**trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas**

¹¹⁵ BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 27 de fev. 2012.

hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior. (SAKAI e LIMA, 1996 *apud* BERBEL, 1998, p. 147. Grifos da autora).

Não se esgotam aqui, todas as premissas que marcam um currículo baseado em situações-problemas, mas nota-se, nos recortes apresentados acima, pautados nas verbalizações de Sakai e Lima (1996), todo o processo que envolve o trabalho didático-pedagógico de uma questão-problema, desde a sua elaboração até a sua resolução, de preferência, no âmbito de um grupo tutorial de alunos. Em síntese, a ABP, como metodologia, principia com a orientação geral do professor, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema concreto, isto é, articulado ao contexto real. A resolução de problemas deve ocorrer, preferencialmente, no grupo tutorial de alunos, dentre eles um será o coordenador e outro o secretário (papéis desempenhados em rodízios a cada resolução de um ou seção de problemas para que todos do grupo vivenciem essas funções) nas sessões necessárias a sua resolução. No âmbito do grupo tutorial, os alunos envolvem-se na busca por estratégias para a resolução do problema, na persistência pelo levantamento de hipóteses (ativamento de conhecimentos prévios), avançando para a ampliação desses conceitos hipotéticos, por meio de estudos (pesquisas), geralmente individuais, cujos resultados serão trazidos para novas discussões no interior do grupo, com vistas à resolução rigorosa do problema, ressignificando-o com conceitos e ideias novas. Ao final da resolução dos problemas pelos grupos tutoriais, o professor deverá mediar a discussão coletiva dos resultados encontrados, submetendo-os ao debate e à argumentação em defesa e, ao mesmo tempo, avaliá-los com base nos objetivos propostos. Portanto, a ABP exige novas posturas do professor na condução da resolução de problemas, mas também dos alunos ao serem submetidos a participantes ativos no processo de “aprender a aprender”, contrapondo aos métodos tradicionais instrucionistas. Porém, clarifica-se a existência de outras metodologias baseadas na problematização como alternativa à ABP, a exemplo da concepção Histórico-Crítica da Educação, inspirada nos princípios do materialismo histórico e dialético.

Diante do exposto, sobre a ABP, surgem novos questionamentos: as situações-problemas apresentadas nos cadernos dos alunos da disciplina de Geografia (currículo oficial paulista) seguem passo a passo as etapas teóricas da ABP? Os professores conhecem e sabem trabalhar nesta perspectiva metodológica? A Aprendizagem Baseada em Problemas possibilita a construção da alfabetização geográfica?

Como se pode perceber nas análises, tanto das falas dos professores quanto na interpretação de uma das situações de aprendizagem de Geografia, constante no caderno do aluno, as situações-problemas propostas no material apostilado não completam todas as etapas compósitas da metodologia de ABP. O desenvolvimento de um dado problema praticamente se encerra na fase de desenvolvimento/ativação de hipóteses e/ou conhecimentos prévios pelo aluno para a sua resolução, às vezes, complementada pela fala do professor e socialização em classe. Mas, observa-se que a etapa de busca por novos conhecimentos fica comprometida ou não se efetiva, gerando sérios prejuízos à aprendizagem dos educandos. Nesse momento, não se pode deixar de discutir a existência do caderno do professor enquanto meio orientador do desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas no caderno do aluno. Ao cotejar a situação de aprendizagem 3 do caderno do aluno, 6º ano, com as orientações constantes no caderno do professor para o seu desenvolvimento, nota-se o descompasso na estruturação da mesma situação-problema. Por exemplo, no caderno do professor, o problema descrito abaixo aparece melhor estruturado:

- O desgaste provocado pelo vento depende da quantidade e do tamanho das partículas transportadas. Nos países desérticos, por exemplo, os postes instalados na beira das estradas precisam da proteção de chapas de aço na sua base. Caso contrário, em pouco tempo estariam gastos pela corrosão dos jatos de areia trazidos pelos ventos e não ficariam em pé.
- Ventos fortes, com velocidade acima de 50km/h, quebram galhos de árvores e arrancam telhas, que pesam aproximadamente dois quilos. Quando o vento é muito forte, uma grande quantidade de areia é transportada por milhares de quilômetros. O que acontece com esse material? (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 34).

No caderno do aluno, a situação-problema foi reduzida à pergunta chave: “Quando o vento é muito forte, uma grande quantidade de areia é transportada por milhares de quilômetros. O que acontece com esse material?” (SÃO PAULO/SEE, p. 15). Essa compactação empobrece sua estrutura, o que pode dificultar para o aluno a contextualização do problema e o tracejamento do plano de ação para sua solução. Ao mesmo tempo, o caderno do professor sugere como possíveis conclusões apresentadas pelos alunos no tocante ao problema: “o material desgastado pelo vento num dado local pode ser transportado e, com a perda da velocidade da massa de ar depositado em outras regiões. É o que ocorre com os sedimentos provenientes de regiões desérticas do norte da África que são depositados na Alemanha e até mesmo na Inglaterra”. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 34). Assim, nota-se a compactação dos itens compósitos do problema no material do aluno e uma expectativa exacerbada sobre os conhecimentos prévios portados por turmas de 6ºs anos em relação à ação do vento sobre a modelagem do relevo. Essa questão faz parte da sondagem inicial da

referida situação de aprendizagem e o trabalho do professor consistirá em registrar no quadro de giz as hipóteses levantadas pelos alunos, ao mesmo tempo estimulá-los a pensar e emitir opiniões. A essa questão problema seguem outras, de mesmo nível cognitivo, sobre a força da chuva, a força dos rios e a força do gelo. Ao final da seção de questionamentos, é sugerido ao professor, “em caso de entusiasmo da turma”, o encaminhamento de uma tarefa para casa em que os alunos deverão pesquisar fotografias em revistas e jornais, produzindo uma colagem de diferentes paisagens resultantes das forças da natureza, ou sugerir ainda uma pesquisa no livro didático¹¹⁶ adotado pela escola. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 34). A expressão “em caso de entusiasmo da turma” parece diminuir ou relativizar a importância do avanço dos estudos para etapas superiores necessárias à busca por conhecimentos sistematizados¹¹⁷ e imprescindíveis para a articulação entre conhecimentos prévios e conhecimentos escolares (sistematizados), processo bastante discutido neste trabalho. Tem-se percebido a prevalência das questões hipotético-dedutivas na organização da maioria das situações de aprendizagem dos cadernos discentes em detrimento das atividades de construção de conhecimentos sistematizados, comprometendo, assim, a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas no ensino de Geografia. Esse contexto corrobora com a visão docente da conformação de um currículo esvaziado dos conteúdos sistematizados e, nessa esteira, a negação dos conceitos geográficos.

Para Margetson (1997 *apud* KALATZIS, 2008, p. 13)¹¹⁸, a ABP não nega a importância dos conteúdos, mas não reconhece a utilidade futura do conteúdo memorizado e adquirido em situações abstratas. Por outro lado, enfatiza a capacidade de aquisição do conhecimento conceitual pelo educando no decorrer no desenvolvimento e resolução de um problema. Os problemas facilitam a integração de aprendizagens de diferentes disciplinas, tendo em vista os conhecimentos não serem selecionados *a priori*, pois eles serão construídos durante a resolução do problema, sendo necessário um aprofundamento nos conhecimentos

¹¹⁶ Essa sugestão de pesquisa em livro didático não aparece no desenrolar da situação de aprendizagem 3, 6º ano, do caderno do aluno. Aparece apenas a pesquisa de imagens das paisagens modeladas pelas forças da natureza, como se estas fossem suficientes para entender os processos geomorfológicos inerentes às suas ações.

¹¹⁷ Referem-se aos conteúdos escolares resultantes de uma organização e seleção de conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. Esses conhecimentos envolvem ingredientes não apenas lógico-formais, mas também pedagógicos, epistemológicos, psicognitivos e didáticos, tendo em vista a formação dos alunos. (CAVALCANTI, 2006, p. 9).

¹¹⁸ KALATZIS, Adriana Casale. *Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento de estudantes de engenharia*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Escola de Engenharia/USP, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-05112008-145409/pt-br.php>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

segundo o grau de dificuldade do problema. Desse modo, o educando adquire conhecimento em qualquer área do conhecimento. (MARGETSON, 1997 *apud* KALATZIS, 2008, p. 13). O diálogo entre Kalatzis e Don Margetson ajuda a esclarecer a pouca relevância dada aos conteúdos e conceitos geográficos veiculados no currículo paulista, ao mesmo tempo a superação dos fundamentos da Geografia escolar pela metodologia de situações-problemas ou ABP, pois não é o conteúdo estabelecido *a priori* que determina a montagem do problema, mas o problema (sua estrutura) que determina a aprendizagem dos conteúdos e conceitos. Tal análise contribui para entender o relato de uma das professoras entrevistadas: “o currículo de Geografia paulista, a meu ver, está pautado no desenvolvimento de competências e habilidades e não nos conteúdos afins” (P1, 2011).

Outra questão intrigante, mesmo quando as atividades cobram leitura e análise de imagens, mapas, gráficos e tabelas, aparecem quase sempre com a mesma estrutura de questionamentos, isto é, evitados de habilidades cognitivas repetitivas, desmotivando a participação dos alunos.

Acrescenta-se a esse quadro, a não materialização, no corpo de uma dada situação de aprendizagem, de um ensino geográfico contextualizado e significativo, pois a prioridade centra-se na estrutura procedimental de cada unidade didática ou atividade educativa que a compõe, haja vista, ser o domínio da competência cognitiva inerente ao desenvolvimento daquele problema, mais importante que o domínio dos conteúdos ou conceitos veiculados. Por exemplo, a competência de ler e interpretar um mapa ou gráfico é mais importante que sua inserção/articulação com um dado contexto geográfico. Esse processo gesta uma Geografia fragmentada e enfadonha, comumente, alardeada pelos professores de Geografia.

Nesse bojo, indaga-se: é possível construir, a partir do currículo paulista, a alfabetização geográfica? Por todas as razões até o momento elencadas, a resposta é não.

Por fim, a organização de situações de aprendizagem pautadas na construção do conhecimento, de cunho cognitivista, tem sua gênese nos princípios da Escola Ativa, proponente do lema: “os alunos aprendem a aprender”. Trabalha-se na perspectiva de construção de competências e habilidades a serem mobilizadas numa dada situação cotidiana ou profissional o que demonstra o caráter objetivo, prático e operacional¹¹⁹ de sua função.

¹¹⁹Nessa direção, Cox (1996 *apud* NOGUEIRA e MESSARI, 2005, p. 140) teceu duras críticas à influência das teorias de resolução de problemas na produção do conhecimento por estarem voltadas à análise do funcionamento das diferentes áreas de um sistema social na busca de conhecimentos especializados para solucionar entraves e desequilíbrio que comprometam o desempenho do sistema. Essas teorias tomam o mundo como ele é – com suas relações de poder, instituições, agentes dentre outros e procuram verificar como as diferentes variáveis interagem sem, contudo, questionar se os problemas a serem solucionados estão relacionados às características intrínsecas da sociedade. Para Robert Cox, as teorias de resolução de problemas são

Essa perspectiva metodológica articula-se aos ditames da Lei n. 9394/96, introdutora na educação nacional do conceito de formação baseada em competências¹²⁰, assegurada no artigo 9 inciso IV e artigo 53 inciso II, premissa intrínseca, também, aos princípios da Conferência de Jomtien (1990). Em suma, um casamento perfeito entre o aprender a aprender e a formação por competências.

Para se entender melhor quais fundamentos teórico-metodológicos embasam as práticas dos professores de Geografia paulistas, em especial, se é possível notar uma recontextualização significativa do currículo prescritivo, quando transposto para situações reais de aprendizagem, analisa-se também, algumas respostas dadas pelos docentes a dois questionamentos.

Questionamento 1: Você trabalha com a temática “paisagem” em suas aulas no decorrer das aulas dadas em turmas de 6ºs e 7ºs anos? Como é desenvolvido esse assunto com os alunos?

Sim, geralmente, o currículo pede para os alunos ilustrarem uma paisagem. Quase sempre os alunos desenham um jardim ou uma praia com montanhas e coqueiros. A partir daí, iniciamos uma discussão. Observamos os arredores da escola por meio de fotos projetadas em projetor multimídia (bairros pobres, favelas, morros) e questiono: o que é paisagem? Tudo que se vê, tudo que nossa visão alcança. Por fim, fazemos leituras complementares. (Relato, P1, 2011).

Considero-a como algo que se modifica, em contínua construção, ou seja, construída socialmente. Faz-se uma relação local e global. Ou seja, o local se articula ao global, porém há desigualdade nessa construção. (Relato, P2, 2011).

No decorrer dos 6º e 7º anos, trabalho a temática paisagem. Ao trabalhar tal tema tenho como apoio a preparação das aulas e materiais pedagógicos fornecidos pela rede pública e outros meios. Assim, procuro trabalhar competências e habilidades através das estratégias executadas como produção de imagens, aulas expositivo-dialogadas; trabalho com imagens através da comparação, estudo do meio, comparações envolvendo a linguagem cartográfica, estudo de texto e elaboração de textos. (Relato, P3, 2011).

conservadoras e nunca consideram a transformação de uma ordem como possibilidade para a solução de problemas como as desigualdades sociais ou ameaça constante de guerra, assim, urge sua superação pelas teorias críticas na leitura da realidade. In: NOGUEIRA, J. P. e MESSARI, N. *Teoria das relações internacionais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/25164096/1566048510/name/2005-NOGUEIRA,+Joao+P,+MESSARI,+Nizar-+Teoria+das+Rela%C3%A7%C3%B5es+Internacionais+-+Caps+1+a+4.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

¹²⁰ O sentido de competência na Educação é entendido como “a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes e habilidades para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 20). In: PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Sim, tenho 6^{os} anos e o material (currículo) enviado pela Secretaria da Educação contempla bastante o conceito de paisagem, durante quase todo o ano. Esse conceito é desenvolvido com os alunos através de comparação de diversas imagens e, também, através do uso de vídeos da “TV Escola”. (Relato, P4, 2011).

Sim, na disciplina de Geografia é utilizada a temática paisagem. Principalmente, no estudo de florestas, paisagem, espaço e lugar, espaço urbano e suas paisagens, o campo e a cidade, clima e vegetação etc. (Relato, P5, 2011).

Notam-se nos relatos dos professores duas formas básicas de se abordar a temática paisagem nas aulas que ministram. Os relatos de P1, P2 e P3 evidenciam a tentativa de construir a abordagem geográfica da paisagem, articulando o espaço de vivência (paisagens locais) com escala mais distante, por meio do estudo do meio e análise comparativa de imagens de paisagens de diferentes locais. P1 e P3 expressam avanços mais significativos em suas práticas por utilizarem leituras complementares e produção de texto, assim, oportunizando a superação da mera descrição ou explicação verbal do que seja paisagem. Já P2 omite em seu relato os procedimentos didático-pedagógicos para a construção de tal abordagem com seus alunos, apesar de expressar um enfoque dialético. Ainda que não seja possível, num pequeno relato, abarcar a totalidade dos fatos, paira no depoimento de P1 a visão reducionista da paisagem, pois é vista apenas como a dimensão do vivível do espaço geográfico, não avançado para sua apreensão sensorial. Contudo, nota-se nas práticas desses três professores avanços em relação ao desenvolvimento desse conceito se comparado ao discurso prescritivo do currículo oficial, cuja abordagem hegemônica é a descritiva e desvinculada das vivências dos alunos.

Já as verbalizações de P4 e P5, sobre o desenvolvimento da temática paisagem em suas aulas, denotam que suas práticas estão comungadas com a proposta do currículo oficial materializada no caderno do aluno. A prática de P4 centra-se na observação de imagens dos cadernos dos alunos, complementando-as com a projeção de vídeos, assim, o conceito de paisagem é apenas transmitido aos alunos de forma descritiva e desvinculado do contexto social. Na mesma direção, P5 enumera copiosamente quase todos os conteúdos presentes nos cadernos dos alunos destinados ao 6^o e 7^o anos, inclusive, é notável a fragmentação do saber geográfico presente no currículo de Geografia, isto é, o estudo dos aspectos da natureza apartado dos aspectos sociais, nessa esteira, o estudo descontextualizado da categoria paisagem.

Segue-se para a análise de algumas respostas ao questionamento 2: A linguagem cartográfica é constantemente desenvolvida em suas aulas? Como ela é trabalhada? Explique.

Sim. No 6º ano, há necessidade de observar o desenvolvimento da lateralidade. Fazemos isso com brincadeiras e desenhos do lugar ou esquemas. Algumas atividades complementares do caderno de atividades cartográficas, de Maria Helena Simielli, são trabalhadas. Passamos para as noções de desenvolvimento de pontos cardeais e colaterais em relação ao corpo, em relação ao lugar e, depois, em relação ao mapa. Por último, os elementos do mapa (símbolos, legenda, título e escala). No 7º ano aprofundamos com os estudos de escalas grande e pequena, mapas ordenados, quantitativos e qualitativos. No 8º ano, com maquete de relevo e curvas de nível. (Relato, P1, 2011).

Sim. Os cadernos desses anos trazem habilidades específicas para trabalhar a linguagem cartográfica: interpretar mapas, analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica. (Relato, P2, 2011).

A linguagem cartográfica é constantemente desenvolvida em minhas aulas. Assim, de acordo com o que é proposto (no currículo) e o estágio de desenvolvimento do aluno procuro trabalhar a localização e a orientação no concreto, relacionar informações, fazer leitura e interpretação de mapas, relacionar hipóteses, relacionar mapas com maquetes, produzir textos através da observação de mapas, a partir de dados estabelecidos. (Relato, P3, 2011).

Sim, os cadernos do aluno e do professor trazem muitos mapas desde o 6º ano, que podem ser explorados não somente dentro daquilo que está sendo solicitado no momento. Em um mapa sobre a cadeia produtiva da laranja, por exemplo, indago aos alunos sobre o título do mapa, a legenda, escala, fonte etc. (Relato, P4, 2011).

Sim, a linguagem cartográfica (no currículo) utiliza mapas, gráficos, através de leitura e análise. (Relato, P5, 2011).

Constata-se na globalidade dos relatos dos professores o desenvolvimento da linguagem cartográfica enquanto conteúdo apartado das demais temáticas compósitas da alfabetização geográfica, ao mesmo tempo a utilização quase metódica das atividades do caderno dos alunos, que valoram as atividades de leitura e análise de mapas, gráficos e tabelas, mas priorizando seus aspectos gráficos (título, legenda e escala) em detrimento de suas relações com os conceitos geográficos, negando momentos de construção concreta dessa linguagem. Desse modo, ganha visibilidade o “ensino” da linguagem cartográfica como fim e não meio de compreensão das espacialidades. Nesse bojo, apenas P1 propõe práticas pedagógicas, com vistas a articular a linguagem cartográfica ao espaço de vivência dos educandos, oportunizando momentos de construção concreta dessa linguagem. Porém, ainda, pode-se perceber em suas ações, a ênfase nessa linguagem, em detrimento de sua maior articulação com outros conceitos geográficos. Em suma, é evidente a conformação da linguagem cartográfica enquanto “gavetinha” do saber geográfico, sendo a estrutura curricular paulista peça-chave nesse processo.

Apesar da pedagogia do aprender a aprender avançar na supressão da aprendizagem passiva, de cunho tradicional, sua aplicação de forma reducionista no currículo de Geografia paulista, não postulou avanços significativos na construção da alfabetização geográfica, haja vista não ter sido contribuída na edificação de ensino geográfico contextualizado, bem como de aprendizagem direcionada à transformação social.

Entretanto, salienta-se que, diante do esvaziamento do ensino de Geografia, no âmbito do currículo paulista, a tentativa dos professores de recontextualizá-lo e torná-lo mais adequado às turmas que trabalham ocorre num entremeio de obstáculos: obrigatoriedade em respeitar o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no currículo (cadernos), cobrado em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); as situações de aprendizagem são temporalmente cronometradas e, nem sempre, os docentes dispõem de tempo hábil para o desenvolvimento de atividades complementares; o complemento das aulas, em geral, se dá pelo uso de livros didáticos, porém, algumas temáticas propostas não são encontradas nos mesmos; desinteresse crescente dos alunos pelas atividades cognitivas, creditado ao afrouxamento da avaliação estimulada pela organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, mas esvaziada do real sentido e agudizado pela uniformização do currículo e sua pouca vinculação com as referenciais locais; poucos recursos audiovisuais, em geral, a existência de apenas uma sala de projeção e uma de informática por escola; grande número de alunos por sala de aula; alunos nos 6^{os} anos com sérias defasagens de aprendizagem, em especial no tocante ao domínio do código da escrita e da leitura, expoentes da alfabetização, desarmando sobremaneira o professor do ciclo II, não dominador das etapas iniciais de aprendizagem e alfabetização. Alguns destes problemas, diagnosticados por este trabalho, coadunam com os estudos de Cunha (2009), ao apontar o cenário encontrado pela Secretaria de Estado da Educação no limiar da implantação do atual currículo:

A Secretaria Estadual de Educação de SP tem realizado reuniões periódicas e solicitado questionários das unidades escolares para os supervisores de ensino ligados às diretorias regionais. Esses questionários traçam um perfil de funcionamento das escolas com relação ao trabalho dos gestores, educadores, discentes e recursos materiais. Durante o replanejamento em 2008, a avaliação que os docentes realizaram sobre os problemas enfrentados pela unidade escolar apontou:

- Número elevado de alunos em sala de aula.
- Grande número de alunos indisciplinados ou sem motivação para estudar.
- Ausência de acompanhamento dos pais na aprendizagem escolar de seus filhos.
- Falta de recursos materiais para tornar a aula mais dinâmica.
- Alto índice de alunos analfabetos na 5^a série/6^o ano do Ensino Fundamental II (mais ou menos 40% dos alunos).

- Falta de preparo dos professores do Ciclo II para auxiliarem na alfabetização desses alunos que estão em defasagem.
 - Ausência da comunidade no ambiente escolar.
 - Número elevado de docentes faltosos.
 - Número elevado de discentes faltosos.
- (CUNHA, 2009, p. 7).

Desse modo, cinco anos depois do diagnóstico e da implementação do currículo oficial apostilado, vê-se a manutenção de sérios problemas para a construção de aprendizagens significativas e, nesse bojo, a alfabetização geográfica. Por outro lado, nota-se a teia de variáveis que influenciam o processo ensino-aprendizagem. Assim, para além de um currículo oficial (preferencialmente colaborativo/participativo), há necessidade de condições materiais, formas organizativas dos sistemas de ensino mais adequadas às realidades socioculturais, melhoria da formação (inicial e continuada), das condições de trabalho e de remuneração do docente, constituem metas imprescindíveis para repensar a construção de um ensino de qualidade.

3.3 AS IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL: O REFERENCIAL CURRICULAR E SEUS REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Esta seção tem o objetivo de discutir as implicações da reforma educacional neoliberal federal, principiada no limiar dos anos 1990, no ensino público do Estado de Mato Grosso do Sul, em especial, no tocante ao currículo e seus reflexos no ensino de Geografia. Para tanto, faz-se necessário analisar as aproximações, no campo da educação, engendradas entre essas duas instâncias administrativas no decorrer da renovação educacional brasileira pós-Jomtien.

Segundo Fernandes (2008, p. 518), o limiar dos anos 1990 marcou a emergência de um arcabouço normativo-legal direcionado à educação e com significativos impactos nos sistemas de ensino. Inicialmente, a seção III, da recém-aprovada Constituição de 1988 incorporou premissas, como a gestão democrática e a garantia mínima de investimentos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Em 1996, a Lei n. 9394/96 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda no campo educacional, em 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (FUNDEF)¹²¹. Esse cenário impôs aos entes federados, novas obrigações e responsabilidades no tocante aos campos de gestão e financiamento da educação, com reflexos na gestão dos sistemas de ensino, ao mesmo tempo na gestão da escola. Nesse âmbito, três dimensões do campo educacional são focalizadas: a) o Ensino Fundamental como etapa prioritária na educação básica; b) a expansão da municipalização do ensino; c) a tensão centralização/descentralização permeadora das duas dimensões anteriores, quando se centralizam as decisões sobre educação na esfera federal e descentralizam-se os encargos e serviços para os estados e municípios. (FERNANDES, 2008, p. 518)¹²².

Acrescenta-se a esse quadro normativo a implementação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto referencial nacional para a elaboração dos currículos dos diferentes sistemas de ensino, em especial os da esfera pública.

Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1990, promoveu alterações no setor educacional sob o jugo normativo da esfera federal, no momento de consolidação de um modelo societário neoliberal. As mudanças educacionais principiaram no Governo de Pedro Predossian (1991-1994) com o Programa Democratização da Escola, a concretização da gestão democrática, por meio dos decretos n. 5.686/91 e n. 7.227/93, tutelada pela Secretaria de Estado da Educação. De acordo com o programa, a gestão democrática se efetivaria por meio de duas iniciativas: a) a eleição de diretor e do colegiado escolar e b) a autonomia financeira da escola. Estas ações atendiam reivindicações históricas dos profissionais da educação, ao mesmo tempo rompiam com práticas políticas conservadoras exercidas pelo poder executivo e legislativo, a exemplo da nomeação do diretor

¹²¹ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.” Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 12 de Mar. 2013. O FUNDEF vigorou entre 1997 e 2006, sendo substituído a partir de janeiro de 2007 pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério) direcionado para toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio.

¹²² FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão da Educação Básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. *RBPAE*, ANPAE, Recife, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19270/11193>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

de escola efetivada sob situações de clientelismo e de patrimonialismo político. (FERNANDES, 2008, p. 520).

A materialização desse programa foi marcada por contradições, pois enquanto as eleições participativas gestaram avanços na participação dos agentes compósitos da comunidade escolar, o mesmo não ocorreu no tocante à dimensão de autonomia financeira no período majoritário do desenvolvimento do programa (entre 1991 e 1993), pois os propalados repasses de verbas às escolas não se efetivaram. Sem recursos financeiros, os diretores, impossibilitados de implementar projetos nas unidades escolares, imputaram pressões junto a Secretaria de Estado da Educação conseguindo, parcialmente, repasses de verbas a partir de setembro de 1993 (FERNANDES, 2008, p. 521). Paralela a essas medidas, ocorreu a descentralização das Agências de Educação do Estado, manifestada na criação de núcleos educacionais em substituição às antigas agências regionais de educação, sob a alegação de desburocratização do ensino. Assim, a criação de órgãos intermediários entre a Secretaria de Estado da Educação e as comunidades escolares, possibilitaria, na acepção do governo estadual, a integração entre os municípios, o acompanhamento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras realizadas pelas escolas e representaria, ainda, uma divisão de trabalho racionalizadora do número de servidores para o atendimento à comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 14 *apud* FERNANDES, 2008, p. 521).

Outra iniciativa de mudança, ainda sob o governo de Pedrossian, em 1993, foi o programa “Descentralização e Fortalecimento do Ensino de Primeiro Grau”, quando iniciou o movimento de municipalização do antigo primeiro grau (atual Ensino Fundamental), cujo propósito se encontra graficizado no documento da Secretaria de Educação intitulado “Uma Proposta de Educação para o MS – Relatório Final”.

A efetivação da parceria entre o Estado e o Município, no que diz respeito à responsabilidade da oferta do Ensino de 1º Grau, [uma vez que] propõe que o poder municipal assumira as escolas, hoje estaduais, que só oferecem o 1º Grau, enquanto o Estado assumiria as Escolas Municipais de 2º Grau. O estado assume o compromisso de manter o pessoal efetivo de seu quadro de funcionários e professores a serviço das Escolas de 1º Grau que passam à administração municipal. Os direitos dos servidores estaduais ficam assegurados até sua aposentadoria ou outro impedimento legal. O Município assume as demais despesas de manutenção das escolas e passa a contar com assessoria estadual para elaboração de Projetos Pedagógicos junto ao Ministério da Educação, para viabilização de recursos e como soma de esforços comuns em defesa de uma educação fundamental de maior qualidade. (MATO GROSSO DO SUL, 1994, p. 15 *apud* FERNANDES, 2008, p. 522).

Nesse sentido, a iniciativa da municipalização representou a transferência do Ensino Fundamental da esfera estadual para a esfera municipal, expressa na queda gradativa do número de matrículas desse nível de ensino nas escolas sob a tutela do Estado concomitante ao aumento de matrículas nas escolas de nível municipal. (FERNANDES, 2008, p. 522).

Os programas educacionais assistidos pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, amparados pela gestão de Pedrossian, demonstraram claramente as aproximações com os ditames da política educacional neoliberal da esfera federal, ao mesmo tempo aos pressupostos da Conferência de Educação para Todos de 1990. Na mesma direção, novos programas educacionais, consoantes com os ordenamentos da esfera central, seriam implantados na gestão posterior, de Wilson Barbosa Martins (1995-1998). As principais ações foram: progressão continuada, organização em ciclos, classificação e reclassificação de alunos. Em virtude da crise econômica que assolava o país, na segunda metade dos anos 1990, poucos recursos chegaram ao setor educacional, suprimindo a emergência de programas educacionais de visibilidade na gestão de Wilson Martins.

O vento da política educacional neoliberal, sobre o sistema estadual de educação sul-mato-grossense, arrefeceu-se com a posse, no poder executivo, de José Orcírio Miranda dos Santos – o Zeca do PT, para o mandato 1999-2002, eleito pela coligação¹²³ intitulada “Movimento Muda Mato Grosso do Sul”, sendo expoente o Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa gestão, estabeleceu-se um novo projeto político educacional, alcunhado “Escola Guaicuru: vivendo uma Nova Lição”, pensado como possibilidade de ruptura com o imperativo “neoliberal” latente na educação sul-mato-grossense, postulando mudanças na perspectiva de transformação social para construção de novo cenário educacional¹²⁴. O novo ideário de educação, almejado pelo projeto, foi expresso no documento “Proposta de Educação do Governo Popular – 1999-2002”:

O projeto político-cultural que se pretende construir, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de trabalhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que crêem e, por isso, resistem na defesa da escola pública. [...] **rejeita, como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação nas riquezas,**

¹²³ Compósita pelos partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido popular Socialista (PPS), partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido dos Aposentados nacional (PAN) e Partido Socialista Brasileiro (PSB), representando a esquerda sul-mato-grossense no pleito eleitoral de 1998.

¹²⁴ Nesse momento histórico estava posto como meta educacional para o País a concreção do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) alicerçado nos pressupostos da Conferência Internacional de Educação para Todos (1990) da qual o Brasil é signatário. Desse modo, o Projeto Guaicuru intenta uma estruturação ideológica apartada dos pressupostos da pedagogia neoliberal.

do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo. [...] entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública. [...]. Percorrer esses caminhos exige que tanto o governo, através de seus diferentes agentes públicos, como os sujeitos sociais diretamente envolvidos com a questão educacional sejam parceiros **em torno de metas que visem à superação da tradicional política educacional, que resultou no progressivo dilaceramento da educação pública no Estado.** [...]. Inaugura-se, assim, um novo tempo para a educação no Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9-10 *apud* ARANDA e SENNA, 2005, p. 71. Grifos da autora)¹²⁵.

O projeto Escola Guaicuru¹²⁶ postulou engendrar um programa alternativo de educação alicerçada na democracia participativa, isto é, efetivada a partir da participação de diferentes atores sociais, resgatando a função emancipatória da escola enquanto provedora dos direitos de igualdade, solidariedade e exercício da cidadania. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.4 *apud* ARANDA e SENNA, 2005, p. 81). Nessa direção, dentre as ações do Programa Guaicuru, foi criada a Constituinte Escolar¹²⁷ compósita por agentes escolares, pensada como espaço para discussões sobre educação, gestão e práticas pedagógicas.

A Constituinte Escolar baseava-se na experiência de Porto Alegre e respondeu à necessidade de o Programa Guaicuru tornar efetiva a participação popular. Fortemente presente na campanha do candidato Zeca do PT, a ideia de participação popular deveria demarcar o diferencial do governo petista em Mato Grosso do Sul, de modo a contrastar com a gestão antecedente. Assim, durante o processo de atuação da Constituinte Escolar (1999-2001), a equipe que assumiu a Secretaria de Estado de Educação se propôs a “inovar” as políticas que orientavam o momento educacional no país, desenvolvendo várias estratégias para dar impulso ao trabalho a ser empreendido na Rede Estadual de Ensino. Entre essas estratégias, organizou estudos e debates referentes ao currículo, ao processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, formação do professor, as funções da escola, gestão da escola,

¹²⁵ ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A Constituinte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática da educação. *Intermeio*, PPGEdu, UFMS, Campo Grande, v. 11, n. 22, p. 66-87, 2005. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/intermeio22.html>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

¹²⁶ “A Escola Guaicuru foi um programa estadual de Mato Grosso do Sul que se apresentou como uma ruptura em relação à política educacional vigente. Seu diferencial é demarcado, no campo do discurso, pela vinculação à perspectiva marxista. Representou, no campo educacional, a atuação de um grupo político comumente identificado com a esquerda e vinculado aos movimentos reivindicatórios dos professores. Foi ação prioritária da Secretaria de Estado de Educação no período entre 1999 e 2001” (ARECO, 2008, p. 4).

¹²⁷ A Constituinte Escolar era composta por diferentes profissionais da educação num total de 50 membros, sendo intitulado Grupo de Trabalho Guaicuru (GTC). Esse grupo foi organizado pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e subdividido em dois subgrupos. Enquanto um se dedicou ao trato das questões curriculares, outro se voltou para o estudo da gestão da educação. (ARANDA, 2004 *apud* ARECO, 2009, p. 67).

diversidade cultural, a atuação do coordenador pedagógico e o trabalho administrativo. No bojo destas discussões, elaborou-se o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul para a rede estadual de ensino, sendo aprovado no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado em junho de 2001. Ainda, no âmago dessas discussões, nasceu a Proposta Estadual para o Ensino Médio sul-mato-grossense, expressando críticas aos conceitos de habilidades e competências, norte do currículo prescrito nos documentos dos reformistas do MEC. Essa proposta era sustentada pelos fundamentos teórico-metodológicos do marxismo e foi expressa no documento “O Ensino Médio na Escola Guaicuru – Política Pedagógica para Mato Grosso do Sul” (ARECO, 2008, p. 3-4)¹²⁸. A modalidade Ensino Médio ganhou maior visibilidade no contexto das ações educacionais empreendidas na primeira gestão de Zeca do PT (1999-2002).

Também, naquele período, depois de delineada a proposta pedagógica, a equipe do Ensino Médio, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação, elaborou o texto preliminar do Referencial Curricular do Ensino Médio (RCEM), publicado apenas em 2004, organizado em três volumes¹²⁹ e por áreas do conhecimento. O RCEM objetivava delinear o currículo, isto é, o que deve ser trabalhado em sala de aula, ao mesmo tempo densificar a materialidade da proposta pedagógica da Escola Guaicuru. Nesse momento, as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul se voltaram para a necessidade de construção de referenciais curriculares enquanto aportes para as práticas educativas em sala de aula, porém, restringindo-os ao Ensino Médio.

O movimento educacional desenrolado no primeiro mandato do governo Zeca do PT deu primazia à melhoria da modalidade Ensino Médio e expansão da gestão participativa. Porém, no tocante ao desenvolvimento do currículo, os resultados foram pífios em relação aos objetivos estabelecidos, como demonstra Areco (2008, p. 4):

É possível apontar a não materialização da proposta da Escola Guaicuru. Dentre as formas de trabalhar o conteúdo, incitadas no programa Guaicuru, apenas a realização de projetos como instrumento de aprendizagem obteve maior visibilidade, e foi utilizada como prática pedagógica nas escolas

¹²⁸ ARECO, Sabrina Miranda. Escola Guaicuru: entre o neoliberalismo e a proposta alternativa de educação. *Anais. IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, UFU, Uberlândia, v. 1, p. 01-14, 2008. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC23.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

¹²⁹ O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul foi organizado em três volumes: Área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Linguagem Corporal/Educação Física); Área de Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática). Essas áreas correspondem à formulação do Ministério da Educação (MEC) expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e compõem a Base Nacional Comum desse nível de ensino (ARECO, 2009, p. 91). Para saber sobre a estrutura e implantação da proposta educacional Escola Guaicuru, ver Areco (2009).

estaduais até 2007. A realização de projetos é amiúde identificada como a principal ação da Escola Guaicuru, como apontado, por exemplo, no Boletim do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Segundo levantamento da própria Secretaria de Educação, os professores desconhecem a didática proposta pela Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 2007 *apud* ARECO, 2008, p. 4).

Na mesma direção, os estudos de Hall e Scaff (2004), realizados em escolas públicas da cidade de Dourados-MS, em 2003, demonstram o reducionismo na aplicação do referencial proposto pela Escola Guaicuru para o Ensino Médio, executada apenas em sua parte formal. O referencial desdobrava-se em projetos de aprendizagem¹³⁰ e, para sua execução, reservou-se espaço na carga horária diária, sem que os professores e alunos compreendessem o que eram esses projetos, qual a sua finalidade, em que poderiam contribuir em termos de conteúdo e como isso poderia ser desenvolvido. Dessa forma, a proposta acabou se reduzindo a trabalhos para serem feitos em casa (como resumo de livros) e apresentação de trabalhos pelos alunos, sem qualquer aproximação com estudos científicos ou a incipiente pesquisa. As dificuldades encontradas foram o principal argumento dos professores para justificar o não envolvimento com os projetos. Alegaram que não existia material e capacitação adequada. Professores e alunos criaram a visão diminuta em relação aos projetos, vendo-os como ocupadores da carga horária e não contributivos para “passar” no vestibular. Na visão dos sujeitos dos espaços de aula, os projetos não configuravam aulas de fato. Para Hall e Scaff (2004), o reducionismo na aplicação do referencial se explicava pelo não entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos de proposta de trabalho e, assim, os professores não conseguiram assimilar os projetos como forma de trabalhar o conteúdo de sua disciplina, encarando-os como complementos e não, efetivamente, como nova forma de organização do trabalho na escola (HALL e SCAFF, 2004, sp)¹³¹.

O Referencial sustentava-se em estrutura verticalizada e sua aplicação não era de caráter obrigatório, como assevera Areco (2009):

[...] é necessário reafirmar que o referencial foi elaborado no âmbito da Secretaria de Educação, por pesquisadores contratados especificamente para a formulação do mesmo. Após sua finalização, foi apresentado aos professores da rede estadual de educação. Os referenciais apontam diretrizes

¹³⁰ Os projetos de aprendizagem priorizavam a interdisciplinaridade e a pesquisa científica e se desdobravam em “aulas prontas”, geralmente, aplicadas na última aula de cada dia letivo (de cada cinco aulas uma era subtraída para a aplicação dos projetos), mas poderia ser aplicada na primeira aula (HALL e SCAFF, 2004, sp). Nota-se uma estrutura verticalizada na elaboração do referencial curricular relegando os professores a executores. Destarte, a almejada ruptura com a tradicional educação sul-mato-grossense não se efetivou.

¹³¹ HALL, Paula Andréa Nascimento Borges; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A reforma no ensino médio de Mato Grosso do Sul (1999-2002). *Anais*. 56ª Reunião Anual da SBPC: Ciência na fronteira: ética e desenvolvimento, Cuiabá, jul. 2004. Disponível em: <www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_senior/.../resumo_790.html>. Acesso em: 24 mai. 2012.

para o currículo do ensino médio, sugerindo textos para a fundamentação dos professores e para utilização em sala de aula, assim como esboçam uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Cabe destacar, portanto, que o Referencial não se restringe a uma compilação de conteúdos a serem abordados. Não havendo obrigatoriedade na adoção do currículo referencial, sua utilização ficou circunscrita aos docentes que tinham afinidade com os pressupostos teóricos e metodológicos do mesmo. (ARECO, 2009, p. 98).¹³²

Tais constatações evidenciam o esvaziamento do desejo de ruptura com a tradicional educação sul-mato-grossense, enfaticamente evocada pela proposta da Escola Guaicuru. Destarte, a implantação da pedagogia da contra-hegemonia exigia ênfase na capacitação e valorização dos professores, bem como participação efetiva dos educadores em sua elaboração, aspectos que não receberam a devida atenção.

O projeto Escola Guaicuru perdeu visibilidade, especialmente a partir de 2001, decorrente de um amontoado de problemas estranguladores: a) reducionismo na aplicação do referencial curricular; b) capacitação inadequada dos professores; c) troca de secretários da pasta de educação expressa na saída de Pedro Kemp, adepto do projeto Guaicuru, para a entrada de Antonio Carlos Biffi¹³³, favorável aos pressupostos das políticas neoliberais da esfera federal; c) densificação da adoção de programas federais no âmbito da educação sul-mato-grossense, impingindo uma contradição com a pedagogia contra-hegemônica da Escola Guaicuru; d) maior ênfase na participação da Constituinte Escolar em detrimento da efetiva participação da comunidade escolar na condução das ações educacionais; e) destituição do Movimento Constituinte Escolar, em 2001, sob a gestão de Biffi. Por fim, as discussões em torno das eleições 2002 desviaram o foco da gestão petista em direção à implantação do projeto Guaicuru. (CATANANTE, 2009, p. 16).¹³⁴ A conjunção desses fatores acirrou as aproximações entre a política educacional estadual com o ideário da reforma educacional neoliberal da esfera central, no decorrer da segunda gestão de Zeca do PT (2003-2006). Porém, no campo do currículo, o referencial curricular, de caráter não obrigatório, perdeu

¹³² ARECO, Sabrina Miranda. *A Escola Guaicuru e o Referencial Curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, Campo Grande, 2009. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/.../cursoId:60>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

¹³³ “Na gestão de Antonio Carlos Biffi, 2001 a 2002, uma de suas preocupações foram as condições objetivas que facilitam o processo didático-pedagógico. As solicitações, por parte da escola, dirigiam-se agora em busca de soluções para resolver questões relacionadas ao ciclo de aprendizagem, coordenação pedagógica, eleições para diretores, processo de capacitação dos docentes do ciclo, do ensino fundamental e do ensino médio. (CATANANTE, 2009, p. 16).

¹³⁴ CATANANTE, Bartolina Ramalho. A Política Educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002). *Anais. IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste: Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do Século XX e Desafios para o Século XXI*, São Carlos, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/17.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

espaço para outros aportes, como o livro didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, na condução das práticas em sala de aula.

Diante do exposto, sobre as políticas educacionais empreendidas no Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1990 e 2006, nota-se a dificuldade de se fazer um diagnóstico mais preciso sobre a natureza do ensino de Geografia desenvolvido no decorrer desse período, enquanto reflexo das indicações curriculares. Entretanto, percebe-se que o referencial curricular foi quase inócuo em relação às aulas de Geografia até então ministradas, haja vista o seu desenvolvimento ter ocorrido em forma de projetos em aulas apêndices da grade curricular, isto é, paralelas às demais aulas de Geografia.

As discussões empreendidas até aqui, acerca das implicações das reformas educacionais de cunho neoliberal, no sistema educacional público sul-mato-grossense, objetivou traçar o panorama antecedente à introdução do atual Referencial Curricular implantado na referida rede de ensino e prevalente até os dias atuais, sendo a análise de suas implicações na concreção da alfabetização geográfica, o expoente das próximas discussões, na sequência.

3.4 O REFERENCIAL CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E SUA FUNÇÃO ALFABETIZADORA: POSSIBILIDADES E LIMITES

A formulação do currículo oficial para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, não foi a tônica da Secretaria Estadual de Educação (SED) até o final do Governo do PT, em 2006. O currículo desta modalidade de ensino ganhou relevo em 2007, sob o novo governo de André Puccinelli (2007-2010), do PMDB, quando a Secretaria de Estado da Educação (SED), em consonância com um grupo de tecnocratas da Coordenadoria da Educação Básica e “participação expressiva” dos educadores¹³⁵ das escolas estaduais (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2007, p. 7), elaborou o Referencial Curricular, expresso em dois volumes, sendo um referente ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio.¹³⁶

¹³⁵ No Referencial não está especificado como ocorreu a “expressiva” participação dos professores da rede pública na sua elaboração. Porém, na página 2 do documento consta uma lista com os nomes de 30 professores colaboradores na execução do documento. O relato de um dos professores entrevistados coloca em dúvida a participação expressiva: “foram feitas reuniões para a proposição de conteúdos, daí dizem ser a decisão da maioria” (Relato, 2011).

¹³⁶ A citação a seguir foi extraída do Referencial do Ensino Médio, pois a intencionalidade do currículo prescritivo sul-mato-grossense apareceu graficizado com maior clareza no documento dessa modalidade de ensino.

A proposta desse Referencial Curricular é nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, objetivando uma perspectiva interdisciplinar e também garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes [...] da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Os conteúdos ora apresentados pretendem ser vistos como meios de constituição de competências**, privilegiando o raciocínio à memorização, em que a teoria deverá ser desenvolvida em consonância com a experimentação, possibilitando a formação de um cidadão mais crítico, produtivo e criativo. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2007, p. 5. Grifo da autora).¹³⁷

Todavia, o referido documento não se intitula uma mordça, pois o mesmo poderá ser recontextualizado pela equipe escolar, apesar de se configurar enquanto

[...] linha mestra da rede, o qual dará parâmetros ao trabalho pedagógico. Cabe à escola complementá-lo de acordo com as especificidades, com autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e, ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. Para tanto, tais aspectos devem ser garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2007, p. 7).¹³⁸

Em suas premissas, verificam-se aproximações com as proposições da Lei n. 9394/96, veiculadora do ensino por competências, porém, com um diferencial: o forte apelo ao desenvolvimento dos conteúdos como meio para construí-las. Delegou-se a cada unidade escolar o papel de recontextualização do currículo, a partir de seu Projeto Político e Pedagógico, o que aparentemente denotava avanço da proposta do Referencial. Porém, parece incoerente a autonomia metodológica propalada, haja vista a prática pedagógica estar condicionada à construção de certas competências submetidas à avaliação externa¹³⁹.

Esse Referencial foi utilizado como suplemento da prática docente até o final do ano de 2011. Em março de 2012, o governo estadual lançou, sob a coordenação da SED, o “novo” Referencial Curricular, para respaldar o trabalho dos professores de todas as disciplinas compostas das grades curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mais precisamente uma “reformulação” amalgamada aos ditames dos referenciais curriculares nacionais, sob a Lei 9394/96, como graficizado no atual documento:

¹³⁷ MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação/SED, 2007. Esse referencial foi implantado na rede estadual de ensino a partir de 2008.

¹³⁸ MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação/SED, 2007. Esse referencial foi implantado na rede estadual de ensino a partir de 2008.

¹³⁹ Os alunos da rede estadual de ensino sul-mato-grossense estão submetidos a diferentes avaliações externas como o SAEB, o PISA e o SAEMS - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul. O SAEMS Avalia a qualidade do ensino e da aprendizagem no Estado de Mato Grosso do Sul. Teve início em 2003, avaliando em Língua Portuguesa e Matemática todas as escolas de Mato Grosso do Sul, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=535>>. Acesso em: 13 abr. de 2013.

O processo de atualização que converge a este Referencial se baseou na necessidade premente da SED em manter-se em consonância com as normas nacionais e estaduais e, principalmente, em atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes. Assim, reuniões, estudos e debates foram promovidos no âmbito da Secretaria, das unidades escolares, por município, envolvendo técnicos, docentes, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de gestão escolar e professores de diversas instituições de ensino superior do nosso Estado, que contribuíram com a análise e sugestões do material em pauta, num movimento cuja perspectiva máxima era avançar na proposição de um currículo que atendesse às particularidades e pluralidade do estudante sul-mato-grossense. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2012, p. 7).

Nesse sentido, a reformulação do Referencial Curricular¹⁴⁰ resulta de uma parceria entre a SED e os educadores, ao mesmo tempo em que densifica a articulação dos seus pressupostos aos ditames dos referenciais curriculares de âmbito nacional.

Entretanto, este trabalho dará maior visibilidade aos impactos do Referencial Curricular anterior, utilizado no entretempo 2008-2011, sobre a prática docente e a construção da alfabetização geográfica em escolas públicas na cidade de Aparecida do Taboado (MS). Buscando analisar as contribuições do Referencial Curricular (2007) na prática docente e no ensino de Geografia, seguem sistematizadas as informações coletadas por meio de questionário aplicado aos professores (representados por P1, P2...) de Geografia das escolas (selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho) da cidade de Aparecida do Taboado. Os quadros 3 e 4 expressam, de forma sistematizada, algumas das informações e das falas dos professores:

¹⁴⁰ Apesar do discurso de reformulação do Referencial, para o ano de 2012, nota-se no tocante ao ensino de Geografia o mesmo desenho curricular do documento anterior, isto é, o rol de conteúdos mantém-se organizado sob a égide do saber geográfico fragmentário. Essa realidade é evidenciada, por exemplo, na listagem de conteúdos do 6º ano, que em relação à edição anterior agregou a unidade cartografia (de forma descontextualizada) subsumindo à temática demografia. O rol de conteúdos está organizado: a) primeiro bimestre - (Introdução à Geografia) História da Geografia; orientação: pontos cardeais, colaterais e formas diversas de localização; coordenadas geográficas: linhas imaginárias e hemisférios terrestres; movimentos da Terra: translação e rotação; fusos horários; cartografia: elementos de um mapa e tipos de mapas e escala geográfica; espaço natural e geográfico; (O universo); origem; sistema solar; os planetas; o planeta Terra e sua evolução geológica (Deriva continental e Tectônica de placas); b) segundo bimestre - (A litosfera); formação do planeta Terra; a estrutura interna e externa da Terra; o relevo terrestre e suas formas fundamentais; os agentes formadores e modificadores do relevo; estrutura geológica de Mato Grosso do Sul; compreender a evolução da Terra a partir das eras geológicas; diferenciar as formas de relevo da superfície da Terra; compreender a formação do solo e sua ocupação; observar formas de relevo percebendo as diferenças; c) terceiro bimestre - (Hidrosfera); as águas continentais (rios, lagos); hidrografia do Brasil; águas subterrâneas; o relevo submarino; oceanos e mares; hidrografia de Mato Grosso do Sul; d) quarto bimestre - Atmosfera (clima e vegetação); fenômenos atmosféricos; o tempo e o clima; formações vegetais; relações entre clima e vegetação; massas de ar; estações do ano; climatologia de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2012, p. 335, 336-337). In: MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental. Campo Grande-MS: Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VER_SAO_PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

	Impacto do currículo oficial de Geografia (MS) sobre o trabalho pedagógico/qualidade do currículo	Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Segue o currículo expresso por um Referencial Curricular dotado de uma listagem de conteúdos e de caráter obrigatório. - O Referencial não subsidia de fato o desenvolvimento das aulas e a prática docente. A organização de boas aulas depende de materiais didáticos suficientes e de qualidade, porém, na escola, estes são insuficientes. - Procura desenvolver sua prática pautada numa postura socioconstrutivista articulada a Geografia Marxiana em suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltam materiais didáticos como livros didáticos (a quantidade recebida é insuficiente para todos os alunos) e impossibilidade de conseguir textos impressos. Apesar dos poucos livros recebidos, faz uso semanalmente dos mesmos em suas aulas. - Falta de hábito de leitura dos educandos dificulta significativamente a aprendizagem. - Alunos vêm dos anos iniciais (1º ao 5º ano) com defasagens de aprendizagens de conteúdos e habilidades mínimos essenciais ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, dificultando a construção de novas aprendizagens no ciclo subsequente do qual fazem parte os 6º e 7º anos.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Segue o currículo expresso por um Referencial Curricular dotado de uma listagem de conteúdos de caráter obrigatório. Os PCNs também são utilizados como complementos do currículo estadual. - Vê os referenciais curriculares pouco eficientes como subsidiadores da prática docente. O reducionismo decorre, em especial, pela carência de materiais didáticos e bibliotecas, mas também pelas rupturas de políticas educacionais sucedidas por mudanças de governo (descontinuidades). - Complementa suas aulas com textos mimeografados e imagens fotocopiadas. Suas turmas não foram contempladas com o livro didático de Geografia adotado pela escola. - Procura desenvolver sua prática pautada numa postura socioconstrutivista articulada à Geografia Humanista em suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltam materiais didáticos como livros didáticos (a quantidade recebida é insuficiente para todos os alunos) e impossibilidade de conseguir textos impressos. Ocasionalmente faz uso de livros didáticos em suas aulas. - Alunos vêm dos anos iniciais (1º ao 5º ano) com defasagens de aprendizagens de conteúdos e habilidades mínimos essenciais ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, dificultando a construção de novas aprendizagens no nível subsequente do qual faz parte o 6º e 7º ano. Vê as experiências de vida de seus alunos esvaziada de significados para a construção de conhecimentos sistematizados ou escolares, isto é, os alunos são oriundos das classes populares e possuem escassos conhecimentos prévios.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Segue o currículo estadual expresso por um Referencial Curricular dotado de uma listagem de conteúdos de caráter obrigatório. - Complementa suas aulas com livro didático, textos de revistas e uso da sala de informática. - Procura desenvolver sua prática pautada numa postura socioconstrutivista articulada à Geografia Marxiana em suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desinteresse de alguns alunos implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas.

Quadro 3 – Representações dos professores de Geografia em relação ao desenvolvimento do currículo da unidade escolar pautadas no Referencial Curricular implantado desde 2008.

Fonte: Trabalho de Campo realizado nos dias 22 e 23 de novembro de 2011. Organizado pela autora.

	Impacto do currículo estadual (MS) sobre o trabalho pedagógico; qualidade do currículo; Atividades complementares da prática educativa	Principais dificuldades encontradas pelo professor no processo ensino-aprendizagem
P4	<ul style="list-style-type: none"> - Segue o currículo estadual expresso por um Referencial Curricular dotado de uma listagem de conteúdos de caráter obrigatório. - Tece crítica ao Referencial apenas quanto à posição de alguns conteúdos e cita como exemplo “A localização do Brasil” previsto (no Referencial) para ser ministrado no terceiro bimestre, enquanto seria mais adequado trabalhar no primeiro, pois facilitaria o entendimento do aluno. - Utiliza o livro didático em todas as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A indisciplina e o desinteresse dos alunos de aproximadamente 20% das turmas (segundo percepção do docente).
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Segue o currículo estadual expresso por um Referencial Curricular dotado de uma listagem de conteúdos de caráter obrigatório. - Complementa suas aulas com livro didático, textos de revistas e uso da sala de informática. - Procura desenvolver sua prática pautada numa postura socioconstrutivista articulada à Geografia Marxiana em suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desinteresse de alguns alunos implicando no não desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas.

Quadro 4 – Representações dos professores de Geografia em relação ao desenvolvimento do currículo da unidade escolar pautadas no Referencial Curricular implantado desde 2008.

Fonte: Trabalho de Campo realizado nos dias 22 e 23 de novembro de 2011. Organizado pela autora.

Ao analisar a globalidade das verbalizações dos professores, expressos nos quadros 3 e 4, depreende-se a pouca importância¹⁴¹ dada, pelos professores, ao Referencial, enquanto instrumento balizador de suas práticas educativas. Ao que parece, o professor se atém apenas ao rol de conteúdos expressos no Referencial e desenvolve-os segundo o arcabouço teórico-metodológico compósito de sua formação profissional e os recursos disponíveis nas escolas, considerados poucos por alguns professores. A insuficiente condição material das escolas é apontada como o maior problema para a construção de aprendizagens significativas nas aulas de Geografia, seguida pelo desinteresse dos alunos e as defasagens de aprendizagem idade-ano escolar. Diante destes apontamentos, qual seria a prioridade, um currículo oficial?

Vejamos a opinião de um dos professores de Geografia entrevistados:

Políticas públicas! Quais? Para quem? O material que o professor recebe é o Referencial Curricular, mas este não subsidia um professor a melhorar sua aula, pois o que nós não temos são materiais impressos para os alunos. Faltam livros didáticos todos os anos. (Relato, P1, 2011).

¹⁴¹ Nota-se a necessidade de aprofundar as pesquisas para maior clareza sobre as representações dos professores em relação ao uso do Referencial no entretempo 2008-2011.

Outro relato de professor consoante com a fala do anterior:

Os impactos das políticas públicas no meu trabalho de sala de aula são pouco eficientes, pois em cada gestão governamental há um novo projeto pedagógico, deixando de lado o que estava em andamento, não o concluindo com eficiência. O material didático é escasso [...] falta até mesmo o essencial: mapas, livros didáticos e biblioteca que funcione adequadamente. Temos apenas os PCNs e o Referencial Curricular. [...] materiais como mapas, palavras cruzadas e diagramas compro com meus recursos. (Relato, P2, 2011).

Os relatos acima demonstram que a maior preocupação dos professores não é com os fundamentos teórico-metodológicos do currículo prescritivo (de Geografia) e, sim, como desenvolvê-lo num contexto de escassez de recursos e materiais didáticos (livros didáticos, mapas, diagramas dentre outros). Ante o currículo prescritivo e as precárias condições estruturais e materiais para a sua aplicação, os professores ficam no entremeio do desejo de ousar nas aulas e, o mais fácil, desenvolver atividades mais pragmáticas e corriqueiras centradas no uso do livro didático, às vezes, entremeadas por outros materiais de apoio xerocopiados. Ressalta-se que, dos cinco professores participantes desta pesquisa, quatro disseram utilizar o livro didático, praticamente em todas as aulas. O único docente a rechaçar o uso do livro didático alegou o seguinte: “quanto ao livro didático, há muito tempo minhas turmas não os recebem [...] não recebemos em quantidades suficientes apesar de a secretaria informar corretamente a quantidade necessária, mas todo ano o problema é o mesmo”. Para embasar as aulas ministradas, o referido docente recorre aos materiais xerocopiados. A situação descrita emana um dilema entre os professores: como transpor um currículo prescritivo para a prática, qualitativamente, com condições materiais limitantes.

Nenhum dos professores mencionou o uso de filmes e projetores de multimídias em suas aulas. Por outro lado, os cinco docentes afirmaram utilizar a Sala de Tecnologia Informacional, em especial, para pesquisa. Outros aportes didáticos comuns às aulas são: mapas, gráficos, tabelas, imagens e pesquisas.

É certo que o Referencial Curricular expressa um desenho de rol de conteúdos com forte nuance da Geografia Tradicional ou de “gavetas”, não contribuindo, necessariamente, com reflexões de posições político-pedagógicas mais críticas. Mas, é o norteador das práticas dos cinco docentes participantes da pesquisa. Para entender melhor quais fundamentos teórico-metodológicos embasam as práticas dos professores de Geografia sul-mato-grossenses, analisam-se algumas respostas dadas pelos docentes a dois questionamentos.

Questionamento 1: Você trabalha com a temática “paisagem” em suas aulas no decorrer dos 6ºs e 7ºs anos? Como é desenvolvido esse assunto com os alunos?

As aulas com a temática paisagem é desenvolvida com a observação da paisagem composta pela escola e vizinhanças articulando com o conceito [...] interpretação de imagens de pintores famosos. Quando é possível, desenvolvo projeto finalizando-o com exposição de cordel no pátio da escola. (Relato de P2, 2011).

[...] transmito ao aluno que a paisagem é muito importante para a compreensão do mundo em que vivemos e que ela representa a relação homem-natureza. (Relato, P3, 2011).

Trabalho mostrando através de imagens as diferentes paisagens e como elas são transformadas. (Relato, P4, 2011).

Primeiro, eu falo das categorias geográficas, abordo a questão do espaço, lugar e paisagem. Eu explico numa escala local, o município, que antes de se formar, era um espaço, porém com suas rugosidades e marcas ancestrais; o lugar que é o espaço de vivência onde ocorrem as relações humanas; o processo histórico e econômico e as mudanças que vão resultar nas paisagens que são modificadas através da mão do homem e que existe uma relação de trabalho. Eu gosto de apresentar a música do Zé Ramalho (cantor) “Cidadão”, são aulas expositivas. (Relato, P1, 2011).

Verificam-se, nestes relatos, diferentes modos utilizados pelos professores para desenvolver a temática paisagem. Pode-se observar nas ações pedagógicas de P2, a criação de situações de aprendizagem que impulsionam os alunos à ação/construção do conhecimento, ao mesmo tempo, busca articular o conceito de paisagem ao espaço de vivência dos alunos. Ao seguir estratégias pedagógicas diferenciadas para ensinar o conceito de paisagem, o docente coloca os alunos em situações propícias para a construção de conceitos geográficos.

Os relatos de P3 e P4 expressam ações pedagógicas bastante próximas na abordagem, em sala de aula, da temática paisagem. As ações didáticas desses dois docentes se comungam ao expressarem o desenvolvimento da abordagem descritiva da paisagem e de caráter transmissivo, ranços do ensino positivista. Assim, P3 afirma “transmitir” aos alunos a importância da paisagem na compreensão do mundo e que ela representa a relação homem-natureza. Por outro lado, P4 estrutura sua ação pedagógica na “apresentação” de ilustrações de diferentes paisagens e como elas são transformadas. As duas estratégias denotam práticas pedagógicas centradas em aulas expositivas, portanto, mitigadoras de momentos reais para a construção ativa dos conhecimentos pelos educandos, bem como de uma abordagem contextualizada da temática paisagem e articulada às vivências dos alunos. Apesar da importância da aula expositiva para o bom desenvolvimento da aprendizagem, ressalva-se que apenas o uso desse procedimento reforça a transmissão/instrução e não a construção ativa dos conceitos geográficos pelos educandos.

Por outro lado, nas verbalizações de P1, identifica-se a tentativa do docente de propiciar aos alunos o entendimento de uma visão ampla do que seja paisagem, partindo do conceito de espaço geográfico e suas dimensões, articulando o conceito de paisagem com o espaço de vivência dos alunos e, ainda, incrementando as ações pedagógicas com a execução da música “Cidadão”, de Zé Ramalho. Entretanto, todas as estratégias empreendidas pelo docente pautam-se em aulas expositivas, assim, mitigando momentos significativos de construção de conhecimentos aos alunos e, conseqüentemente, da alfabetização geográfica.

Segue-se para a análise de algumas respostas ao questionamento 2: A linguagem cartográfica é constantemente desenvolvida em suas aulas? Como ela é trabalhada? Explique.

Desenvolvo-a através da leitura e análise de mapas e gráficos, relacionando as atividades trabalhadas e como fonte de pesquisa. (Relato, P4, 2011).

A linguagem cartográfica é desenvolvida com figuras xerocadas relacionando-as com exemplos locais. Não há nenhuma aula em que a linguagem cartográfica não esteja presente, inclusive nas avaliações. (Relato, P2, 2011).

Sim. Através de leituras de mapas e gráficos. (Relato, P5, 2011).

Não trabalho constantemente. Porém, (quando isso ocorre) trabalho de forma com que os estudantes construam os mapas em folhas milimetradas englobando questões de escalas, latitude, longitude e os principais paralelos, em seguida, as projeções cartográficas abordando as distorções; em escala é ressaltada a questão da redução das áreas [...] importância da coordenada geográfica para efeito de acertar alvos, como no caso de uma guerra, surgir um bombardeio, é necessário atingir o alvo. (Relato, P1, 2011).

Nesta trilha de investigação, sobre o desenvolvimento da linguagem cartográfica, identificam-se aproximações entre as verbalizações de P4, P2 e P5, pois trabalham com leitura e interpretação de mapas, gráficos e tabelas. Porém, enquanto P4 e P2 deixam claro o desenvolvimento da linguagem cartográfica articulada às diferentes temáticas desenvolvidas em sala de aula, o docente identificado por P5 não especifica se essas atividades são desenvolvidas articuladas ou apartadas das diferentes temáticas geográficas desenvolvidas em sala de aula. Todavia, nota-se que as atividades cartográficas se restringem apenas ao ato de leitura e interpretação, pelos discentes, dos recursos utilizados, sendo negadas situações de construção dessas linguagens, isto é, possibilidades do educando em produzir, mediado pelo professor, seus próprios mapas, gráficos e tabelas.

Já os procedimentos didáticos de P1, em relação ao desenvolvimento da linguagem cartográfica, expressa a cartografia materializada enquanto conteúdo e, assim, apartada das demais temáticas geográficas desenvolvidas em sala de aula.

Diante da análise de recortes das ações pedagógicas empreendidas pelos professores em sala de aula, de escolas públicas da cidade de Aparecida do Taboado (MS), evidencia-se o predomínio de práticas, ainda, bastante articuladas aos pressupostos da Pedagogia Tradicional comungada à Geografia Tradicional descritiva. Todavia, no entremeio, aparecem algumas práticas na contramão dessa acepção de educação.

A partir dessas reflexões, indaga-se: qual o papel do Referencial Curricular de Geografia nas ações educativas em sala de aula?

De antemão, assinala-se não constar nas verbalizações dos professores¹⁴², participantes desta pesquisa, nenhuma crítica contundente em relação aos pressupostos teórico-metodológicos lastreadores do desenho curricular e da acepção de Geografia expressos no Referencial. As poucas críticas eivadas, de modo geral, direcionam-se a falta de material didático para apoiar a aplicação do documento, o que causou estranhamento, pois a forma como foi organizado o currículo de Geografia no Referencial Curricular, denuncia marcas da Geografia Tradicional de cunho parcelar. Para todos os anos do Ensino Fundamental, os conteúdos estão organizados segundo os pressupostos da Geografia Tradicional, isto é, o conhecimento geográfico veiculado no documento está submetido ao saber parcelar ou de “gavetas”, nos moldes do arcabouço epistemológico da Geografia de cunho descritivo e mnemônico. Fato que parece um tanto contraditório por parte dos seus autores, uma vez que, nas considerações iniciais deste material, graficizaram a pretensa articulação do mesmo com as premissas da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 vigente desde 1996. Para tanto, há utilização desta Lei para embasar o documento estadual: “que no seu artigo 22, refere-se à Educação Básica no sentido de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2007, p. 5).

Nesse mesmo sentido, aparece ainda como função do documento referenciar as práticas dos professores na perspectiva interdisciplinar e superadora da aprendizagem mecânica (dimensão didático-metodológica) para a formação da consciência crítica e cidadã do educando. Todavia, como romper com os pressupostos didático-metodológicos de uma abordagem Tradicional no ensino de Geografia se os conteúdos programáticos desta disciplina (dimensão teórico-epistemológica) estão submetidos a um saber parcelar que os elementos da

¹⁴² Todos os professores participantes dessa etapa da pesquisa afirmaram utilizar o Referencial Curricular como norteador de suas aulas.

natureza e os sociais não se relacionam? E ainda: expressando a linguagem cartográfica como item marginal na pretensa abordagem e análise da espacialização dos fenômenos.

Elencam-se, no quadro 5, os conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental, como amostragem para a análise da aceção de Geografia consubstanciadora do conhecimento geográfico veiculado no referido documento.

1º bimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hidrosfera 1.1 Hidrosfera – fonte de vida 1.2 As águas continentais. 1.3 O relevo submarino. 1.4 Aproveitamento econômico dos oceanos, mares, rios e lagos. 1.5 Águas subterrâneas. 1.6 Hidrografia do Brasil e do Mato Grosso do Sul.
2º bimestre	<ol style="list-style-type: none"> 2. A litosfera e o relevo terrestre. 2.1 A estrutura interna e externa da Terra. 2.2 O relevo terrestre e suas formas fundamentais. 2.3 Os agentes modificadores do relevo. 2.4 estrutura geológica do Mato Grosso do Sul.
3º bimestre	<ol style="list-style-type: none"> 3. Atmosfera – condições naturais e ação humana. 3.1 fenômenos atmosféricos. 3.2 a vida nos ecossistemas. 3.3 o tempo e o clima. 3.4 Formações vegetais. 3.5 Relação entre clima e vegetação.
4º bimestre	<ol style="list-style-type: none"> 4. População – crescimento e condições socioeconômicas 4.1 população absoluta e cálculos estimativos. 4.2 População relativa. 4.3 A população e os setores da economia. 4.4 Características da população mundial. 4.5 O trabalho e a satisfação das necessidades
Competências e habilidades previstas para o 6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância das fontes de informação. - Diferenciar população absoluta de população relativa. - Identificar o modo de vida da população mundial. - Explicar as relações sociais do trabalho à luz do capitalismo. - Reconhecer que vivemos num mundo consumista influenciados pela propaganda. - Associar os setores da economia à distribuição da população. - Explicar a evolução da Terra a partir das eras geológicas. - Diferenciar as formas de relevo da superfície terrestre. - Compreender a formação do solo e sua ocupação. - Observar formas de relevo percebendo as diferenças. - Reconhecer que os fenômenos naturais têm influência no cotidiano da população. - Relacionar o clima às formações vegetais. - Localizar os principais tipos climáticos caracterizando-os. - Explicar as alterações climáticas que ocorrem devido aos fenômenos naturais ou criadas pelo homem. - Compreender a importância da água para o mundo. - Entender o ciclo da água. - Reconhecer a importância econômica das águas dos oceanos e mares. - Localizar as principais bacias hidrográficas do Brasil com seus respectivos rios. - Compreender como as águas estão distribuídas no espaço. - Reconhecer a importância das águas subterrâneas.

Quadro 5 – Conteúdos programáticos e competências e habilidades propostas para o 6º ano do Ensino Fundamental-MS.

Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica – SED/MS, 2007, p. 166-167. Organizado pela autora.

Considera-se que a organização dos conteúdos geográficos assume grande relevância em como engendrar a leitura e interpretação do espaço e, desse modo, revela o arcabouço teórico e metodológico que os consubstanciam. Pode-se afirmar que o ensino de Geografia do referido documento funda-se em premissas do positivismo e propicia a leitura fragmentada e linear da realidade.

O desenho linear do currículo aparece descrito enquanto intencionalidade no próprio Referencial ao afirmar que houve fundamental parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SED) e os educadores para análise e elaboração desse documento. Assim, coadunam propósitos e uníssonos ideais conformando um currículo agregador dos seguintes princípios: a) diálogo com os professores; b) visão por componente curricular; c) sequência de conteúdos; d) competências, habilidades e referências bibliográficas. A conjunção desses princípios objetiva assegurar a “linearidade curricular”, evitando, assim, a fragmentação e a descontextualização de conteúdos, bem como as imparcialidades e as desigualdades. (MATO GROSSO DO SUL/SED, 2007, p. 5).

A análise dos princípios norteadores da produção do referencial denota sua produção envolta por um discurso eclético, pois procura comungar um ensino linear ou por sequenciação de conteúdos e, ao mesmo tempo, superar a fragmentação e descontextualização dos conteúdos na direção de uma aprendizagem pautada em competências. Ao ressaltar a linearidade curricular, o Referencial expressou uma Geografia de gavetas em que os conteúdos aparecem sequenciados e análogos aos versados em livros didáticos de cunho positivista, aceitando a fragmentação sociedade-natureza e a descontextualização da cartografia. A visão fragmentada do saber geográfico é densificada quando se analisa o rol de competências e habilidades a serem construídas a partir dos conteúdos elencados, isto é, há o reforço em consolidar o saber compartimentado. Assim, parece leviana a afirmação dos elaboradores do referido documento a pretensa construção de um saber contextualizado, pelo menos no tocante à conformação da Geografia escolar e, concomitantemente, à construção da alfabetização geográfica.

Outro aspecto de fundamental importância refere-se à participação de professores da rede na estruturação desse referencial. Em questionários aplicados aos professores de algumas escolas sul-mato-grossenses ficou clara a participação dos mesmos, inclusive via internet, na organização dos conteúdos, assim, se acatadas tais sugestões pela equipe técnica da produção deste documento tem-se, então, o endossamento de ambas as partes (professores e técnicos) na conformação da Geografia fragmentária, portanto, clássica. Tal fato agudiza a não renovação dessa disciplina no âmbito escolar, alijando, sobremaneira, os educandos de uma

educação geográfica qualitativa e fundamentada nos novos pressupostos da ciência geográfica.

Tal realidade suscita a afirmação *a priori* de que o professor, ao elaborar e executar a aula baseada na reprodução dos conteúdos presentes no Referencial Curricular para a Educação Básica sul-mato-grossense, estará negando ao educando, o entendimento das reais potencialidades do espaço como as materializadas pelos novos aportes teórico-metodológicos da ciência geográfica evidenciados no segundo capítulo deste trabalho, em diálogo com Callai (2005; 2006) e Cavalcanti (2006). Sousa Neto (2008, p. 25)¹⁴³ afirma que “se a formação profissional for desqualificada, os professores tenderão a ver nos livros e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzirão exatamente aquilo que está colado nas páginas”.

Esperava-se que o “novo” Referencial 2012 inovasse no tocante a essa organização, mas, em análise preliminar deste documento, não se vê mudança¹⁴⁴, isto é, a Geografia de caráter parcelar continua vigente. Que contribuições esses referenciais (2007 e 2012) postulam para a construção da propalada alfabetização geográfica? Quais caminhos se abrem?

Espera-se que as discussões sobre as bases conceituais da Geografia presentes no Referencial (2008) e os recortes sobre as práticas dos professores emanados no contexto desse currículo prescritivo deem sustentação para clarear caminhos na busca dessas respostas, bem como lançar luzes para a discussão e superação desse cenário.

3.5 CONTRAPONTO ENTRE OS CURRÍCULOS OFICIAIS PAULISTA E SUL-MATO-GROSSENSE: A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA EM QUESTÃO

No decurso deste capítulo, procura-se demonstrar os impactos da implantação de currículos oficiais no ensino de Geografia e em sua função alfabetizadora nos Estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul, sendo recortes o trabalho pedagógico desenvolvido em escolas públicas da cidade de Jales (SP) e Aparecida do Taboado (MS). Nessa análise, os currículos prescritivos subnacionais não constituem projetos isolados, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDBEN n. 9394/96, tutelada por determinações de políticas mais amplas, ditadas por organismos internacionais, sob o respaldo

¹⁴³ SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de Geografia*. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

¹⁴⁴ As mudanças se fizeram notar, especialmente, na troca de posições de certos conteúdos por bimestres e séries/anos, portanto, não nos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia.

e cooperação do Estado e que alteram significativamente o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras.

Essa conjuntura neoliberal intensificou a produção de propostas curriculares principiada pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No tocante ao ensino de Geografia, discorreu-se, anteriormente, sobre os avanços e limites que esses documentos impingiram ao discurso dessa disciplina. No entanto, significando um instrumental central da política curricular brasileira, mesmo sob críticas, continuou sendo referência para a elaboração de currículos em escalas subnacionais. Em decorrência disso, sob um quadro normativo, os Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul conformaram os seus currículos espelhando, de certo modo, nos fundamentos dos PCNs e de outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDBEN n. 9394/96.

Todavia, a análise mais cautelosa revela singularidades na conformação dos desenhos curriculares entre as duas unidades federativas no tocante ao currículo de Geografia. Embora não se tenha a pretensão de esgotar a análise dos fundamentos teórico- metodológicos desses currículos, para o ensino de Geografia, ora em discussão, considera-se relevante o destaque de seus traços mais marcantes, objetivando sintetizar seus avanços e limites na construção da alfabetização geográfica, bem como breve análise comparativa.

No caso do currículo oficial paulista, de Geografia, sua produção caracterizou-se pela verticalização e produção de materiais cartilhados com aulas prontas, intituladas situações de aprendizagem, veiculando um ensino fragmentado e desvinculado do contexto social dos educandos. Buscou-se inovar com a estruturação de atividades pautada em situações-problemas e na construção de competências, contudo, a dimensão didático-pedagógica suplantou a proposição dos fundamentos teórico-metodológicos do saber geográfico, edificando um ensino esvaziado de sentido, isto é, a Geografia se perdeu. Nesse percurso, a não participação dos professores no processo de elaboração do currículo traz dificuldades para o engendramento de mudanças importantes ou rupturas nesse quadro.

No que tange ao Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, a posição da Secretaria de Estado da Educação (SED) foi mais democrática ao realizar assembleias de educadores para coletar sugestões para a conformação do documento, bem como aludindo a possível readequação de seus pressupostos pelas unidades escolares no momento da elaboração de seus projetos políticos pedagógicos. Todavia, o desenho curricular de cunho linear espalhou-se na conformação de uma Geografia também sustentada pela linearidade do conhecimento ou ideário positivista, revelando a concepção conteudista e fragmentada. Por

outro lado, pretende envolvê-la num discurso de ensino por competências e contextualizado, o que denota um paradoxo.

As análises procuraram demonstrar que a renovação da ciência geográfica pouco contribuiu para a melhoria do ensino da Geografia escolar. O discurso eclético dos seus pressupostos teórico-epistemológicos, nos currículos prescritivos, parece corroborar sobremaneira com essa conjuntura.

Diante deste quadro, o que se deve aspirar é a produção de currículos que direcionem a aprendizagem para a compreensão e transformação da realidade social vivida por estudantes e educadores e não o contrário, como postulam os currículos em questão. É preciso caminhar na direção de sua função “quase sagrada [...] que é alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações”. (PEREIRA, 2005, p. 151)¹⁴⁵.

Porém, como caminhar nessa direção? Como correlacionar conteúdo-metodologia para que a Geografia escolar exerça sua função alfabetizadora? Nesse sentido, Cavalcanti (2002) assevera que:

[...] quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se uma transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. **Há pois uma autonomia relativa dos objetivos sócio-pedagógicos e dos métodos de ensino**, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais. (CAVALCANTI, 2006, p. 22. Grifo da autora).

Nessa perspectiva, é seminal a criação de condições em que o aluno, por meio da aprendizagem, supere o senso comum, sendo a metodologia da construção de conceitos um dos caminhos promissores, como salienta a mesma autora:

[...] o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria (a Geografia) e de sua linguagem própria. (CAVALCANTI, 2006, p. 88).

O que a autora propõe é a superação da lógica formal de aprendizagem, pautada na instrução, pela lógica dialética de construção de conceitos geográficos, sem, contudo,

¹⁴⁵ PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar conteúdo e ou objetivos. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n.27, p. 139-151, 2005. Disponível em: <<http://agbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG27FINAL.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2012.

abandonar a proposição dos saberes compósitos do *corpus* dessa disciplina. Esse ideário, como vimos, foi mitigado na construção dos currículos prescritivos analisados.

Entretanto, a gama de estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos prevalente na atual literatura sobre o ensino de Geografia (CALLAI, 2005; CAVALCANTI, 2002; SANTOS 2007; PEREIRA, 2007 entre outros) contribui para direcionar a produção de currículos alternativos comungando as seguintes premissas:

- A seleção dos conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos do ensino.
- A valorização das diferentes dimensões dos conceitos geográficos para a construção de atitudes, ações, valores que norteiam comportamentos sócio-espaciais.
- A Geografia do aluno, ou seja, suas representações sociais como referência do conhecimento geográfico construído na sala de aula.
- O reconhecimento da relevância da dimensão afetiva no processo do conhecimento.
- A articulação dos componentes do processo de ensino, ou seja, objetivos, conteúdos e métodos. (ZANATTA, 2005 *apud* NUNES, 2012, p. 103)¹⁴⁶.

Para tanto, postula-se a produção de currículos fruto da práxis de diferentes sujeitos, como já discutido na primeira parte deste trabalho. As aproximações com as discussões eivadas nos centros acadêmicos são bem-vindas, bem como a abertura de fóruns de discussões que permitam aos docentes de Geografia formarem opiniões e se posicionarem em seus locais de trabalho na conformação das propostas curriculares para a Educação Básica, para além de executores. Todavia, a melhoria da formação inicial e continuada dos professores faz-se necessária, bem como a melhoria das condições materiais das unidades escolares, além de políticas salariais e de carreira sérias.

Na busca pela superação da aprendizagem instrucionista para edificação de uma perspectiva dialética de construção de raciocínios geográficos, propõe-se duas experiências de alfabetização geográfica pautada no eixo temático “paisagem local”, apresentada no próximo capítulo.

¹⁴⁶ NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação? *RA 'E GA: O espaço geográfico em análise*, UFPR, Curitiba, v. 24, p. 92-107, 2012.

CAPÍTULO IV

PAISAGEM: APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Propõe-se, neste capítulo, apresentar e discutir duas experiências de alfabetização geográfica sequenciadas/complementares assentadas no eixo temático “Paisagem: um aporte para a construção de aprendizagens significativas a partir do espaço de vivência”.¹⁴⁷ O desenvolvimento da temática consistiu no estudo do espaço geográfico da cidade de Jales (SP), envolvendo alunos de uma turma de 6º ano e outra de 7º ano, do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Dr. Euphly Jalles”, sob a mediação desta autora.

A escolha dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo II para o desenvolvimento dessas experiências de alfabetização geográfica justifica-se por agregarem discentes com parcos conhecimentos sistematizados dos conceitos geográficos, em especial no tocante a turma de 6º ano, dada à superficialidade na abordagem da Geografia escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) ou Ciclo I, o que denota maior desafio para as práticas educativas. Essas experiências foram desenvolvidas pela autora desta pesquisa na Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, *lócus* de seu trabalho como professora de Geografia.

Nessa direção, a partir da “paisagem local” objetiva-se construir aprendizagens concretas de saberes geográficos oportunizando ao educando a possibilidade de leitura do espaço de vivência, sendo a paisagem urbana da cidade de Jales-SP o objeto de estudo.

O desenvolvimento dessas experiências de alfabetização geográfica será apresentado passo a passo no decorrer deste capítulo.

4.1 BREVE CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização geográfica remete-se ao docente e ao aluno, isto é, a relação entre quem aprende, quem “ensina”, o que se ensina e para quê se ensina. Portanto, na prática educativa interessa a ação docente sustentada pela didática e a forma como o aluno se apropria do conhecimento. Assim, a metodologia de ensino pautada na articulação entre concepções teórico-metodológicas da ciência geográfica e as relativas à aprendizagem, corroboram na definição de objetivos conformadores de expectativas de aprendizagem, na direção de superar o senso comum e a fragmentação do

¹⁴⁷ Apesar de a categoria paisagem estar presente no currículo oficial paulista de Geografia, sua abordagem não se articula ao espaço de vivência dos alunos, a exemplo da situação de aprendizagem 1 do caderno do aluno de 6º ano, volume 1. Nela, as atividades se organizam nessa sequência: análise comparativa de imagens do Largo São Bento, na cidade de São Paulo, no entretempo 1887 e 2008; análise de imagens da cidade de Essen, situada na Alemanha; imagens da Ilha do Norte, situada na Nova Zelândia. Por fim, imagens da cadeia produtiva da Laranja. (SÃO PAULO, 2009, p. 3 a 14).

saber, ranços ainda arraigados ao ensino de Geografia, como visto no decorrer das discussões eivadas neste trabalho.

Nessa perspectiva, sugere-se a construção de aprendizagens sob outro viés, o que significa ressaltar o processo de construção do saber articulado ao conhecimento prévio dos alunos, aos conceitos científicos e na realidade, proporcionando novo olhar sobre a Geografia escolar (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.1)¹⁴⁸. Portanto, deve-se considerar “o que se ensina e como se ensina”, enquanto premissas para a aprendizagem significativa, efetivada somente quando o docente, neste caso o de Geografia, entender o conhecimento a ser construído e a sua função social, bem como seus princípios epistemológicos, entrelaçando-os aos aspectos didático-pedagógicos. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.4).

Assim, os pressupostos teórico-metodológicos constituem pano de fundo e ou referenciais para a análise geográfica dos fenômenos espaciais e dos quais os docentes de Geografia não podem se distanciar (CALLAI, 2006, p.100). No universo dos pressupostos didático-pedagógicos disponíveis para a leitura e interpretação do espaço, foram selecionados, como primazia, o entrelaçamento entre três grandes pilares: a paisagem, os estudos de Vygotsky e a organização das atividades de aprendizagem em sequências didáticas, como aportes para a construção de aprendizagens significativas em Geografia, em turmas de 6º e de 7º anos.

Ensinar a ler o mundo, a realidade, é processo que se inicia quando o estudante reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Portanto, observar, registrar, comparar e analisar são processos que estão relacionados com o significado de ler e de entender, desde os espaços de vivência até aqueles que são concebidos por quem lê, dando significados às paisagens observadas, pois na leitura se atribui sentido ao que está escrito e o que está representado (MUNICÍPIO DE SÃO PAULO/SME, 2007, p. 48)¹⁴⁹. Desse modo, a categoria paisagem aparece como expoente para a leitura e interpretação do espaço geográfico, pois, como afirma Tricart (1982, p.18 *apud* BOFETE e FACHINI, 2008, p. 2)¹⁵⁰, “paisagem é uma porção perceptível a um observador em que se inscreve uma combinação de fatores visíveis e invisíveis e interações as quais, num dado momento, não percebemos senão o resultado global”.

¹⁴⁸ CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

¹⁴⁹ SÃO PAULO (MUNICÍPIO). *Secretaria Municipal de Educação/SME. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – Geografia*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundII.aspx>. Acesso em: 21 mar. 2012.

¹⁵⁰ BOFETE, Jocilene; FACHINI, Margarida Peres. *Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno*. Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/548-4.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

O que é paisagem para Santos (1991)¹⁵¹? Como é percebida?

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. [...] Nossa visão depende da localização em que se está, se no chão, em um andar baixo ou alto de um edifício, num miradouro estratégico, num avião... A paisagem toma escalas diferentes e assoma diversamente aos nossos olhos, segundo onde estejamos, ampliando-se quanto mais se sobe em altura, porque desse modo desaparecem ou se atenuam os obstáculos à visão, e o horizonte vislumbrado não se rompe [...] A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos.[...] A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. **Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado.** A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência. (SANTOS, 1991, p. 21. Grifos da autora).

Nessa perspectiva, partir da paisagem para ler e interpretar o espaço de vivência (sob o cuidado de que os elementos compósitos por si só não revelam a realidade), desvelando os processos determinantes das formas, constitui caminho teórico-metodológico para o estudo geográfico e a construção de aprendizagens significativas. Porém, o saber escolar articula-se a outras dimensões do ensino, como a construção de conceitos pelos alunos e, nesse âmbito, Cavalcanti (2004) estabelece articulações entre a construção de conceitos geográficos e os estudos de Vygotsky.

Para Cavalcanti (2006, p.27), os conteúdos de Geografia devem ser organizados e selecionados, tendo em vista a forma como o estudante constrói o seu pensamento, isto é, considerando o processo de desenvolvimento cognitivo e as hipóteses que formula para compreender os fenômenos que ocorrem na realidade. Assim, no processo de formação de conceitos na escolarização básica, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, conforme o pensamento de Vygotsky (1993 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 27), asseverando o seguinte:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu

¹⁵¹SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1991.

desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1993, p.74 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 27).

Além da articulação entre conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos, os estudos de Vygotsky revelam: a formação de conceitos é resultante de um processo criativo e ativo do sujeito, sendo a memorização e a associação incipientes na construção conceitual. O desenvolvimento dos processos construtores dos conceitos inicia-se na infância, mas as funções intelectuais básicas para isso só ocorre por volta dos 11, 12 anos, quando a criança é capaz de realizar abstrações para além dos significados ligados a sua prática imediata. Mas isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência, isto é, se o meio ambiente não fornecer ao adolescente os desafios e as tarefas necessárias para estimular seu intelecto, seu raciocínio poderá não alcançar o nível de aprendizagem possível para sua faixa etária (CAVALCANTI, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço estudado, ao mesmo tempo entendendo os fenômenos nele ocorrentes como produto da vida e do trabalho dos homens, articulados ao processo de desenvolvimento econômico. Não é aquela Geografia que mostra um panorama da Terra e do homem na perspectiva enciclopédica e artificial pautada na concepção de espaço linear e fragmentado, bem como o aluno passivo, neutro, sem vida, sem cultura e sem história. O aluno deve estar inserido no contexto do objeto de estudo e não fora, deslocado ou ausente como objeto a mais na paisagem, mas um ser social e histórico (CALLAI, 2003, p. 58)¹⁵².

Quando o aluno constrói a capacidade de ler e interpretar seu lugar de vivência, emerge o sentimento de pertencimento e de sujeito construtor do espaço geográfico. O espaço de vivência constitui uma totalidade-mundo, onde as dimensões escalares – local, regional, nacional e global se superpõem e se completam, pois, na Geografia, não há lugar estanques, separados e fragmentados. (STRAFORINI, 2004, p. 22).

A opção de trabalhar com a aceção de eixo temático (“Paisagem: um aporte para a construção de aprendizagens significativas a partir do espaço de vivência”) permite apreender a totalidade social na perspectiva que caminha da parte para o todo e vice-versa, no movimento de ida e volta, permitindo ao professor trabalhar dentro de cada assunto, as contradições, as semelhanças e as diferenças e a relação parte e todo. Esse procedimento favorece a formação de educandos com pensamento crítico e analítico, estimulando o

¹⁵² CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57 - 63.

raciocínio a partir de diferentes referenciais ligados ao campo da Geografia e de outras áreas do conhecimento (MUNICÍPIO DE SÃO PAULO/SME, 2007, p. 48).

Utilizou-se como modalidade organizativa das atividades de aprendizagem, a sequência didática entendida como processo.

As sequências didáticas são uma forma de planejamento de aulas que deve favorecer o processo de aprendizagem por meio de atividades planejadas e desenvolvidas como situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que o estudante construa conhecimentos ao realizá-las. Assim, as atividades que constituem uma sequência didática não são escolhidas aleatoriamente. O professor as encadeia a partir de sua hipótese sobre as necessidades de aprendizagem, de modo que cada atividade potencialize a outra, permitindo que os estudantes reelaborem conhecimentos, coloquem em uso e/ou ampliem o que já aprenderam. O professor cria nesses encadeamentos desafios perante os conteúdos apresentados, que por sua vez poderão revelar a realidade do mundo dos estudantes. Em Geografia, as sequências didáticas devem buscar integrar os princípios básicos apresentados nas expectativas de aprendizagem, ou seja: construção de raciocínios espaciais, flexibilidade na organização dos conteúdos e interação temática permitindo compreender sociedade e natureza, ensinar o desenvolvimento de capacidades em cartografia, organizar situações problema, entre outros. (MUNICÍPIO DE SÃO PAULO/SME, 2007, p. 85).

Uma sequência didática poderá ser programada para ser desenvolvida em uma semana, mês, bimestre ou semestre. O planejamento de sequências didáticas deve considerar aspectos da atuação dos estudantes nas atividades, assim como a do professor, bem como devem conter ações que explicitem o que os estudantes farão para aprender. Entretanto, ressalta-se a importância de articulação entre as diferentes atividades didáticas compósitas de dada sequência didática fundamental para a contextualização e superação da fragmentação do saber.

4.2 ESPAÇO URBANO E PAISAGEM: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II

As experiências de alfabetização geográfica, apresentadas e discutidas nesta seção, foram desenvolvidas em dois momentos distintos. A primeira experiência desenvolveu-se com o 6º ano (turma 1), no decorrer de 2011. A segunda experiência desenvolveu-se com o 7º ano (turma 1), no decurso de 2012. Embora as turmas sejam de anos letivos distintos, estavam compostas, praticamente, pelos mesmos alunos.

A seguir, apresenta-se o plano de aula da primeira sequência didática, tomando como referência o eixo temático “Paisagem: um aporte para a construção de aprendizagens significativas a partir do espaço de vivência”.

Quadro 6 – Modelo de plano de aula a partir da sequência didática – experiência 1.

Sequência didática	Objetivos	Conceitos	Atividades
Paisagem: um aporte para a construção de aprendizagens significativas a partir do espaço de vivência.	Compreender a dinâmica do espaço urbano e seu significado para a vida cotidiana, partindo da paisagem da escola e seus arredores.	Paisagem; espaço geográfico; dinâmica urbana; localização.	Observação da paisagem da escola e seus arredores – estudo do meio; relatos dos alunos sobre as paisagens observadas; produção de maquete; produção de croqui; problematização sobre a dinâmica do espaço urbano.

Fonte: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 10. Adaptação feita pela autora.

A situação de aprendizagem apresentada no quadro é uma proposta direcionada à compreensão e organização do espaço geográfico da cidade de Jales (SP) e o entendimento das singularidades dos lugares, a partir da leitura e interpretação de suas paisagens. Assim, trata-se de um estudo sobre a aprendizagem de alunos de 6º anos (turma 1), partindo de situações e lugares próximos de suas vivências para entender a lógica que permeia a organização desses espaços, bem como suas dinâmicas. Nessa direção, procurou-se exercitar a primeira experiência de aprendizagem, desenvolvendo-a por meio de passos de unidades didáticas, forma organizativa de sequência didática, que serão apresentadas e discutidas a seguir. O mês de setembro de 2011 foi o período escolhido para o desenvolvimento das práticas analisadas a seguir.

Primeiro passo – ativando os conhecimentos prévios.

Nesse primeiro momento, deu-se a investigação sobre as representações sociais dos alunos em relação ao conceito de paisagem. Para a apreensão dos conhecimentos prévios dos educandos, indagou-se se, no trajeto casa-escola, na escola e seus arredores existiam

paisagens e o que os mesmos entendiam por paisagem. Dessa feita, observam-se, nos relatos dos alunos, identificados por acrônimos¹⁵³, vários conceitos distorcidos de paisagem.

- A1- Paisagem é uma coisa muito bonita e também importante para aprender.
- A2- Paisagem é natureza.
- A3- Paisagem é um conjunto de árvores, montanhas e serras.
- A4 - Paisagem é uma figura que mostra algo.
- A5- É uma coisa muito bonita e que todo lugar tem e eu adoro ver as paisagens verdes.
- A6- Vemos paisagens nos livros.
- A7- A paisagem é natural e importante para o mundo.
- A8- No bairro da escola não existe paisagem.
- A9- Paisagens são coisas que a gente vê.
- A10- Paisagem é tudo. (Relatos de alunos do 6º ano 1, turma 2011, da Escola Estadual Dr Euphly Jalles, Jales-SP)

Assim, para a maioria dos alunos, a paisagem está relacionada a um lugar bonito e dotada dos elementos da natureza, portanto, apartada da presença humana. Essa imagem predominante de paisagem como “estampa” (CAVALCANTI, 2006, p. 50) começou a ser rompida por um diálogo mais acalorado entre a professora e os alunos, aproveitando alguns exemplos mais concretos, como: “as paisagens são coisas que a gente vê” e a “paisagem é tudo”. São falas que sugeriram alçar as discussões para objetos construídos e coisas visíveis. Esses pseudoconceitos, portados pelos educandos, serviram de aportes para a problematização e, concomitantemente, avanços na construção do conceito sistematizado de paisagem.

Segundo passo – estudo do meio.

No segundo momento, os alunos, acompanhados pela professora de Geografia, caminharam pela escola e seus arredores, analisando as paisagens com o propósito de chamar a atenção dos educandos para as geograficidades expressas (figura 10). Esse percurso possibilitou aos alunos ampliar a percepção dos elementos compósitos da paisagem, sob a orientação da professora, em direção à ampliação do conceito inicialmente portado. Assim, houve um direcionamento para o entendimento de paisagem como a aparência das formas espaciais e que se modificam conforme a dinâmica das relações espaciais. O conceito ganhou maior dimensão com o desenvolvimento gradativo de outras atividades pedagógicas descritas no decorrer desta pesquisa.

¹⁵³ O uso de acrônimos (A1, A2...) objetiva manter anônima a identidade dos alunos.



Figura 10 – Observação da paisagem no entorno da escola e adjacências (6º ano 1, turma 2011). Foto feita pela autora. Trabalho de campo realizado em 13 de setembro de 2011.

Terceiro passo – representação da paisagem – a maquete da escola e entorno.

Nessa etapa da aprendizagem, os alunos confeccionaram a maquete da quadra onde se localiza a escola (ver figuras 11, 12 e 13), sob mediação da professora de Geografia. A representação da paisagem, em forma de maquete, é um procedimento didático bastante eficiente para estudar o espaço geográfico. Enquanto representação reduzida do espaço, oportuniza a construção de vários conceitos geográficos.

Respeitando o nível cognitivo dos alunos, nesse momento de escolarização do ano escolar, abriu-se mão do uso da matematização na construção da maquete, assim, explorando de forma mais significativa, as noções topológicas do processo, isto é, sem a rigidez dos cálculos matemáticos da escala cartográfica e das projeções. Didaticamente, a maquete oportunizou a construção de noções de tridimensionalidade (paisagem), visão oblíqua e visão vertical, lateralidade, dentro/fora, ordem/sequência, antes/depois, frente/atrás, separação/contiguidade e proporcionalidade. Porém, evidenciou-se a importância de se

trabalhar com os cálculos matemáticos próprios dos saberes cartográficos com os alunos. Na turma/ano em questão, estas aprendizagens foram desenvolvidas em outros momentos do currículo. Os alunos, organizados em grupos, confeccionaram as maquetes utilizando diferentes materiais, por exemplo, isopor, papelão, papel crepom, tinta guache, lápis de cor, papel sulfite, carrinhos de plásticos, caixinhas diversas, entre outros.



Figura 11 – Alunos do 6º ano 1 (turma 2011) confeccionam a maquete da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem). Foto feita pela autora. Trabalho realizado em 20 e 21 de setembro de 2011.



Figura 12 – Maquete feita pelos alunos do 6º ano 1 (turma 2011) da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem). Foto feita pela autora. Trabalho realizado em 20 e 21 de setembro de 2011.



Figura 13 – Maquete feita pelos alunos do 6º ano 1 (turma 2011) da escola e entorno (visão tridimensional da paisagem). Foto feita pela autora. Trabalho realizado em 20 e 21 de setembro de 2011.

Quarto passo – produção do croqui da escola e entorno.

Nessa fase da sequência didática, os educandos dedicaram-se a construção do croqui do quarteirão da escola (ver figura 14 e 15), produzidos individualmente, porém sob as orientações da professora. Assim, observando a maquete, procederam à transposição da paisagem tridimensional para a perspectiva bidimensional.

Ao tomar contato com modelos reduzidos do espaço de vivência, os educandos construíram o conhecimento dos três níveis espaciais: do espaço vivido ao percebido e deste ao concebido, isto é, do espaço vivenciado por meio do movimento para o espaço gravado na mente do aluno e destes para as relações do espaço concreto com sua representação. (ALMEIDA e PASSINI, 1998, p. 26)¹⁵⁴. Assim, as etapas de práticas educativas oportunizadas no decorrer dessa primeira experiência de alfabetização geográfica possibilitam a construção dessas noções espaciais.



Figura 14 – Elaboração de croqui pelos alunos do 6º ano 1, turma 2011, representando a quadra da escola na perspectiva bidimensional. Foto feita pela autora. Trabalho realizado em 21 de setembro de 2011.

¹⁵⁴ ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Yasuko. *O espaço e geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1998.



Figura 15 – Elaboração de croqui pelos alunos do 6º ano 1, turma 2011, representando a quadra da escola na perspectiva bidimensional. Foto feita pela autora. Trabalho realizado em 21 de setembro de 2011.



Figura 16 e 17 – Croqui elaborado por aluno do 6º ano 1, turma 2011, da EE “Dr. Euphly Jalles”. Foto feita pela autora.

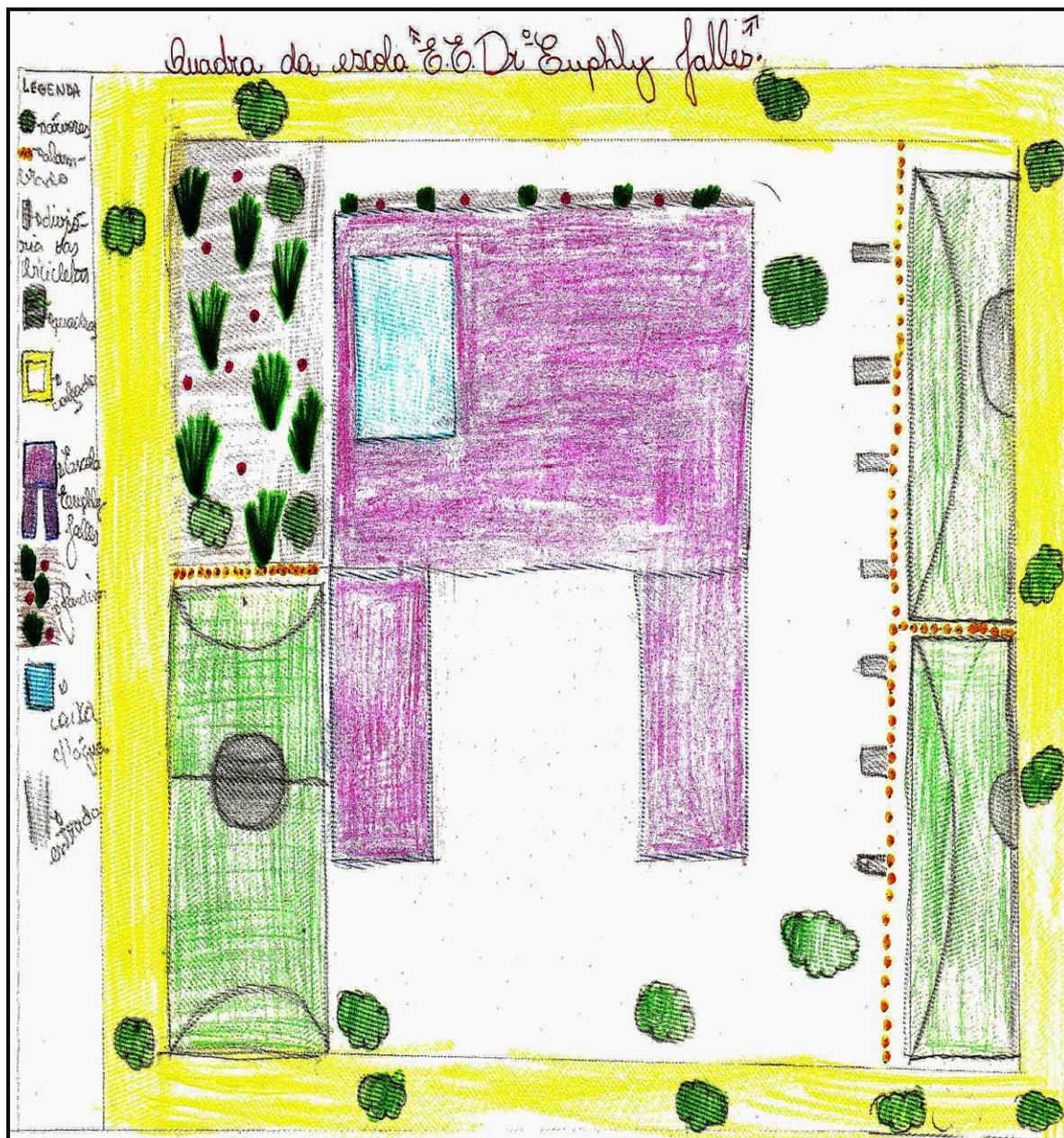


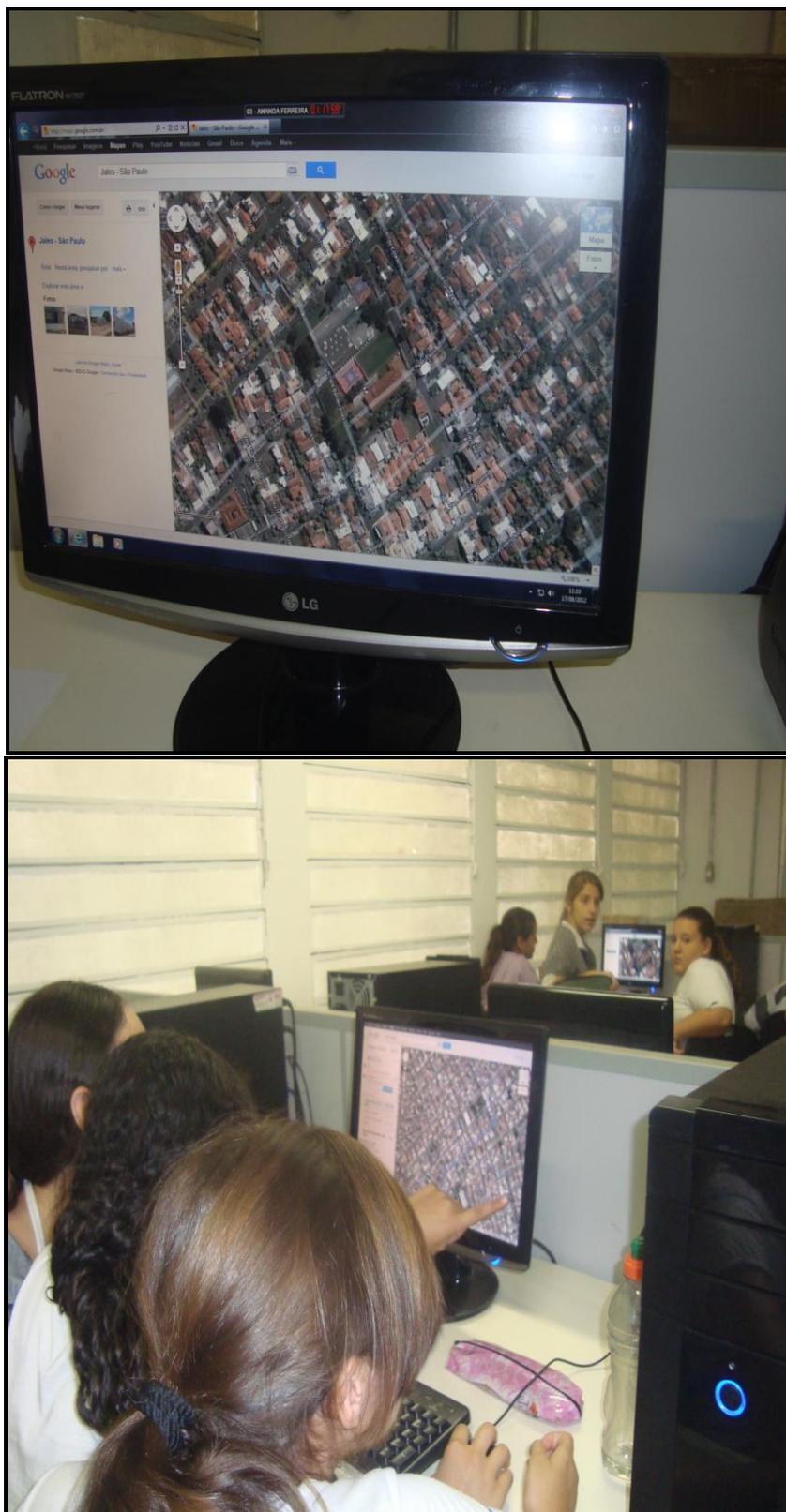
Figura 18 – Croqui elaborado por aluno do 6º ano 1, turma 2011, da EE “Dr. Euphly Jalles”. Foto feita pela autora.

Quinto passo – uso do *Google Earth* e do *Google Maps* no laboratório de informática da escola.

Nessa etapa da sequência didática, disponibilizou-se aos alunos o Laboratório de Informática da escola para o desenvolvimento de atividades. Para tanto, utilizou-se da ferramenta *Google Earth*, em especial, para analisar as mudanças ocorridas na quadra da escola entre 2004, ano das imagens apresentadas, e a sua paisagem em 2011. A pesquisa pôde ser complementada pela busca por fotos antigas da escola. Organizados em grupos, os alunos

foram instruídos pela professora de Geografia em cooperação com o monitor¹⁵⁵ do Laboratório de Informática, sobre os recursos básicos do *software*. A partir das instruções iniciais, os discentes foram orientados pela professora para proceder à localização da escola (a figura 19 apresenta a escola ao centro do monitor do computador, expressa em imagem do *Google Earth*) e análise comparativa entre as suas feições em 2004, ano das imagens apresentadas no *Google Earth* com suas formas atuais e procederem às anotações das transformações paisagísticas desse espaço. Apesar de o foco da atividade ser a escola, as crianças não se contentaram apenas em explorá-la. Elas procuraram identificar diversos lugares da cidade, sendo a busca por suas residências e bairros os mais procurados. Uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa etapa de trabalho foi o pequeno número de computadores funcionando no laboratório, num total de onze para uma classe de quarenta alunos.

¹⁵⁵ O monitor do Laboratório de Informática faz parte do Programa ACESSA ESCOLA da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, instituído em 2008. Os monitores são alunos do Ensino Médio selecionados por provas objetivas, que inclui conhecimentos de informática, sendo remunerados por quatro horas diárias de trabalho. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=94768>>. Acesso em: 16 mai. 2013.



Figuras 19 e 20 – Alunos do 6º ano 1, turma 2011, explorando o programa *Google Earth*, em especial, para analisar as transformações na paisagem da quadra da escola. Foto feita pela autora.

A partir da análise da paisagem da quadra da escola, solicitou-se aos alunos a produção de um pequeno texto sobre as transformações ocorridas nesse espaço no entretempo 2004-2011. Dos textos produzidos, apresentam-se alguns excertos:

A1 – Na escola Euphly Jalles houve mudanças, pois as duas quadras externas não eram cobertas, em 2004, mas, atualmente, uma se encontra coberta e outra foi inutilizada.

A2 – A escola estadual Dr. Euphly Jalles passou por uma reforma por fora e internamente, desde 2004, como vimos na imagem do *Google Earth* e em fotos antigas. Em sua fachada, encontramos uma quantidade reduzida de árvores, nas salas de aulas as paredes receberam cores novas [...] uma quadra recebeu cobertura; possui um elevador no prédio que, atualmente, só pode ser utilizado por alunos cadeirantes; houve a perda do anfiteatro para o governo do estado que instalou uma sala de formação de professores e, hoje em dia, não pertence mais à escola.

A3 – A nossa escola [...] no *Google Earth* de 2004 demonstra que ela teve grandes mudanças como a nossa quadra de fora que foi abandonada, que acabou virando pista de esquite e, também perdemos o anfiteatro para o governo do Estado de São Paulo, onde, hoje, acontece a formação de professores, não pertencendo mais à escola [...]. E perdemos árvores grandes que tinha na frente da escola. (Excertos de textos de alunos do 6º ano 1, turma 2011).

Percebe-se que os alunos já conseguiram formular uma representação mais sistematizada do conceito de paisagem e como este constitui instrumental para efetivar a leitura e interpretação do espaço.

Sexto passo – leitura e análise do texto “Duas inglesas e a Itália” de Barbara Pym.

No quinto momento, os alunos fizeram leitura e análise do texto literário “Duas inglesas e a Itália” de Bárbara Pym (1982, p. 142 e 143 *apud* MOREIRA e SENE, 2008, p. 19-20.) sob a mediação da professora. Esse texto demonstra como duas inglesas reagiram diante do que observaram e vivenciaram em parte da viagem à Itália.

[...] Ianthe meditou sobre a paisagem e as outras pessoas no trem, que eram tão comuns – embora de uma maneira italiana – quanto o seria um grupo semelhante de pessoas num trem inglês. As únicas diferenças eram que o padre parecia meio sujo, e o jovem casal se fitava de um jeito que não se via na Inglaterra, de repente, Ianthe se questionou: será que um pastor da Igreja Anglicana nunca parecia sujo? Será que os jovens casais ingleses nunca se fitavam de modo tão devorador: Afinal de contas, John a beijara na estação, pensou, baixando os olhos ao sentir o olhar de Sophia.

– A gente sabe que está chegando ao Sul – falou esta, com entusiasmo. – O sol está brilhando e as casas parecem diferentes.

É... os telhados planos são meio feios, não acha?

– Mas olhe só para as laranjas - disse Sophia, com reprovação.

– Quer dizer que estamos quase em Nápoles?

- Sim... temos que mudar de trem ali. Aliás, aqui, em Mergelina. O ar não é maravilhoso e diferente? - falou Sophia, enquanto saltavam do trem.
- Tem um cheiro meio estranho - comentou Ianthe.
- É... é a baía... é um tipo de emanção. Às vezes a gente também sente em Londres, em horas inesperadas [...]. (PYM, 1982, p. 142-143 *apud* MOREIRA e SENE, 2008, p. 19-20)¹⁵⁶.

O excerto de texto possibilitou explorar com os alunos as passagens que as personagens descrevem as paisagens e os lugares visitados e, ainda, como novas paisagens e novos lugares exercem fascínio nas pessoas, tendendo a compará-las com outras paisagens conhecidas. O texto possibilitou, também, consolidar o conceito de paisagem para além da dimensão do visível, mas também estabelecer a relação realidade próxima e distante, além de aguçar outros sentidos, como na passagem “– Tem um cheiro meio estranho [...]”.

A leitura e discussão desse texto encerraram o cronograma da primeira experiência de alfabetização geográfica e foi possível perceber, no diálogo entre a professora e os alunos, avanços significativos na construção do conceito de paisagem enquanto instrumental para ler e interpretar o espaço de vivência. Contudo, a docente não possibilitou uma produção final, a exemplo de uma produção textual, como meio de coletar de forma mais visível o crescimento dos alunos em relação ao conceito de paisagem e como este possibilitou uma leitura e interpretação do espaço, abarcando o princípio da totalidade. Acredita-se que a conjunção das unidades didáticas descritas passo a passo possa clarificar ao leitor a ocorrência de aprendizagens significativas, que ficaram mais evidentes ao final da segunda experiência de alfabetização realizada, em 2012, com a mesma turma de alunos.

Segunda experiência de alfabetização geográfica

A partir desse momento, apresenta-se a segunda experiência de alfabetização geográfica, na perspectiva de continuidade da primeira, haja vista tratar-se praticamente da mesma turma, todavia, agora, como 7º ano 1, ano letivo 2012. Enunciam-se, no quadro abaixo, os aspectos compostos da segunda sequência didática desenvolvida com os alunos.

¹⁵⁶ MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2008.

Quadro 7 - Modelo de plano de aula a partir da sequência didática – experiência 2.

Sequência didática	Objetivos	Conceitos	Atividades
Paisagem: um aporte para a construção de aprendizagens significativas a partir do espaço de vivência	Compreender a dinâmica do espaço urbano da cidade de Jales e seu significado para a vida cotidiana a partir do estudo de sua paisagem geográfica.	Paisagem; dinâmica espacial; agentes construtores do espaço; desigualdades espaciais.	Estudo do meio; fotointerpretação; Leitura e análise de fotografias antigas e recentes; Leitura e análise de imagens de satélites; produção textual.

Fonte: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo, Cengage Learning, 2011, p. 10. Adaptação feita pela autora.

Primeiro passo: espaço aberto para discutir as alterações mais recentes nas paisagens urbanas de Jales – registro das ideias dos alunos.

Esse primeiro passo foi desenvolvido em 20 de março 2012, em duas aulas. Nesse momento, a professora de Geografia instigou os alunos do 7º ano 1 a participarem de um diálogo sobre as recentes transformações nas paisagens da cidade de Jales, sendo seus relatos registrados pela docente. A maioria dos alunos não teve dificuldades de trazer à tona várias alterações ocorridas na cidade em tempos mais recentes, bem como seus impactos na vida cotidiana dos cidadãos. Os assuntos foram variados, mas, dentre eles, alguns ganharam maior visibilidade, como a revitalização da avenida central (Avenida Francisco Jalles), iniciada em 2010, mas com sérios problemas infraestruturais até os dias atuais. Os educandos pontuaram vários problemas decorrentes da implementação do programa de revitalização, como: a) a substituição das pedras de *petit pave* das calçadas por tijolos vermelhos de menor resistência, sendo que muitos deles já estão soltos, podendo incorrer em acidentes aos pedestres; b) substituição das árvores do canteiro central da Avenida por palmeiras imperiais, deixando essa área mais quente; c) inserção de quiosques com bancos, mas com cobertura de materiais sintéticos, impossibilitando o repouso de pessoas durante o dia; d) projeto implantado pelo poder público, sem consulta à população. As verbalizações dos alunos chamaram a atenção por apresentar ideias contundentes com aquelas divulgadas pela imprensa jalesense¹⁵⁷.

Relatos dos alunos sobre a revitalização da área central:

¹⁵⁷ Alguns desses veículos, bem como algumas notícias, serão expressos neste trabalho mais adiante. Os transtornos gerados pela revitalização da avenida central de Jales ganharam visibilidade na imprensa local impulsionada pela atmosfera das eleições municipais.

A1 – A Avenida Francisco Jales antigamente era cheia de árvores que faziam sombra e a população gostava. Agora, tem palmeiras e bancos feios que não fazem sombra [...].

A2 – Na Avenida Francisco Jales, as árvores foram substituídas por palmeiras imperiais, as calçadas de pedras foram trocadas por tijolos e estudos comprovam que a retirada das árvores aumentou a temperatura [...].

A3 – Um fato polêmico ocorrido em Jales foi a retirada de árvores do centro da cidade que amenizavam o calor no centro [...] estas foram substituídas por vários bancos e coqueiros. (Relatos dos alunos de 7º ano 1, 2012).

As verbalizações dos alunos apresentam proximidades com informações divulgadas na imprensa local. O excerto da reportagem “Dois anos depois, revitalização do centro continua inacabada”, publicada em 20 de agosto de 2012 no Jornal “A Tribuna” (versão online), permite entender as aproximações com as percepções do educando:

Quem passa pelo chamado centro comercial da cidade pode notar os sinais de abandono de uma das principais obras da administração [...]. Iniciada há mais de dois anos, em junho de 2010, a obra já teve duas licitações e gerou pelos menos duas ações na Justiça contra a Prefeitura de Jales.

Em uma das ações, a Construtora [...] responsável pelo início da revitalização, está pedindo uma indenização superior a R\$ 3 milhões. A outra ação foi ajuizada por uma moradora do bairro São Judas Tadeu, que, ao caminhar pelo centro da cidade, teria levado uma queda provocada – segundo ela – pelas más condições da nova calçada. A moradora alega ter fraturado um dos pés e está pedindo uma indenização de R\$ 80 mil.

Mas a face mais visível do fracasso em que se transformou a chamada “revitalização do centro” está nas próprias calçadas laterais e no canteiro central da Avenida Francisco Jales, onde ficam mais claros os resultados da má qualidade e os sinais de abandono das obras. As calçadas com os tijolos vermelhos, implantados em 2010, apresentam vários pontos onde os tais tijolos estão soltos ou mal colocados, apesar de a obra já ter passado por uma suposta reforma, iniciada no começo deste ano e, aparentemente, paralisada. No canteiro central, restos de materiais e entulhos enfeiam a avenida e mostram o desleixo da administração com o centro da cidade. A iluminação prevista no projeto original ainda não foi implantada e nem se sabe se o será, uma vez que as alterações promovidas pela administração transformaram o referido projeto em uma incógnita. Os novos bancos, por exemplo, não correspondem ao que consta nas perspectivas divulgadas pela própria Prefeitura. (Disponível em:

<<http://atribunanaweb.com/jornal.noticias.jales/?p=7838>>. Acesso em: 25 ago. 2012).

Outra polêmica, em Jales, foi a divulgação no “Jornal de Jales” dos estudos do geógrafo José Carlos Ugeda Júnior, tese doutoramento¹⁵⁸, sobre as diferenças térmicas de até 6 graus entre lugares da cidade, sendo a área central, revitalizada, uma das mais quentes:

¹⁵⁸UGEDA JUNIOR, José Carlos. *Clima urbano e planejamento na cidade de Jales*. Presidente Prudente-SP. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

O maior indicativo dessa pesquisa foi a constatação de alterações climáticas na cidade de Jales que dão origem a formação do clima urbano. Foram registradas ilhas de calor de forte magnitude com diferenças térmicas entre o ponto mais frio e o ponto mais quente superiores a 6° C, e em muitos episódios, essa diferença foi superior a 10° C. Para que possamos entender melhor, essas diferenças são encontradas em grandes centros urbanos, como São Paulo, São José do Rio Preto e Presidente Prudente. Jales, que conta com população de pouco mais de 47 mil habitantes, sendo considerada uma cidade de porte médio, já apresenta a formação de anomalias térmicas urbanas comparadas às grandes cidades. **As áreas mais aquecidas sempre estão relacionadas a bairro com ausência de vegetação urbana, principalmente de porte arbóreo. Associado à alta densidade de ocupação do solo, como o centro da cidade,** de uso comercial e de serviços, e aos conjuntos habitacionais, como o JACB, Arapuã e Dercílio Joaquim Carvalho. (Jornal de Jales, 26 fev. 2012, p. 1-05. Grifo da autora).

Nota-se na pesquisa do geógrafo a constatação de altas temperaturas no centro da cidade de Jales, sendo um dos motivos a ausência de vegetação de porte arbóreo. Veja na figura abaixo que a Avenida Central (Francisco Jalles) recebeu em decorrência da revitalização palmeiras imperiais substituindo a vegetação arbórea existente nessa área.



Figura 21 – Avenida Francisco Jalles, em 2012.

Fonte: Acervo do 7º ano 1, turma 2012. Foto tirada pelos alunos.

Como se pode observar, as representações de boa parte dos alunos indicam que eles já conseguem construir leituras significativas das alterações expressas nas paisagens cotidianas e de seus impactos na vida dos cidadãos, mas cabe ao professor oportunizar situações de aprendizagem para a construção de novos conhecimentos. Além da promissora discussão sobre a revitalização da área central, os alunos expuseram outras mudanças, como a transformação do pronto socorro em Unidade de Pronto Atendimento - UPA, instalação do Hospital do Câncer; retirada do jacaré da Praça João Mariano de Freitas por maus-tratos; abandono e degradação da estação ferroviária; transformação de casas residenciais, no entorno da área central da cidade, em consultórios de dentistas, de advogados e de outras modalidades de serviços. De modo geral, as verbalizações dos alunos foram variadas, porém com argumentações significativas sobre o conceito de paisagem, suas dinâmicas e inferências na qualidade de vida dos cidadãos. Esse arcabouço de conhecimentos prévios constituiu aporte facilitador para a construção de novos conhecimentos, oportunizada nas etapas posteriores da sequência didática em curso.

Segundo momento: pesquisa de fotos antigas e recentes da cidade de Jales (SP).

Nessa etapa, solicitou-se aos alunos que pesquisassem e trouxessem fotos antigas e recentes de alguns pontos da cidade, denotando significativas alterações nas paisagens. Para facilitar a montagem de um bom acervo de fotos, a classe foi organizada em grupos. Paralelo ao período dado para os grupos comporem seus acervos, deu-se início à etapa posterior da sequência didática.

Terceiro passo: Trabalhando com o *Google Maps* e o *Google Earth* no Laboratório de Informática da escola.

Essa etapa da sequência didática foi desenvolvida em quatro aulas de Geografia nos dias 27, 28 e 30 de março de 2012. Nessa etapa da aprendizagem, propôs-se o desenvolvimento de atividades com o uso dos programas *Google Maps* e o *Google Earth*, trabalhando no Laboratório de Informática da escola, sob a mediação da professora de Geografia, em especial, para analisar vários pontos da cidade, observando as principais transformações ocorridas na paisagem e suas implicações para os cidadãos. O uso dos programas, também, possibilitou a exploração de escala¹⁵⁹ e coordenadas geográficas¹⁶⁰. Para

¹⁵⁹ Sob orientação da professora de Geografia discutiram-se noções de escala grande e pequena possibilitadas pelos diferentes níveis de *zoom*, sobre um dado lugar, que a ferramenta apresenta.

a realização destas atividades a professora organizou um pequeno roteiro constando alguns lugares da cidade de Jales em que os educandos deveriam observar as alterações paisagísticas entre 2004 (imagens do *Google Earth*) e os dias atuais, a exemplo da Praça Euphly Jalles, da Avenida Francisco Jalles, entorno do Jales Clube (surgimento de novos bairros), análise comparativa entre dois bairros próximos a escola: o Trianon e o bairro Vila União¹⁶¹. Os discentes puderam acrescentar, nesse roteiro, outros lugares para análise. Apesar de quase todos os alunos jalesenses, desse nível de ensino, conhecer o espaço urbano da cidade, portanto, possuírem seus mapas mentais do *locus* de vivência e automaticamente perceberem as transformações ocorridas no entretempo 2004 a 2012, as fotografias da cidade de diferentes momentos históricos foram solicitadas para aprofundar o entendimento das significativas metamorfoses no espaço habitado, ao mesmo tempo, aguçar a percepção sobre seus impactos na vida dos cidadãos. Esse roteiro indicava também alguns locais da cidade para o levantamento de suas coordenadas geográficas. As imagens mais recentes (2012) colocadas no *Google Earth*, em perspectiva tridimensional, também contribuíram para a observação das transformações espaciais.

Os alunos apresentaram maior desenvoltura no uso desses programas se comparado ao ano de 2011, quando do desenvolvimento da primeira sequência didática. Os educandos encontraram novas imagens, agora tridimensionais, da cidade de Jales, inseridas nos programas, em 2012. O maior arcabouço de imagens oportunizou análises comparativas das paisagens no entretempo 2004-2011, porém, os acervos formados pelos grupos de alunos, solicitados na fase anterior dessa sequência didática, permitiram leituras mais profundas sobre as transformações no espaço da cidade de Jales.

¹⁶⁰ A ferramenta possui um recurso que, ao clicar com o *mouse* do lado direito sobre um dado local do espaço urbano, aparecerá a coordenada geográfica correspondente. Os alunos já possuíam os conceitos básicos de coordenadas geográficas construídos em outros momentos do desenvolvimento do currículo oficial, bem como as noções de escala.

¹⁶¹ Esses dois bairros possuem feições paisagísticas bastante contrastantes, sendo o Trianon de classe média e a Vila União de moradores de baixa renda (oriundo de um movimento de “boias-frias”). Essas desigualdades espaciais geraram significativas discussões entre a professora e os alunos. Ressalta-se que o contexto de formação do bairro Vila União foi tema da dissertação de mestrado do Professor Leo Huber (2004). In: HUBER, Leo. *Memórias e experiências de trabalhadores moradores de Vila União – Jales – 1980/2002*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

Terceiro Passo: Produção de quadro comparativo entre paisagens antigas e recentes de diferentes lugares da cidade de Jales – produção de *slides*.

Nesse momento, solicitou-se aos alunos, organizados em grupos, que fizessem análises comparativas das transformações ocorridas em diferentes lugares da cidade utilizando para isso o acervo de fotos montado por grupo, bem como o uso de imagens recortadas do *Google Earth*¹⁶². Esse trabalho com imagens deveria se expressar em *slides* (*Power Point*) e feito extraclasse, com prévia orientação da professora de Geografia. Os *slides* foram produzidos e apresentados pelos grupos na sala de projeção da escola, sob a mediação da professora. No decorrer da apresentação, surgiram discussões sobre as mudanças no espaço geográfico da cidade de Jales e seus reflexos na vida dos cidadãos.

Seguem algumas fotos de alguns lugares da cidade e a perspectiva comparativa de espaço-tempo, evidenciando as permanências e mudanças impressas nas paisagens. Essas fotos compuseram o trabalho com *slides* desenvolvidos pelos grupos de alunos do 7º ano 1.



Figura 24 – Estação ferroviária de Jales, em 1951.

Fonte: Museu de Jales. Acervo do 7º ano 1, turma 2011.

¹⁶² Apesar da indicação de que pudessem utilizar imagens do programa *Google Earth*, os alunos produziram seus *slides* apenas com fotos antigas e recentes da cidade.



Figura 25 – Estação ferroviária de Jales, em 2009.

Fonte: Acervo de Rafael Correa. Disponível em: <<http://www.estacoesferroviarias.com.br/j/jales.htm>>
Acesso em: 07 abr. 2012. Foto compósita do trabalho com slides feito pelos alunos do 7º ano 1.



Figura 26 – Estação ferroviária de Jales, em 2012.

Fonte: Acervo do 7º ano 1, turma 2012, EE “Dr. Euphly Jalles”. Foto feita pelos alunos.



Figura 27 – Avenida Francisco Jalles, em 1943.

Fonte: Acervo do 7º ano 1, turma 2012. Foto tirada pelos alunos no acervo do Museu Histórico de Jales, em 2012.



Figura 28 - Avenida Francisco Jalles, em 2012.

Fonte: Acervo do 7º ano 1, turma 2012, EE “Dr. Euphly Jalles”. Foto feita pelos alunos.

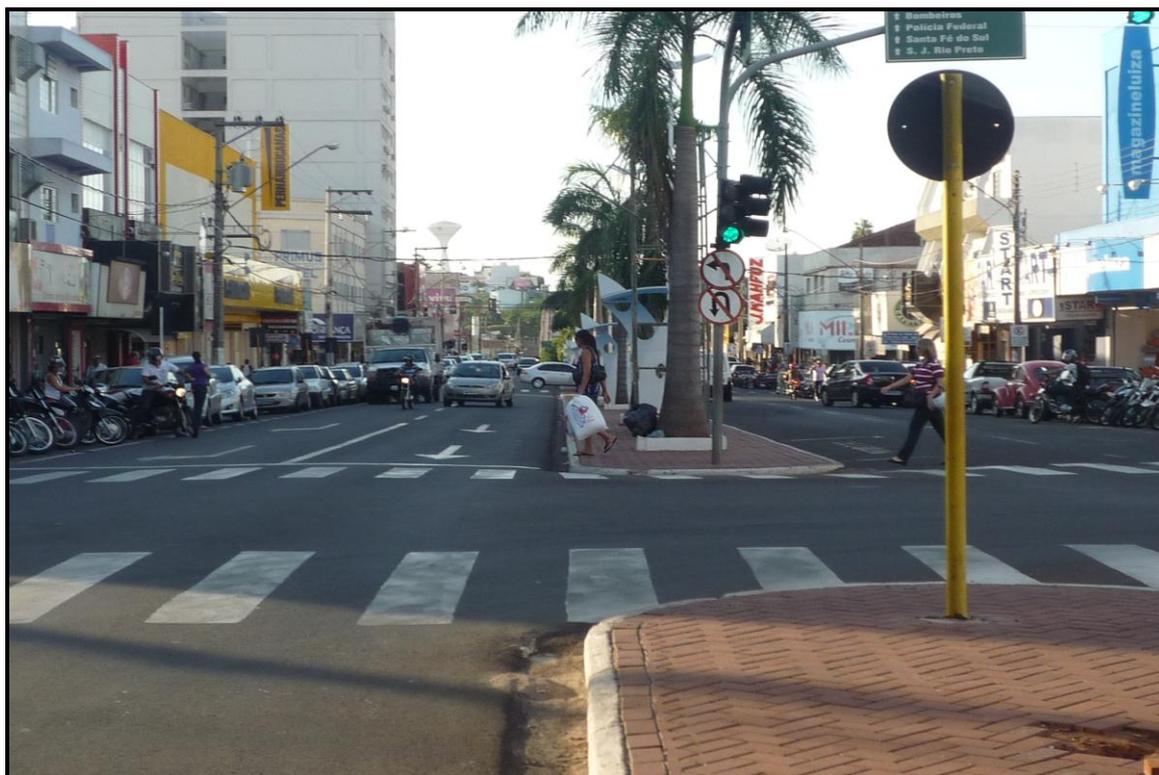


Figura 29 – Avenida Francisco Jalles, em 2012.

Fonte: Acervo do 7º ano 1, turma 2012, EE “Dr. Euphly Jalles”. Foto feita pelos alunos.

Quinto passo: Produção textual.

Nessa fase, solicitou-se a produção de texto dissertativo que versasse sobre “As metamorfoses no espaço urbano de Jales”. Para sua construção, a professora produziu com os alunos um pequeno roteiro com tópicos, que serviu de plano de redação. Outra orientação dada foi a realização de pesquisa de outras informações para alimentação da temática a ser desenvolvida. Seguem as produções textuais¹⁶³ de dois alunos.

O primeiro texto aparece na figura 30:

¹⁶³ Os nomes dos dois alunos foram apagados dos textos com um recurso do *Word*, mantendo anônimas suas identidades.

E. E. Do. Euphly Jallera

Nome: _____ nº série 7º ano 1

Redução de texto - Disciplina: Geografia

Com Transformações urbanas na cidade de Jales - SP

A cidade de Jales e suas regiões cresceram nos últimos anos. Com paisagens de quarenta anos atrás novamente são vistas nos dias de hoje. Casas e indústrias aumentaram, no entanto, áreas de mata estão diminuindo. A urbanização tem vários "pontos bons", mas também tem pontos negativos. A realidade do processo de urbanização é bem diferente do ideal, na maioria das vezes ela ocorre a partir de um planejamento inadequado que acaba causando impactos no ambiente e na sociedade.

A cidade de Jales evoluiu muito se comparada a algumas áreas rurais; o exemplo de São José do Rio Preto, Jales está menos desenvolvida em termos de emprego, mas algumas lugares de São José do Rio Preto, não tem tratamento de esgoto nem saneamento básico, a cidade cresceu tão rapidamente que acabou fugindo do planejamento adequado da urbanização, causando mal à parte de algumas localidades da cidade.

Nessa cidade tem pontos importantes para a maioria dos habitantes entre eles a escola Euphly

Jalles e a Avenida Francisco Jalles entre outros. A escola recebeu o nome do fundador da cidade, Dr. Euphly Jalles, e sofreu alterações com o passar dos anos. Livros que haviam na frente da escola foram retirados, uma quadra foi coberta e hoje é usada (fotos de acordo com as imagens do Google Earth de 2004, hoje podemos notar a diferença), e o novo anfiteatro foi retirado pelo governo do estado e transformado num centro de formação de professores.

Outro ponto importante é a Avenida Francisco Jalles que com o tempo foi asfaltada, algumas lojas antigas continuam funcionando (depois de serem reformadas), bancas foram colocadas na calçada, coqueiros tomaram o lugar das árvores, e ruínas calcadas que eram de pedras portuguesas foram substituídas por lajotas. Essas mudanças não foi muito prazerosa em termos ambientais, pois a retirada das árvores tornou a Avenida muito quente.

O crescimento de uma cidade depende, principalmente, da ação de órgãos públicos. Antes de colocar em prática novos projetos, análises são feitas, mapas são elaborados (para representar seu objetivo), cuidadosamente esse processo é feito para terem o melhor resultado possível, não é apenas pela beleza que as cidades são alteradas, mas também para melhorar as condições de vida da população. Porém, em algumas cidades a prefeitura acou-

Ela falando partes de processos, fazendo com
 que os habitantes paguem o preço de sua ir-
 responsabilidade, causando falta de água
 limpa, situações críticas de falta de higiê-
 ne, modificando a utilização do solo e causando
 os problemas mais graves a população.

Graças, não queremos paradas não pre-
 paradas para modificar lugares da nossa
 cidade, queremos paradas capacitadas para
 o trabalho para, além de, dar uma aparência
 melhor à cidade, entendendo que, se qualquer coi-
 sa der errado elas estarão prejudicando mais
 de cinquenta mil pessoas. Cuidado não estamos
 num ponto crítico, porque estamos só no começo,
 ainda dá tempo de mostrar que uma peque-
 na cidade, tem a capacidade sim, de ser me-
 lhor que muitas metrópoles.

Figura 30 – Texto produzido por aluno do 7º ano 1, turma 2012.

Segue o segundo texto na figura 31.

E.E. "Dr. Euphly Galles"

Nome: _____ nº _____ Fone 1

Produção de texto - Disciplina - Geografia

As transformações urbanas na cidade de Galés-SP.

A cidade de Galés-SP foi fundada em 15 de abril de 1941 pelo Dr. Euphly Galles, desde então vem sofrendo transformações nas paisagens urbanas, devido ao crescimento acelerado do espaço urbano e mudanças nas arquiteturas das construções.

Hoje com aproximadamente 50.000 mil habitantes a cidade de Galés é considerada uma das maiores da região. As paisagens mudaram muito, por exemplo: onde funciona o atual fórum, era o cortejo em 1942.

Nota-se desde 1960 que a Avenida Francisco Galles (central) vem sofrendo modificações, sendo pavimentada e em 2011, teve suas árvores paralelepípedos retirados (paisagem muito alterada) para colocação de coqueiros e lajotas.

Essas mudanças não agradaram vários moradores, pois a Avenida ficou com pouca sombra e muito quente.

Algum tempo atrás, na praça local (antigo nome de Freitas, conhecida como "praça do Jacaré"), foram retirados de lá, os jacarés, pois não eram alimentados de fei

ma correta, sendo transferidos para Piracatubo. No lugar está construído um monumento no meio da praça.

No mês de abril Sales-SP realiza a Fecip (Feira Equicola, Comercial, Industrial e pecuária de Sales), a tradicional festa de peão, com parque diversão, exposição de gado, comidas típicas, shows, entre outras.

Não podemos esquecer que Sales agora tem Hospital de Câncer Barretos Unidade Sales, um ponto a mais para Sales crescer, melhorar a saúde da população rural e da região.

Desde que Sales foi fundada aumentou muito sua área urbana, como "mostra as imagens do Google earth", (2004), analisadas nas aulas de geografia.

Nossa escola "Dr. Euply Sales" em 2004, apresentava duas quadras poliesportivas e 2 temas descobertas, mas nos dias atuais uma coberta, sendo utilizadas para as aulas de Educação Física, mas a (não) coberta foi inutilizada. Também a escola perdeu muitas árvores de grande porte que segundo informações da diretoria ficaram doentes. O lado bom é que foram substituídas por árvores que hoje são ainda de pequeno porte. Ressaltamos também que a escola perdeu uma parte para o governo em que hoje funciona um ambiente de formação de professores.

As áreas rurais de Sales são marcadas

pela presença do gado leiteiro e da fruti-
cultura, principalmente o cultivo da uva.

A empresa que cuida do tratamento da água e esgoto de Jales é a Sabesp (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo).

Muitos terrenos abandonados, desabitados, estão se transformando em condomínios, ou novos bairros, como o Alpha Jales.

A UPA (Unidade de Pronto Atendimento) substituiu, em 2012, o antigo Pronto Socorro. Entretanto a UPA está localizada em local impróprio, às margens da ferrovia, assim o barulho do Trem incomodam o tratamento dos pacientes.

Pelos dados do Censo 2010, observamos que Jales-SP tem 47.012 habitantes, sendo 44.239 urbana e 2.773 rural, a expectativa de vida é de 42.15 anos, a densidade demográfica (hab/km^2) = 127,57 e a taxa de alfabetização = 94,3%.

A cidade de Jales está situada no Noroeste paulista na latitude $20^{\circ}16'08''$ sul, e na longitude $50^{\circ}32'45''$ oeste, estando a uma altitude de 478 metros acima do nível do mar e possui uma área de 368.757 km^2 . O clima de Jales é tropical com inverno seco e verão chuvoso.

Diante do exposto, concluímos que desde 1941 Jales-SP, vem sofrendo transformações nas paisagens urbanas muitas vezes estas mudanças

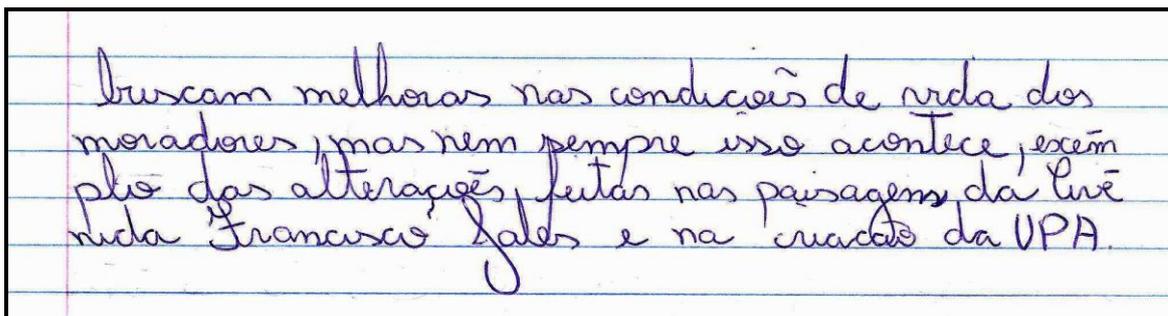


Figura 31 – Texto produzido por aluno do 7º ano 1, turma 2012, da EE “Dr. Euphly Jales”.

Essas práticas de ensino, organizadas em sequências didáticas, objetivaram forjar possibilidades de aprendizagens significativas, partindo da categoria “paisagem local”, portanto, das formas dos fenômenos para analisar geograficamente uma dada realidade. Assim, a preocupação teórico-pedagógica inicial pautou-se no questionamento: como partir da paisagem para analisar geograficamente a realidade do espaço urbano da cidade de Jales? Buscou-se apoio em Pereira (2007, sp)¹⁶⁴, quando afirma que, no processo de leitura da paisagem é fundamental entender o conteúdo para entender a forma, ao mesmo tempo aceitar que ela, uma vez constituída, influencia tanto na própria forma, quanto no conteúdo. Em outras palavras, quando se observa uma paisagem, identificam-se primeiro as suas formas e seus componentes, isto é, as edificações, ruas, estradas, viadutos, rios, montanhas, vegetação, meios de transportes, as pessoas, suas vestimentas, seus procedimentos etc. Estas identificações podem ser expressadas na forma de descrição, representação gráfica ou cartográfica, assumindo o contato concreto com a espacialidade manifestada nas formas da paisagem. (PEREIRA, 2007, sp). A materialização deste processo inicial de leitura da paisagem, nas práticas de ensino realizadas, deu-se com o estudo do meio no entorno da escola e *posteriori* representação da quadra da unidade escolar em maquete, perspectiva tridimensional. Em seguida, sua transposição para a representação gráfica ou croqui, perspectiva bidimensional, oportunizando a construção de diversos conceitos espaciais, bem como a identificação de diferentes componentes da paisagem. Principiou-se também o entendimento das dinâmicas e transformações que marcam a paisagem quando a professora possibilitou o uso das ferramentas *Google Maps* e *Google Earth*, no Laboratório de Informática, pelos alunos, levando-os a descobrirem as principais mudanças na quadra da escola no entretempo 2004-2011.

¹⁶⁴PEREIRA, Diamantino. *Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico*. Sistema eletrônico de revistas – PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~diamantino/Paisagens>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Desse modo, a leitura e interpretação do espaço, numa perspectiva geográfica, precisa superar a descrição e a representação das formas, avançando para o entendimento do sentido agregado às formas paisagísticas observadas. Para tanto, faz-se necessário entender que as paisagens vão se modificando a medida que se alteram as dinâmicas que as produzem, dando às formas novos conteúdos. Portanto, ao mudarem os fatos, mudam-se também o espaço, processo não aleatório. (PEREIRA, 2007, sp). Para possibilitar a construção desse nível de análise dos fenômenos, a professora de Geografia organizou novas atividades com as ferramentas intituladas *Google Earth* e *Google Maps*, bem como atividades de fotointerpretação organizadas em *slides*, com o intuito de analisar de forma mais ampla as transformações paisagísticas no espaço urbano e suas implicações na vida dos cidadãos. Nota-se, em especial nos textos dos alunos (figuras 30 e 31), a construção significativa deste nível de análise dos fenômenos espaciais, isto é, as possibilidades de ler e interpretar o espaço de vivência com suas dinâmicas e contradições, a partir dos conhecimentos construídos. Nessa direção, “alfabetizar geograficamente é dar sentido à espacialidade dos fenômenos” (PEREIRA, 2007, sp), processo possível quando o docente referencia e organiza pedagogicamente o passo a passo das práticas pedagógicas para atingir tal objetivo, caminho buscado no desenrolar das sequências didáticas desenvolvidas e apresentadas nesta seção. Nos aspectos pedagógicos, valorizou-se a construção dos conceitos geográficos partindo dos conhecimentos prévios portados pelos alunos, articulando-os ativamente com os saberes geográficos sistematizados em direção à produção de contextos e o entendimento da totalidade espacial.

As situações de aprendizagem abordadas nesta seção não constituem fórmulas de como o professor de Geografia deve trabalhar em sala de aula, mas possibilidades, dentre as muitas existentes, de como realizar a leitura e interpretação do espaço de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o processo de alfabetização geográfica na esteira das reformas curriculares da escolarização básica, empreendidas no Brasil pós-1990, não constituiu tarefa fácil, mas foi o que se procurou fazer no decorrer deste trabalho. Para Tanto, o tema da investigação situou-se na confluência entre as políticas públicas educacionais, em especial de cunho neoliberal, e seus desdobramentos em propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os currículos oficiais estaduais paulista e sul-mato-grossense. Ao discutirem-se esses dois pilares da renovação educacional, políticas educacionais neoliberais e currículo, buscou-se no entremeio, revelar as rupturas, as mudanças, mas também as permanências e/ou continuidades da Geografia escolar e, concomitantemente, as possibilidades e limites para a construção da alfabetização geográfica.

A Geografia escolar, em sua constituição, agrega aproximações com a ciência geográfica, mas as duas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação, enquanto a Geografia escolar corresponde aos saberes dessa ciência, articulados a outros saberes, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização desses conhecimentos, ao mesmo tempo articula-se aos procedimentos didático-pedagógicos necessários à educação geral. Nessa perspectiva, ensinar Geografia implica na consonância de diferentes ingredientes, não apenas epistemológicos da disciplina, mas também, pedagógicos, psicocognitivos e didáticos, tendo em vista a alfabetização geográfica dos educandos. Dito de outra forma, o ensino da disciplina de Geografia na escolarização básica, sempre caminhou articulado à determinada concepção de Didática e educação, num dado contexto sociocultural. Esse amálgama foi uma preocupação constante para entender o câmbio da Geografia escolar, o modelo de alfabetização geográfica forjada de seu ensino em dado momento histórico, bem como suas finalidades sociais, sendo a produção curricular um instrumental para referenciar esses processos.

Inicialmente, discutiu-se que a educação básica brasileira se sustentou, por quase todo o século XX, no ensino tradicional e, no tocante à Geografia naquela intitulada por Yves Lacoste de 'Geografia dos Professores', isto é, de cunho positivista, emanadora de um ensino mecanicista e enfadonho. A alfabetização geográfica, no seu bojo, objetivava inculcar nos educandos uma ideologia patriótica e nacionalista.

Com o advento da renovação geográfica no país, por volta de 1978, concomitante ao declínio da ditadura militar, emergiu o movimento de renovação educacional, materializada na produção de propostas curriculares de cunho progressista. No âmbito desse movimento, ganhou visibilidade a Proposta Curricular da CENP paulista. No caso da proposta de

Geografia, sobressaíram os fundamentos da Geografia Crítica, sendo os pressupostos didático-pedagógicos sustentados pela Pedagogia Histórico-Crítica, postulada por Demerval Saviani. Dito de outro modo, emergiu a teoria crítica para a educação que se espalhou para as regiões Sudeste e Sul do país, ressaltando suas singularidades. Esse movimento educacional tinha como mola propulsora a formação do sujeito crítico e transformador da realidade, papel exponencial da Geografia Crítica em sua função alfabetizadora. Todavia, esse movimento não chegou a fincar raízes significativas nas práticas de ensino da Geografia, por cinco principais motivos: a) a formação dos professores e suas práticas fortemente sedimentadas pelos fundamentos da Geografia Tradicional; b) condições materiais e infraestruturais das unidades escolares insuficientes; c) condições de trabalho docente inadequadas, em especial, devido aos baixos salários e jornadas extenuantes; d) inadequadas práticas de formação continuada dos professores; e) a curta duração do processo de renovação que se viu golpeado pelos ventos das reformas educacionais neoliberais encetadas no limiar dos anos 1990. Essas constatações foram forjadas de nossas análises dos estudos de Kaercher (2004) e Gomes e Vlach (2006), bem como das leituras sobre a forma autoritária de implementação das reformas curriculares neoliberais pós-Conferência de Jomtien de 1990.

Com o discurso de posicionar o Brasil na ordem da globalização, nos anos 1990, o governo brasileiro acolheu os fundamentos do neoliberalismo, combinando as premissas: o máximo de liberdade econômica com o mínimo de direitos sociais, mergulhando, nesse ideário, a Educação. Para tanto, a Educação Básica passou a ocupar papel de destaque enquanto instrumental, para a concretização da sociedade capitalista nos moldes neoliberais. Assim, atrelado aos organismos internacionais e sob o lema “Educação para Todos”, o Brasil principiou a sua renovação educacional de cunho neoliberal. Nesse cenário, destacou-se a aprovação da LDBEN n. 9394/96 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse contexto, os PCNs de Geografia expressaram o direcionamento desta disciplina, segundo a visão de um grupo de geógrafos que procuraram produzir uma proposta plural, mas, ao final, resultou numa produção eclética, com discurso, ora historicista, ora fenomenológico. O ecletismo também lastreou seus pressupostos didático-pedagógicos ao postular o construtivismo como via de mão única, isto é, o documento não faz distinções, por exemplo, entre as teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel como se fossem construtivistas de ideário unívoco. Para o ensino de Geografia, esse fato torna-se preocupante, pois, com um discurso eclético, os PCNs de Geografia postularam referenciar a elaboração de currículos em escalas subnacionais e, também, os currículos das unidades escolares do país. Esse documento expressou de forma reducionista os fundamentos da ciência geográfica enquanto aportes para

a constituição da Geografia escolar, como aclarados por autores como Pontuschka (1999) e Oliveira (1999).

Para entender os reflexos do espraiamento das políticas públicas centrais no ensino de Geografia, nas escalas subnacionais, analisaram-se as reformas curriculares engendradas nos Estados de São Paulo e de Mato Grosso do Sul, em especial, no tocante aos currículos oficiais atuais e seus reflexos na construção da alfabetização geográfica.

Nesses estudos, identificaram-se semelhanças entre a Geografia escolar veiculada nos Parâmetros Nacionais de Geografia, com a expressa na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. As aproximações expressam-se no reducionismo do discurso dos fundamentos da ciência geográfica enquanto aporte para a constituição da Geografia escolar. A metodologia cognitivista escolhida, como sustentadora das práticas de aprendizagem, ganhou maior relevo em detrimento dos conceitos geográficos. Desse modo, a alfabetização geográfica desenvolve-se de forma reducionista, alijando a formação dos discentes.

Quanto ao currículo oficial de Geografia do Estado de Mato Grosso do Sul, também, encontraram-se problemas na constituição dessa disciplina. Apesar de postular o ensino pautado na construção de competências e habilidades, perspectiva construtivista, apresenta organização de conteúdos sustentada por uma Geografia compartimentada, semelhante à concepção positivista, apartando os aspectos físicos dos aspectos humanos e dos econômicos. Além disso, a cartografia constitui conteúdo à parte, não como linguagem que perpassa os demais conteúdos. Nessa esteira, a leitura do espaço materializa-se de forma fragmentada, portanto, descontextualizada, contrapondo sua função alfabetizadora.

Os estudos demonstram que os professores de Geografia, ao pautarem suas práticas nos referenciais curriculares, mesmo quando tentam inová-las, acabam amarrados pela estrutura ou formato curricular não suplantando o ensino reducionista que veicula.

Assim, retomando ao eixo central da discussão, vale dizer, então, que pouco se avançou em termos de renovação no ensino da Geografia escolar com a propalação dos currículos prescritivos, haja vista estarem pautados no ecletismo dos discursos que dificultam a construção de caminhos possíveis para a construção da almejada alfabetização geográfica na escolarização básica. Essas análises denotam o distanciamento entre as propostas curriculares prescritivas e a realidade do cotidiano escolar, bem como o descompasso entre a ciência geográfica e a constituição da Geografia escolar e, ainda, a pedagogia do “aprender a aprender” envolta numa prática “confusa”. A conjunção desses problemas espelha-se nas velhas dicotomias que têm marcado historicamente a educação brasileira, alijando as

aprendizagens de crianças e jovens deste país, ao que parece em todas as áreas do conhecimento.

Superar essa situação passa pelo redimensionamento da política educacional vigente, concomitantemente, ao ensino da Geografia escolar esboçando novo caminho na direção da construção constante de novas formas de ensino-aprendizagem.

Uma das possibilidades de contrapor aos currículos verticalizados é a recuperação da autonomia da escola e do educador por meio da participação e elaboração do projeto político e pedagógico. Esses projetos produzidos coletivamente e de acordo com o contexto social de cada escola, podem constituir-se em instrumento político de resistência às formas burocráticas de organização curricular, forjando espaços para que os professores analisem e reflitam sobre suas ações, vivifiquem as necessidades e reações de seus alunos em relação às situações de aprendizagem propostas, sob análise e avaliação permanente de suas práticas pedagógicas. Para tanto, os processos de formação inicial e continuada dos educadores devem trilhar numa perspectiva reflexiva sobre os processos educativos e não de executores de modelos prontos.

Diante dos resultados apresentados neste trabalho, entende-se que a melhoria da alfabetização geográfica não se efetiva por decreto e materiais prontos, bem como sem o protagonismo do professor. Assim, colocar os docentes à margem da construção dos novos rumos educacionais, elencando-os apenas como executores de ações planejadas nas esferas tecnocráticas, ao que parece, não lograram mudanças significativas em salas de aula.

Finalizou-se este trabalho com duas experiências complementares de alfabetização geográfica, objetivando emanar reflexões de como é possível estruturar práticas educativas oportunizadoras da leitura e interpretação do espaço, numa perspectiva de superação da fragmentação e memorização do saber geográfico, ao mesmo tempo, suportada pelos fundamentos da construção de raciocínios geográficos. As duas sequências didáticas poderão referenciar novas reflexões, mesmo que sob críticas, para a construção de novas premissas encaminhadoras da melhoria da alfabetização geográfica.

Espera-se, também, que as reflexões sobre os currículos de Geografia paulista e sul-mato-grossense forjadas neste trabalho, possam contribuir para novas investigações acadêmicas.

REFERÊNCIAS

6. REFERÊNCIAS

6.1 BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Márcia Batista de (et. al.). O letramento em todas as áreas do conhecimento do currículo de alfabetização. *Anais. VII Jornada HISTEDBR: “O trabalho didático na história da educação”*, Campo Grande, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20LETRAMENTO%20EM%20TODAS%20AS%20C1REAS%20DO%20CONHECIMENTO%20DO%20CURR%20CDCULO%20DE%20ALFABETIZA%20C7%20C31.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2012.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. *Terra Livre*, AGB, São Paulo, n. 8, p. 83- 90, abr. 1991. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N8.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1998.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A Constituinte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática da educação. *Intermeio*, PPGEduc, UFMS, Campo Grande, v. 11, n. 22, p. 66-87, 2005. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/intermeio22.html>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

ARECO, Sabrina Miranda *A Escola Guaicuru e o Referencial Curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2009. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/.../cursoId:60>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. Escola Guaicuru: entre o neoliberalismo e a proposta alternativa de educação. *Anais. IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, UFU, Uberlândia, v.1, p. 01-14, 2008. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC23.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

AVANZI, Kauê. A Semana de Geografia e as Políticas Públicas para educação no Estado de São Paulo. *Anais. XVI Encontro Nacional de Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças*, Porto Alegre, out. 2010. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1507>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, UNESP, Botucatu, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 27 de fev. 2012.

BOFETE, Jocilene; FACHINI, Margarida Peres. *Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno*. Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_jocilene_bofete.pdf>. Acesso em: 07 set. 2012.

BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 31, n. 112, Jul./Set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental II. *Parâmetros Curriculares Educacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental II. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental II. *Parâmetros Curriculares Educacionais: Geografia Ensino Fundamental – Ciclo II*. Brasília, 1998.

BRITTO, Franklyn Barbosa de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Da origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica escolar. *Anais. ENPEG, 10º Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre, set. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(44).pdf)>. Acesso em: 27 out. 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In. CASTROGIOVANNI, Antônio C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-134.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. *Terra Livre*, AGB, São Paulo, n. 18, p. 161-178, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N18.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.

CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. A Política Educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002). *Anais*. IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do Século XX e Desafios para o Século XXI, São Carlos, Jul. 2009. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberulusobrasileiro2010/cdrom/17.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CAVALCANTI, Lana Souza. Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e perspectivas. *Anais*. I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/geografia3005_2011.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens. Entrevista. *Nova Escola*, Abril, n. 238, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/lana-souza-cavalcanti-fala-ensino-geografia-novas-abordagens-611976.shtml>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2011.

CESCA, Maria Inês. *Nova concepção para a aprendizagem da lectoescrita, para uma prática mais eficiente dos alunos do magistério*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESC, Criciúma, 2000.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur*, FEUSP, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: <<http://www.hotopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

COSTA, Lucimeire Silva; VLACH, V.Rúbia Farias. O curso de licenciatura de Geografia em debate. *Anais*. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. UFOB, Ouro Preto, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1415.htm>> Acesso em: 8 mar. 2011.

COUTO, Marcos A. C.. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado. (org.). *Itinerarios Geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. 1. ed. Bogota: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010. p. 89-105. Disponível em: <http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf#page=90>. Acesso em: 3 abr. 2013.

CUNHA, Adriana dos Santos. Os impactos do currículo oficial do Estado de SP. *Anais. III Encontro de Pesquisa Discente: Perspectivas atuais da pesquisa em educação*, Uninove, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2018.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

CUNHA, Maria Couto. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. *Anais. XXI Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*, Caxambu, out. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

CURY, Carlos R. J. . Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *Revista Brasileira de Administração da Educação, RBPAAE*, Recife, v. 25, p. 13-30, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1224/por-um-plano-nacional-de-educacao-nacional-federativo-democratico-e-efetivo/>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. *O desenvolvimento da escrita na criança, uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria*. 2008. Monografia (Especialização em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/260908.pdf>. Acesso em 12 nov. 2012.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão da Educação Básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. *RBPAAE, ANPAE*, Recife, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19270/11193>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista – UFMG*, Belo Horizonte, v. 26, p. 75-101, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a05.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

FERREIRA, Philipe Andrade. Trabalho e educação: análise do ensino estadual de Geografia em Presidente Prudente. *Anais. XII Jornada do Trabalho, CEGeT: “A Dimensão Espacial da Expropriação Capitalista sobre os Mundos do Trabalho: cartografando os conflitos, as resistências e as alternativas à sociedade do capital”*, Curitiba, set. 2011. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/ANAISXII/GT3/Philipe%20Andrade%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf>. Acesso em: 5 mar. de 2011.

GOMES, Franciele L.; VLACH, Vânia. *O Ensino de Geografia Política e Geopolítica nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio dos Distritos de Uberlândia (Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Tapuirama e Miraporanga) – MG*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Geografia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/.../2853>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

GONÇALVES, Juliano Rosa. Reflexões sobre o currículo de Geografia na educação básica: multiculturalismo e Geografia Crítica. *Percurso*, NEMO, Maringá, v. 3, n. 2, p. 03-23, 2011. Disponível em: <<http://www.eduejojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/13696>>. Acesso em: 27 out. 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.

HALL, Paula Andréa Nascimento Borges; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A reforma do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul (1999 - 2002). UFMS. *Anais*. 56^a Reunião Anual da SBPC: Ciência na fronteira: ética e desenvolvimento, Cuiabá, Jul. 2004. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_senior/.../resumo_790.html>. Acesso em: 24 mai. 2012.

HUBER, Leo. *Memórias e experiências de trabalhadores moradores de Vila União – Jales - 1980/2002*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

JACOBSON, Erik. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolinguística. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 85 – 98.

KAERCHER, Nestor André. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*. 2004. Tese (doutorado em Geografia) - USP/FFLCH, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. *Anais*. IX Colóquio Internacional de Geocrítica: Los problemas del mundo actual soluciones y alternativas desde la Geografía y las ciencias sociales, UFRGS, Porto Alegre, mai. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 3 Jun. 2011.

KALATZIS, Adriana Casale. *Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento*

de estudantes de engenharia. 2008. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia/USP, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-05112008-145409/pt-br.php>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

LACOSTE, Yves. *A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Anais. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED - Centro Oeste*, Uberlândia, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 mai. 2012.

MACHADO, Laêda Bezerra. O que pensam professores alfabetizadores sobre construtivismo. *Anais. XXVII Reunião Anual da ANPED: Estado e Política educacional*, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t209.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação/SED. *Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de Ciências Humanas e suas tecnologias*. Campo Grande, 2004. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=1139>>. Acesso em: 9 jan. 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação/SED. *Referencial para a Educação Básica da Rede estadual de ensino - Ensino Fundamental*. Campo grande, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação/SED. *Referencial para a Educação Básica da Rede estadual de ensino - Ensino Médio*. Campo grande, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação/SED. *Referencial para a Educação Básica da Rede estadual de ensino - Ensino Fundamental*. Campo Grande, 2012. Disponível em: <http://www.intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VERSAO_PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *Seminário sobre alfabetização e letramento em debate - MEC/SEB*, Brasília, abr. 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista* – Unisinos, São Leopoldo, v. 1, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

NOGUEIRA, J. P.; MESSARI, N. *Teoria das relações internacionais*. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2005. Disponível em: <<http://www.xa.yimg.com/kq/groups/25164096/1566048510/name/2005-NOGUEIRA,+Joao+P,+MESSARI,+Nizar-+Teoria+das+Rela%C3%A7%C3%B5es+Internacionais+-+Caps+1+a+4.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação? *RA'E GA- O espaço geográfico em análise*, UFPR, Curitiba, p. 92-107, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da Educação Nacional. *Anais. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil": O Debate Teórico- Metodológico da História e a Pesquisa Educacional*, Unicamp, Campinas, dez. 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/index.htm>. Acesso em: 17 mar. 2012.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar conteúdo e ou objetivos. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 27, p. 139-151, 2005. Disponível em: <http://agbpb.dominiotemporario.com/doc/CPG27FINAL.pdf>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. Geografia Escolar: uma questão de identidade. *Cadernos CEDES*, Papius, Campinas, nº. 39, mai./ago. 1996. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/geografia-escolar-uma-questao-identidade/>. Acesso em: 18 nov. 2010.

_____. A dimensão Pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, AGB, São Paulo, n. 14, p. 41-45, jul. 1999. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico. Sistema eletrônico de revistas, PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~diamantino/Paisagens>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. *Tamoios*, UERJ, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/646/681>>. Acesso em: 11 de mai. 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. A construção do projeto pedagógico na escola de 1º. grau. *Série Ideias*, FDE, São Paulo, n. 8, 1992.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA Ariovaldo, U. de (orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

RAMOS. Maria de Lourdes Lôpo. Educação e currículo: as políticas públicas educacionais nos anos 90. *Alpharrabios*, UEPB, Campina Grande, v.2, n. 1, 2008. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/html/educacao_e_curriculo.htm>. Acesso em: 9 mai. 2012.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Maria. *O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../TeseAnaClaudia1.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113

SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. *Suplemento Pedagógico*, APASE (Sindicato de Supervisores do magistério no Estado de São Paulo), São Paulo, nº 9, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*, UNESP, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação/SME. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – Geografia*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Publica_FundII.aspx>. Acesso em: 21 mar. 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola. Vol. 1. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola. Vol. 2. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola. Vol. 3. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor – Geografia - 6º ano. VOL. 3. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno – Geografia – 6º ano. Vol.1, 2, 3 e 4. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno – Geografia – 7º ano. Vol.1, 2, 3 e 4. São Paulo: SEE, 2009.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Douglas. *O que é Geografia?* Mimeo, 2007.

_____. Entrevista com Douglas Santos. *Pegada*, UNESP, Presidente Prudente, vol. 4, n.2, p. 121-136, nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. Currículo – Um grande desafio para o professor. *Revista da Educação*, APEOESP, São Paulo, n. 16, mar. 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. *Anais*. 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de Geografia*. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SPÓSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A. OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: O Desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. Dissertação (Mestrado em Geociências Aplicadas ao Ensino) - DGAE/Unicamp, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000236045>>. Acesso em: 12 set. 2012.

TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri, Porto Alegre: Artmed, 2004. p.71 – 84.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de et al. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

_____. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UGEDA JUNIOR, José Carlos. *Clima urbano e planejamento na cidade de Jales*. Presidente Prudente-SP. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

VESENTINI, Jose Willian. *O ensino da Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Geografia Crítica e ensino. In: Oliveira, Ariovaldo U. et al. (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1990.

VLACH, Vânia R. F. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

VIEIRA, Noêmia. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia Crítica em sala de aula. *NERA*, Presidente Prudente, ano 7, n. 4, Jan./jul. 2004. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/03_Noemia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

YVGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Célia Regina; NARDOQUE, Sedeval. Educação geográfica: reflexões sobre sua construção na escolarização básica. In: D'ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima e PERINELLI NETO, Humberto. *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto (SP): HN, 2012.

6.2 Jornais

A TRIBUNA. Dois anos depois, revitalização do centro continua inacabada. Disponível: <<http://atribunanaweb.com/jornal.noticias.jales/?p=7838>>. Acesso em: 25 ago. 2012

FOLHA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno Brasil, p. A18. Edição de 25 de Fevereiro de 2008.

JORNAL DE JALES. Caderno Opinião, p. 1-05. Edição de 26 de fevereiro de 2012.

6.3 Sítios na Rede Mundial de Computadores

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=94768>>

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>>

<<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-centrais/escola-formacao-professores>>

<<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola/>>

<<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=535>>

<<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>

<<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>>

<<http://maps.google.com.br/>>

ANEXOS

7. ANEXOS

7.1 Questionário do Professor. Questionário aplicados aos professores de Geografia das escolas selecionadas nos municípios de Jales-SP e Aparecida do Taboado-MS.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração de Dissertação de Mestrado em Geografia UFGD/MS.

RESPONSÁVEL: Célia Regina da Silva Zerbato, mestranda em Geografia.

Não é necessária a sua identificação

1. Data do preenchimento do questionário ___/___/___ Município: _____:

1.1 Escola/local da pesquisa: _____

1.2. Sexo: Masc. () Fem. ()

1.3. Idade: _____

1.4. Estado civil: Solteira/o () Casada/o () Companheira/o () Separada/o ou Divorciada/o () Viúva/o ()

1.5. Graduação (disciplina): _____

1.6. Faculdade/Universidade de formação: _____

1.7. Especialista *lato sensu* () Mestrado () Doutorado () Nenhuma pós ()

Área de concentração: _____

2. Profissão

2.1. Função ou cargo atual que exerce: _____

2.2. Quanto tempo você trabalha na função atual? _____

2.3. Sua atividade atual está de acordo com o cargo/função para o qual você foi contratada/o? Sim () Não ()

2.4. Se não, qual a função que exerce? _____

2.5. Você trabalha em qual rede educacional? Estadual () Municipal () Particular ()

2.6. Número total de escolas em que você trabalha: _____

2.7. Etapas de Ensino: Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Fundamental e Ensino Médio () Outros _____

2.8. Leciona Geografia nos 6º e 7º anos – Sim () Não ()

2.9. O ensino fundamental na sua escola está organizado segundo o sistema de: ciclos () seriação ()

2.9. Qual o número médio de alunos/as por turma: _____

2.10. Quantas turmas/séries você trabalha (no total) _____

2.11. Quantas horas/aulas exerce por semana: _____

2.11. Além de suas funções específicas, você desempenha outras atividades? _____

2.12. Participou de formação continuada (cursos ou treinamentos nos últimos 2 anos) para a atividade que exerce ligada à educação? () Sim () Não. Em caso positivo: Quais: _____

2.13 Tempo de serviço no magistério (anos): () Até 5 anos () Mais de 5 a 10 anos ()
Mais de 10 anos.

3. Renda

Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()
10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()
Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()
10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()

4. Trabalho Pedagógico (ênfase nos trabalhos desenvolvidos em 6º e 7º anos)

4.1 Assinale a abordagem da Geografia que mais consubstancia suas aulas.

A – () Caracteriza-se pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente. A cartografia é trabalhada como conteúdo à parte.

B – () Caracteriza-se por analisar a relação homem-natureza através da valorização do lugar enquanto conceito-chave e pela necessidade de valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo na busca da compreensão da sua forma de sentir seus lugares, ou seja, a cultura dos grupos sociais para cada indivíduo, para cada grupo humano. Em suma, existe uma visão do mundo, que se expressa através das suas atitudes e valores para com o ambiente. Prega a urgência do homem em se harmonizar com a natureza, permitindo efetiva sustentabilidade a fim de garantir melhores condições de vida para todos, sendo necessário ponderar e dimensionar o ritmo assustador da economia produzida pelas sociedades avançadas e pouco preocupadas com os rumos incertos que a impactação antrópica vem perpetrando a natureza.

C – () Busca-se analisar em primeiro os processos sociais associando-os com os espaciais, para isso interessa-se pelos modos de produção, pois as formações espaciais estão a eles estreitamente relacionadas. O lugar é também o espaço da produção e reprodução da vida, que se dá por meio das relações de trabalho, que não são específicas de um lugar, mas encontram-se relacionadas com o modo de produção, que acaba determinando nas atividades produtivas e nas relações de trabalho que serão desenvolvidas em cada lugar. Estabelece também uma leitura crítica frente aos problemas e interesses que envolvem as relações de poder e pró-atividade frente às causas sociais, defendendo a diminuição das disparidades sócioeconômicas e diferenças regionais

4.2. Assinale a concepção didático-pedagógica que mais consubstancia sua prática em sala de aula e/ou pauta o processo ensino-aprendizagem.

A – () O papel da escola é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade. O desenvolvimento do conteúdo baseia-se tanto na exposição verbal como na demonstração e, por extensão, são apresentados de forma linear, ignorando as experiências trazidas pelos alunos, tornando a prática pedagógica estática, sem questionamentos da realidade e das relações existentes, sem pretender qualquer transformação da sociedade, prevalece o caráter abstrato do saber. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor transmite o conhecimento aos seus alunos.

B – () O papel da escola é a difusão dos conteúdos. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado. Os conteúdos se assumem culturais e universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. Na relação professor-aluno o papel do aluno é ativo na construção do conhecimento e do

professor mediador entre o saber e o aluno. A aprendizagem se baseia nas estruturas cognitivas já consolidadas nos alunos.

C – () A escola deve se adequar ao aluno. Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas. O método se desenvolve por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas. O professor é auxiliador no desenvolvimento da criança. A aprendizagem é baseada na motivação e na estimulação de problemas.

4.3 Como se dá a interação professor-aluno no decorrer de suas aulas? Comente.

4.4 Quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula para desenvolver o processo ensino- aprendizagem? Quais? Comente.

4.5 Como você vê as potencialidades e os graus de interesse de seus alunos em relação ao processo e ensino-aprendizagem? Comente.

4.6 Quais os impactos das políticas públicas em seu trabalho de sala de aula (existe algum material pedagógico fornecido pela rede pública para estruturação de suas aulas – Proposta/referencial Curricular, roteiro de conteúdos por anos/séries, PCNs etc.)? Em caso positivo, como esses materiais impactam no processo ensino-aprendizagem, em particular, nos 6º e 7º anos (EF) no decorrer de seu trabalho pedagógico? Atendem/apóiam de forma satisfatória suas práticas em sala de aula? Comente.

4.7 Há um canal de comunicação entre professor e Secretaria da Educação que possibilite discussões sobre os materiais pedagógicos (Referencial Curricular, por exemplo)? Em caso positivo, elas são atendidas? Comente.

4.8 Caso suas aulas sejam organizadas de forma autônoma, quais materiais embasam seu trabalho? Comente.

4.9 Você trabalha com a temática “paisagem” em suas aulas no decorrer dos 6º e 7º anos? Como é desenvolvido esse assunto com os alunos? Explique.

4.10 Relacione as categorias da geografia com seus respectivos significados.

A – O geógrafo Milton Santos, assim o expressa/conceitua: “No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, este é marcado por acréscimos, que lhes dão um conteúdo extremamente técnico. Hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações

5. Frequência do uso do livro didático livro didático nas aulas

- () Todos os dias
 () Ocasionalmente
 () Semanalmente
 () Não utiliza

6. Frequência do uso de textos mimeografados ou xerocados nas aulas

- () Todos os dias
 () Ocasionalmente
 () Semanalmente
 () Não utiliza

7. Organização social da sala de aula mais freqüente:

- () Individual/fileira
 () Em dupla
 () Em grupos
 () Outros:

8. Recursos mais utilizados em sala de aula (assinale mais de um se necessário):

- () Livro didático
 () Textos xerocados
 () Mapas
 () Gráficos
 () Tabelas
 () Imagens
 () Lousa
 () Pesquisa
 () Filmes
 () Data-show
 () Outros:

9. Outras considerações:

Obs: Caso alguma resposta extrapole o número de linhas disponível, por favor, utilize o verso da folha ou agridue uma folha de sulfite complementar.

Obrigada pela colaboração.

Profa. Célia Regina da Silva Zerbato (e-mail: celiarszerbato@yahoo.com.br)

Se possível deixe seu e-mail para novos contatos:

Obs: A identidade do(a) professor(a) entrevistado (a) será mantida em sigilo no desenvolvimento do trabalho de pesquisa.