

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Campus Experimental de Ourinhos

GABRIELA SUZART BARBOSA

CARACTERÍSTICAS DO *CADERNO DO ALUNO*: GEOGRAFIA INTEGRANTE
DO PROJETO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina de Oliveira Mello

OURINHOS – SP

03/06/2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Experimental de Ourinhos

GABRIELA SUZART BARBOSA

CARACTERÍSTICAS DO *CADERNO DO ALUNO*: GEOGRAFIA INTEGRANTE
DO PROJETO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora para
obtenção do título de Bacharel em
Geografia pela UNESP – Campus
Experimental de Ourinhos.

Ourinhos – SP
Junho/ 2014

GABRIELA SUZART BARBOSA

CARACTERÍSTICAS DO *CADERNO DO ALUNO*: GEOGRAFIA INTEGRANTE
DO PROJETO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora para
obtenção do título de Bacharel em
Geografia pela UNESP – Campus
Experimental de Ourinhos.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Cristina de Oliveira Mello (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – Campus de Ourinhos

Prof. Dr. Lucas Labigalini Fuini
Universidade Estadual Paulista – Campus de Ourinhos

Prof^ª. Dr^ª. Luciene Cristina Risso
Universidade Estadual Paulista – Campus de Ourinhos

Ourinhos, 3 de Junho de 2014

Times have changed and times are strange
Here I come, but I ain't the same
Mama, I'm coming home.

Ozzy Osbourne

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus amados pais, Andrea e Fernando, que além de todo amor e carinho que recebi sempre me deram muito apoio nas escolhas que fiz, também agradeço pelo esforço para garantir meus estudos que fizeram meu caminho à universidade possível. Não tem como falar na paciência ao longo desses cinco anos, que em ligações diárias e visitas me confortaram. Também agradeço ao meu irmão Rodrigo, que ensinou a dividir e a respeitar as diferenças.

Agradeço as minhas colegas de república, que por esses anos tem sido como irmãs para mim. Em especial agradeço minha querida amiga Juliana, por todo carinho e paciência, com você pude dividir os melhores e piores momentos em Ourinhos, obrigada pelas risadas, conselhos, comidinhas e pelas cartas de aniversário. À minhas amigas, Raiane e Ana Cláudia, que sempre estiveram ao meu lado. À Raiane pelas longas conversas sempre acompanhada de muita risada, pela companhia nos passeios ao centro, e pela disposição a ouvir. À Ana Cláudia por sempre ser sincera, pelos conselhos sensatos, pelo companheirismo e que apesar das brigas sempre foi uma boa amiga. Aos meus colegas de classe, Thiago e Vitor, que garantiram boas conversas e risadas, sempre parceiros nos grupos de trabalho. Aos demais amigos e colegas de turma e faculdade que fizeram parte dessa etapa e fez com que esses cinco anos fossem muito mais divertidos.

Ao Guilherme pelo amor, carinho, ajuda, amizade e principalmente pela paciência, obrigada por ser meu braço direito para concluir essa etapa e por acreditar em mim. Sua companhia me fez uma pessoa melhor.

À Prof^a. Márcia Mello, pela orientação e por ter tornado esta pesquisa possível, também por contribuir para minha formação como pesquisadora e professora, sempre incentivando o amor pelo ensino. Aos meus colegas de grupo PIBID, pela amizade e por dividir o gosto pela licenciatura.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória, que fizeram deste sonho possível.

RESUMO

No ano de 2008, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, sob o governo de José Serra, deu início a um novo processo de “renovação” nos currículos e programas da rede oficial de ensino básico. Esse procedimento resultou no que se denomina *Projeto São Paulo faz escola*, que envolve a sistematização de propostas curriculares para todas as disciplinas do currículo escolar. Para a implantação do “novo” projeto, a secretaria produziu materiais de apoio didático - denominados *Caderno do professor*, *Caderno do aluno e do Gestor*, que possuem orientações teórico-metodológicas e atividades para serem desenvolvidas nas escolas. Tais materiais são distribuídos bimestralmente em todas as escolas públicas do estado. A partir de pesquisa bibliográfica e documental deu-se o contato com o referido material, o que despertou reflexões sobre o significado dele na área de Geografia. Foi auxiliar na pesquisa a experiência obtida no Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UNESP campus de Ourinhos e a participação como bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que pode-se observar mais de perto a relação do *Caderno do aluno* com a escola, professores e principalmente os alunos. Percebemos que o *Caderno do aluno*, gera uma série de questionamentos. Para uma análise do material em questão foi necessária uma reflexão de um contexto mais amplo, que envolve discussões a respeito das transformações ocorridas na própria educação escolar brasileira. O objetivo desta pesquisa foi compreender aspectos relacionados aos conteúdos de ensino contidos no *Caderno do aluno*. Para a compreensão do significado da atual proposta do Estado de São Paulo, foi preciso contextualizar historicamente o *Projeto São Paulo faz escola* e dentro dele o ensino de Geografia, para isso buscamos um estudo preliminar do conteúdo do currículo paulista, principalmente seus objetivos que pretendem melhorar a qualidade da educação pública. Concluiu-se que há uma dicotomia entre a autonomia discente e docente, e também a forte presença do conceito de competências e habilidades nos princípios do currículo. Referentes aos *Cadernos do aluno*, concluímos que por si, são comprometidos em alguns aspectos dos conteúdos e das atividades, pois são carentes de texto, e também de exercícios que realmente favorecem a interpretação e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: ensino de Geografia; *Projeto São Paulo faz escola*; currículo de Geografia

ABSTRACT

In the year of 2008, the São Paulo State Education Department, beneath José Serra government, initialized a new renovation process in the programs and curriculum of the elementary school official net. This procedure resulted in the “*Sao Paulo does School Project*”, which evolves the curriculum proposals systematization for all subject of the School curriculum. The Department produced didactic supporting material to install the “new” project, this material is called *Teacher Notebook, Student Notebook and Manager*, which have theoretical-methodological orientation and activities to be developed in class. These materials are distributed bimonthly in all State public schools. Among documental and bibliographic research it was possible to have contact with the referred material, which brought reflection about its meaning in the geography area. It had been auxiliary for the research, the experience obtained in the Supervised Internship of the UNESP Ourinhos Campus Geography course and the participation as collegier in the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), in which was possible to observe closer the relation of the *Student Notebook* with the school, teacher and mainly the students. We realized that the *Student Notebook* generates many questionings. For the material analysis was necessary a reflection in a wider sphere, which includes discussions about transformations occurred in the Brazilian elementary education. The aim of this research was to comprehend aspects related to teaching containing in the *Student Notebook*. For the comprehension of the Sao Paulo State actual proposal meaning was needed contextualize historically the *Sao Paulo does School Project* and inside it the geography teaching, for that we search a preliminary study of the Paulista curriculum containing, mainly its aims, which intends to improve the public education quality. It is concluded that there is a dichotomy between teacher and student autonomy, and the strong presence of the abilities and competencies concept in curriculum principles. Relating to the *Student Notebook*, was concluded that by themselves are engaged in some aspects of content and activities, as they are lacking in reading, and also exercises that actually favor the interpretation and student learning.

Keywords: Geography teaching, *Sao Paulo does School Project*, Geography curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Quadro 1: Competências e habilidades de Geografia dos PCN's.....	30
Figura 1: Capas do <i>Caderno do Aluno</i> do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio...	35
Quadro 2: Número de páginas e exercícios por <i>Caderno do aluno</i>	36
Quadro 3: Referencial bibliográfico do material de apoio didático.....	37
Quadro 4: Autores do conteúdo de Geografia do <i>Caderno do aluno</i>	38
Quadro 5: Conteúdo de Geografia presente na 1ª Série do Ensino Médio.....	39
Quadro 6: Conteúdo de Geografia presente na 2ª Série do Ensino Médio.....	39
Quadro 7: Conteúdo de Geografia presente na 3ª Série do Ensino Médio.....	40
Figura 2: Exercício do <i>Caderno do aluno</i> , primeiro volume do 3º ano do Ensino Médio.....	41
Figura 3: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 1.....	42
Figura 4: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 2.....	43
Figura 5: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 3.....	44
Figura 6: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 4.....	45
Figura 7: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 5.....	46
Figura 8: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” – Parte 6.....	47
Figura 9: <i>Situação de aprendizagem 3</i> “ O conflito Norte e Sul” - Parte 7.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL - Academia Brasileira de Letras

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CUNY - Universidade da Cidade de Nova Iorque

EACH/ USP - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio

FFCLRP/USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

IEB/USP - Instituto de Estudos Brasileiros

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LSE - Escola de Economia e Ciência Política de Londres

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SARESP - Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria Estadual da Educação

UCP - Escola de Educação da Universidade Católica de Santarém

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	10
2 PROBLEMATIZAÇÃO	15
3 OBJETIVOS	15
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
5.1 Significado do <i>Projeto São Paulo Faz escola</i> e seu contexto de implantação.....	17
5.2 Autonomia docente e discente: uma dicotomia presente no currículo do Estado de São Paulo	23
5.3 Ensino por competências: a Pedagogia do aprender a aprender.....	26
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
6. 1 Características do <i>Caderno dos alunos</i> como recurso nas aulas de Geografia	34
6.2 Características dos exercícios dos <i>Cadernos dos alunos</i>	40
6. 3 Relacionando a pesquisa com as vivências do PIBID	49
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O caminho percorrido pela história da educação brasileira, nem sempre foi eficiente e igualitário no sentido de se pensar em uma educação humanitária. A escola tem que ser pensada como uma instituição para se formar cidadãos, apesar de suas diferenças e disparidades. A política educacional brasileira provoca repercussões em toda a sociedade, por isso um olhar para o passado recente é necessário, e este nos remeterá a uma reflexão contemporânea da nossa educação.

Quanto ao ensino de Geografia nas escolas públicas brasileiras observamos historicamente muitas transformações, especialmente nas últimas décadas do século XX. Diante dessa perspectiva, podemos admitir que tais mudanças provocaram consequências no âmbito educacional, pelo menos no “pensar o ensino”, a prática docente, a autonomia escolar e conseqüentemente o ensino de Geografia.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial a economia capitalista viveu uma fase de expansão e enriquecimento, o capital se internacionalizava, abrindo espaço para a difusão do neoliberalismo apoiado pelos Estados nacionais. No país, na década de 1960, também se intensifica o processo de internacionalização, o que não afeta apenas a economia, mas também outros campos da sociedade, entre eles o âmbito educacional, atual foco dessa pesquisa. Com a internacionalização da economia, houve uma diferente organização da sociedade em função da presença de multinacionais.

O país rapidamente se urbanizou, o que certamente foi necessário para o desenvolvimento da proposta econômica neoliberal. O novo país industrial precisava de mão-de-obra qualificada a fim de atender a nova indústria, e a escola ‘para todos’ tornou-se uma necessidade (PONTUSCHKA, 1999, p. 13).

Dessa forma, reformas educacionais ocorrem em busca de suprir a demanda do mercado de trabalho, a escola precisava garantir a disciplina desses jovens para serem futuros trabalhadores. Em meio a esta realidade, o golpe militar de 1964 foi um marco na história do Brasil, e também na política educacional. Os ideais conservadores da época proporcionaram uma pedagogia intensamente relacionada aos padrões internacionais, adotando uma educação reacionária e tradicionalista. Uma escola onde se forma cidadãos críticos ficava em segunda instância, o aluno tinha que estudar para

ser incluído no mercado de trabalho, portanto, atribuindo ao ensino um caráter profissionalizante.

No campo do ensino de Geografia, como resultado da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, foi criada a disciplina denominada Estudos Sociais, que substituiu Geografia e História. Assim a Geografia sofreu um retrocesso, sendo meramente reduzida aos Estudos Sociais no Ensino Médio.

[...] a criação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, contribuíram para causar danos á formação de toda geração de estudantes. A legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos. [...] os Estudos sociais apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, não se sabendo se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, ora aparecendo como sinônimo de Geografia humana, ora usurpando o lugar das Ciências Sociais ou da História ou pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas. (PONTUSCHKA, 2007, p. 60).

As mudanças ocorridas na educação nos anos de 1960 resultaram num grande fracasso e desqualificação da escola.

A reforma do ensino no Brasil, materializava[-se] em leis e decretos desde 1964, visava, assim, solucionar com uma medida uma série de problemas trazidos do passado e adequá-los ás exigências do presente, que consistia em assegurar a dinâmica do capitalismo dependente em expansão. (POLONI, 1998, p. 46).

Com o fim da ditadura militar e início da progressiva abertura política, em meados dos anos de 1980, a proposta maior era de democratização da educação. Vale expor que o caráter ideológico educacional era comandado pelos interesses da classe dominante, adequando a política educacional aos interesses neoliberais. Junto com o neoliberalismo, veio o processo de expansão da escola, e buscava tratar uma crise de qualidade, porém se deu de forma desordenada.

Nesse contexto, o neoliberalismo estará centralizado e descentraliza decisões e funções. Descentralizando, quando passa a responsabilidade da educação para a família e municípios. E centraliza por meio de mecanismos de controle como: avaliação; educação à distância para a formação profissional; definição de parâmetros curriculares, entre outros. Tudo isso para garantir, segundo eles, a chamada “qualidade total” em educação. É preciso que se diferencie o

significado de “qualidade total” na perspectiva neoliberal e da social-democracia. (POLONI, 1998, p. 51).

Até a década de 1980 os estados, os municípios elaboravam as próprias propostas curriculares. Em São Paulo, já nos anos de 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) formou uma equipe de autores liderados por pesquisadores de universidades públicas, que propunham elaborar novas propostas curriculares e revisar as metodologias presentes na prática pedagógica. A proposta ficou conhecida como *Propostas Curriculares da CENP*. Foi nesse momento que foram aproveitadas as ideias da Geografia crítica, rompendo com a Geografia tradicional, surpreendendo não só os professores do Estado de São Paulo, mas também em outras partes do Brasil. Em outros estados também foram instaladas dinâmicas semelhantes, e assim, os *Guias Curriculares* foram substituídos gradativamente.

Contudo, muitas críticas circularam acerca das novas propostas curriculares, dentre elas, a proposta da CENP foi severamente criticada pelos professores do Estado, pois não entendiam o método dialético, “[...] em consequência do afastamento a que se achavam submetidos das discussões e dos debates ocorridos no período militar, os quais até então se restringiam aos ambientes fechados da academia [...]” (PONTUSCHKA, 2007, p. 79). Outra crítica foi à dificuldade de elaboração de um material competente tanto em nível municipal, quanto estadual devido à falta de recursos qualificados.

[...] em municípios menores, com menor densidade de recursos humanos qualificados, a municipalização do ensino foi acompanhada da elaboração de currículos semelhantes ou, praticamente, transpostos daqueles formulados no nível estadual, ou, ainda mesmo, o trabalho docente passou a se realizar sem a definição de uma política curricular oficial, sendo os livros didáticos os principais condutores do processo ensino-aprendizagem. Depois desse período de elaboração de políticas curriculares, em escala estadual em escala municipal, é que se enseja a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, significando uma assunção federal da política curricular brasileira. Em grande parte, pode-se dizer que posição poderia ser justificada pelas dificuldades práticas e limites na competência teórico-metodológica e técnica de muitos municípios e, até mesmo estados em formular suas políticas curriculares. (SPOSITO, 1999, p. 25).

Toda dificuldade e limite encontrados pelos municípios e estados, culminaram na criação de uma proposta de cunho nacional, voltando à centralização do ensino. O

então Ministério da Educação e Cultura (MEC) adotou uma política educacional centralizadora, impossibilitando o uso dos currículos antes confeccionados, e então com essa visão foi elaborado um documento curricular de referência para todo Brasil, com intuito de qualificação do ensino. Vale destacar também, que as políticas educacionais no Brasil estão associadas a acordos com instituições internacionais, o que gera subordinação aos modelos estrangeiros, à decisão de um modelo nacional curricular, via de regra, não foge do contexto neoliberal.

A elaboração de um currículo nacional no Brasil demonstrou, e vem demonstrando, uma descabida obediência às prescrições do Banco Mundial na medida em que mantém uma postura elitista e centralizadora, que entende o currículo como rol de conteúdos, que se baseia no modelo de ensino tradicional, separando conteúdo de método e privilegiando o primeiro, que considera os professores como meros receptores e executores passivos [...]. (CACETE, 1999, p.39).

A elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) ocorreu da mesma forma como outras propostas e planos da educação brasileira, contendo uma gama de especialistas, que no caso dos PCN's professores universitários, mas sem uma verdadeira participação do principal agente do ensino, os professores de Ensino Fundamental e Médio, o que tem sido uma tendência no cenário mundial.

Quanto aos PCN's de Geografia, implantados a partir de 1998, no Ensino Fundamental, propõem ampliar as capacidades do aluno de observar, conhecer, explicar, comparar e representar os fenômenos geográficos. Nas orientações ao trabalho docente, são apresentados objetivos, eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. O documento apresenta em vários momentos diferentes correntes do pensamento geográfico, o que foi motivo de crítica por diversos geógrafos, e por serem consideradas difíceis leituras pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, não houve um amadurecimento teórico-metodológico. Mas de acordo com Pontuschka (2007), maior alvo de críticas foi à ausência de discussão quanto à velocidade das transformações mundiais contemporâneas, assim a escola fica a margem da “[...] concorrência, a competição e a produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais. Não se pode ignorar a complexidade que envolve as ciências ditas humanas [...]” (p. 76).

Ampliados para o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), vigente até os dias de hoje, os PCN's tornaram-se símbolo de uma educação centralizadora, que usa de mecanismos como avaliações e currículos padronizados como “controle”.

O Estado de São Paulo, no ano de 2008, sob governo de José Serra, juntamente com a responsável pela Secretária Estadual de Educação (SEE) Maria Helena Guimarães de Castro, lançou uma proposta curricular para ser implementada de forma imediata em toda rede estadual pública, denominada *Projeto São Paulo faz escola*, cujo propósito era de revitalizar a educação paulista, torná-la mais competente e melhorar os indicadores de desempenho dos alunos nas avaliações externas realizadas pelo MEC.

Como componente do *Projeto São Paulo faz escola*, tem-se um material de apoio didático oferecido aos professores e alunos. É composto por “cadernos” denominados *Caderno do professor*, *Caderno do aluno* e *Caderno do gestor*. Este último contém orientações sobre a utilização do material de apoio na unidade escolar. O *Caderno do professor* traz orientações sobre atividades (situações de aprendizagem) para serem aplicadas em sala de aula. Já o *Caderno do aluno* traz exercícios destinados às aulas e às atividades extraclasse. Este material é distribuído todo bimestre para todas as escolas de ensino público do estado.

Esta pesquisa documental e bibliográfica, investigou aspectos do material de apoio didático nas aulas de Geografia, destinados aos alunos, denominados *Caderno dos alunos*. Foram aproveitadas também as experiências de aproximação com os alunos do Ensino Médio, da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos, estado de São Paulo.

A aproximação à temática de pesquisa foi proporcionada pelo Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UNESP, campus de Ourinhos e pela participação como bolsista do PIBID, cujas atividades facilitaram o contato com o material de apoio didático, por meio de intervenções no ambiente escolar, e até mesmo ministrando aulas de Geografia.

2. PROPLEMATIZAÇÃO

O *Caderno dos alunos* como parte integrante do *Projeto São Paulo faz Escola*, pode gerar uma série de questionamentos com relação ao ensino em Geografia. Nos preocupamos com:

- Quantos são?
- Quem são os autores?
- Quais são os conteúdos abordados?
- Quais as principais características das atividades?

3. OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa documental e bibliográfica foi compreender aspectos relacionados aos conteúdos de ensino contidos no *Caderno do aluno*. Sob essa perspectiva podem-se destacar alguns objetivos específicos:

- a) Analisar a configuração do *Caderno do aluno* referente ao Ensino Médio.
- b) Apontar algumas características das atividades contidas no *Caderno do aluno*.
- c) Compreender aspectos do currículo oficial de Geografia na atualidade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que se cumprissem os objetivos deste trabalho, foi necessário um levantamento bibliográfico preliminar sobre autonomia docente e ensino por competências. Foi também importante apontar o caminho percorrido pela educação no estado de São Paulo, até mesmo pelo sistema educacional nacional, sobre as propostas curriculares, conforme apresentado na introdução do texto. Para a compreensão do significado do *Projeto São Paulo faz escola*, a pesquisa bibliográfica permitiu um levantamento dos principais textos e pesquisas que trazem algumas reflexões sobre as reformas educacionais, ensino de Geografia e o próprio *Projeto São Paulo faz escola*, depois da seleção destes textos, a próxima etapa foi resenhá-los a fim de se criar um aporte teórico.

Em um segundo momento, foi desenvolvida a pesquisa documental acerca dos cadernos de apoio didático do *Projeto São Paulo faz escola*, foi preciso uma análise dos

cadernos do aluno, mais especificamente do Ensino Médio, foco desta pesquisa, buscando primeiramente entender sua configuração, como número de exemplares, número de páginas, temas abordados, autores da Geografia utilizados e separar exercícios por categorias (Geografia Física, Humana e Cartografia.).

Na terceira parte da pesquisa, buscou-se aproveitar as experiências vivenciadas *in loco* na escola Escola Estadual “Professora Josepha Cubas da Silva”, do município de Ourinhos/SP, para a análise do material de apoio didático.

A observação de deu em sala de aula, no período de 2012 a 2014, em que tivemos um maior contato com o referido material e com a professora de Geografia da escola envolvida. Esta etapa ocorreu por meio da frequência nos encontros semanais organizados pelo PIBID.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5. 1 SIGNIFICADO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA E SEU CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO

Para o entendimento do significado do *Projeto São Paulo faz escola*, é necessária uma reflexão de um contexto mais amplo, que envolve discussões a respeito de políticas educacionais brasileiras que são fortemente influenciadas por grandes organizações internacionais, dentre eles o Banco Mundial, atendendo ao neoliberalismo, como já indicado na introdução do texto.

Estes organismos conduziram, conduzem e reforçam processos de desprofissionalização e precarização do trabalho docente, promovendo a fragilização da figura intelectual do professor e impedindo e/ou uma articulação e um trabalho coletivo entre professores, principalmente, no que tange a produção de um projeto político pedagógico socialmente contextualizado e com características emancipatórias. (FIAMENGUI, 2009, p. 18).

As políticas educacionais de caráter neoliberal regulam o trabalho docente através de avaliações externas, o que dificulta a emancipação do professor em sala de aula, reduzindo seu trabalho á reproduções de receitas previamente elaboradas pelo governo, o maior exemplo são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e também o próprio *Projeto São Paulo faz escola*, ambos prescrevem conteúdos, objetivos e metas para o professor. As reformas educacionais vêm consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal e a autonomia do professor tem sido afetada por estas reformas.

Enquanto empresários da educação acumulam fortunas através da mercantilização da educação e do crescimento vertiginoso do ensino privado [...] Paralelamente, nossos professores continuam sendo profissionais mal remunerados em um mercado de trabalho em constante transformação, o que os obriga a acumular jornadas duplas (quando não triplas) de trabalho, submetendo-os a regras e ritos de um sistema escolar que cada vez mais os aprisiona numa teia de interesses diversos. E, talvez mais grave, os professores continuam sendo culpabilizados pelo fracasso da escola. (DIAS DA SILVA; FERNANDES, 2006, p.2).

Desta forma, as reformas educacionais de caráter neoliberal “[...] professores ampliam sua responsabilidade, porém sem aumentar seu poder, isto é, sem dispor de

mais possibilidades de transformação das circunstâncias em que se desenvolve seu trabalho” (CONTRERAS, 1997, p. 205).

Debatido a atual circunstância do trabalho docente no Brasil e no mundo, o *Projeto São Paulo faz escola* não foge do contexto mundial. Tal projeto elaborado e implantado pelo governo de José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), através da SEE, nas escolas estaduais da rede pública de ensino, consiste numa nova proposta curricular de conteúdos, com a finalidade de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, a nova proposta curricular contempla todo o ciclo II do ensino fundamental e também o Ensino Médio. De acordo com a SEE, o projeto é ousado e inovador, a sua elaboração iniciou-se em 2007, sob a responsabilidade da professora Maria Inês Fini, a principal coordenadora do projeto e a coordenação também é composta por técnicos da Secretária de Educação e por renomados autores especialistas em currículo. (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

A coordenadora do projeto Maria Inês Fini, em uma entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*, em 2008, justifica a implantação deste novo projeto como uma “ação integrada e articulada”, argumentando que a autonomia da escola adquirida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) mostrou-se ineficiente. O projeto apresenta grande preocupação com a autonomia do aluno em relação a sua própria aprendizagem, sob o *slogan* “aprender a aprender”, para que o aluno construa uma responsabilidade, e um sentimento de pertencimento para assim exercer melhor sua cidadania. A busca pela autonomia do aluno está amparada ao conceito de ensino por competências. A nova proposta curricular propõe que a escola indique o que o aluno deve aprender o que é indispensável para sua formação, utilizando as competências como guias educacionais.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

A premissa da nova proposta curricular do estado de São Paulo busca garantir à democratização do acesso à escola, já que a sociedade do século XXI está cada vez mais vinculada ao conhecimento, e ao acesso à informação.

Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vem recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso a escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo. (SÃO PAULO, 2010, p.9).

Como apresentado no documento, procura-se atender as demandas da sociedade moderna, e assegurar uma educação de qualidade, que inclua esses jovens “[...] em um mundo no qual conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida” (2010, p. 8). Para isso, o currículo tem como princípios centrais:

- 1- A escola que aprende.
- 2- O currículo como espaço de cultura.
- 3- As competências como eixo de aprendizagem.
- 4- A prioridade da competência de leitura e de escrita.
- 5- Articulação das competências para aprender.
- 6- A contextualização no mundo de trabalho.

A nova proposta curricular paulista, repete em diversos momentos sua preocupação em relação à transformação do conhecimento devido o progresso da tecnologia, conforme a concepção de escola que também mudou o aprendizado não se pode ocorrer somente por parte dos alunos, a escola também aprende a ensinar. Quanto ao segundo princípio, currículo como espaço de cultura, muitas vezes o cotidiano escolar reproduz a cultura associada ao folclore, ao diferente, e é preciso romper essa dicotomia “Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre

cultura e conhecimento não conectaremos o currículo a vida” (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Como já dito anteriormente, o *Projeto São Paulo faz escola*, está amparado no conceito de competências, assim como o terceiro princípio, as competências como referências. Competências e habilidades podem ser interpretadas como um direcionamento, uma perspectiva geral para que a escola cumpra seu papel, para isso é preciso unir o saber de cada disciplina, as atividades escolares, atuação do professor, conforme suas metodologias e principalmente a escola para compor um sistema, que se comprometa para a formação dessas crianças e jovens para que se tornem futuros cidadãos responsáveis e autônomos.

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (SÃO PAULO, 2010, p.12).

Desta maneira, o documento elenca a tríade sobre a qual as competências e as habilidades devem se desenvolver:

- a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
- b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações; e
- c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem.

O documento esclarece que seguindo estes três princípios, o aluno ao longo de sua escolaridade vai ter aprendido um conjunto básico de competências, cujo é o principal dever da escola. Outro ponto importante, no documento é destacado que a falha do aluno apesar de todo esforço docente, pode ser justificada pela falta de coletividade da equipe gestora e os professores envolvidos, e também destaca a efetiva participação dos responsáveis pelas políticas educacionais, que deve garantir qualidade a todo sistema de ensino. O quarto princípio, também está relacionado a competências, mais especificamente, da leitura e da escrita.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores. [...] A centralidade da competência leitora e escritora, que transforma em objetivo de todas as séries/anos e todas as disciplinas, assinala para os gestores (a quem cabe à educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam esta competência. Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para conquista da autonomia [...]. (SÃO PAULO, 2010, p.17).

O princípio seguinte, articulação das competências para aprender, propõe que o trabalho docente promova conhecimento que possam ser transpostos para competências e habilidades, possibilitando que aos alunos instrumentos para sua vivência além da escola. Mais uma vez, o currículo indica as competências como “[...] guias eficazes para educar para a vida.” (2010, p.18). O programa reutiliza cinco competências para aprender, formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998), transcritas abaixo:

- I. Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Por fim, a preocupação de uma educação que atenda ao mercado de trabalho, está representada pelo último princípio, articulação com o mundo do trabalho. O currículo faz referência ao trabalho como a prática humana mais importante, e é de

extrema importância inserir seu significado juntamente com seu contexto na escola, desde Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

[...] o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor de riqueza e o reconhecimento de que os fundamentos da desigualdade social é remuneração injusta do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p.22).

A equipe escolar, gestores e professores, devem seguir esses cinco princípios, para melhoria da educação, porém a causa de conflitos e tensões em relação ao *Projeto São Paulo faz escola* vêm da exclusão dos professores e gestores da rede pública, na elaboração do novo currículo. Não é novidade que em outras reformas educacionais em São Paulo e no Brasil, que os maiores interessados, e principais agentes da educação são privados da discussão destes projetos. Outro ponto a ser discutido, foi à rapidez para a implantação do projeto nas escolas públicas do estado de São Paulo, o processo de elaboração foi de aproximadamente um ano, em 2008 os materiais já estavam na escola para seu uso, fato que gera questionamento, a SEE/SP preparou efetivamente os professores da rede pública para execução do novo projeto? Assim como explica melhor Moura (2008).

[...] a Proposta Curricular apresentada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo em 2008 e posta como currículo oficial no ano de 2009, não deve ser encarada como uma Proposta e sim como um pacote educacional. Esta afirmação advém do fato de não ter havido efetivamente discussões com o corpo docente das unidades escolares sobre a referida proposta. Sua implantação veio de forma autoritária, não dando em nenhum momento chance do professor – na ponta do processo educativo – ler, discutir, concordar ou discordar da proposta. [...] Neste processo, os professores são obrigados a aceitar um pacote pedagógico sem nenhuma discussão prévia, perdendo sua autonomia com relação à seleção dos conteúdos e a execução de seu trabalho. (MOURA, 2008, p. 10).

Como podemos observar, na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, um dos objetivos do novo projeto é buscar a autonomia dos alunos, porém muitos autores debatem a falta de autonomia que o *Projeto São Paulo faz escola* proporcionou aos educadores da rede pública de ensino ao gerir suas aulas. A dicotomia da

autonomia aluno/autonomia requer um melhor debate acerca do conceito de autonomia que será realizado no próximo item deste texto.

5. 2 AUTONOMIA DOCENTE E DISCENTE: UMA DICOTOMIA PRESENTE NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A autonomia pode ser entendida pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. De acordo com Freire (1996), autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. Embora sendo o conceito de liberdade uma questão importante, o papel do professor não é ignorado, pois para o autor o ato docente não é apenas “[...] transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (p. 22). É importante esclarecer a definição de autonomia, pois pode ser facilmente distorcido conforme as lentes do neoliberalismo, que a autonomia como prática pedagógica se estimula o individualismo, competitividade e a desvalorização do professor no processo ensino/ aprendizagem.

Vejamos os dois primeiros princípios do Currículo do Estado de São Paulo expostos no capítulo anterior, 1- A escola que aprende e 2- O currículo como espaço de cultura. No primeiro princípio o conceito de autonomia é sutilmente atrelado ao *slogan* “aprender a aprender”, termo vinculado ao ensino por competências, segundo o qual o aluno aprende por si mesmo, ou seja, trata-se de uma concepção piagetiana de ensino, em que a função do professor é secundarizada.

As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, é tida como a mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. (DUARTE, 2004, *apud* BEZERRA SILVA, 2012, p. 88).

De acordo com Duarte (2001), não devemos refutar a ideia que a escola incentive que o aluno desenvolva iniciativa para que se busque conhecimento e assegure sua autonomia, porém o “aprender a aprender” garante que com o tempo a presença do

professor se torne dispensável, a até mesmo seja levada como um empecilho para os educandos. O docente possui a formação profissional para melhor contribuir na educação de seus alunos, e também auxilia para que os discentes desenvolvam uma criticidade acerca dos conhecimentos obtidos em sala de aula. Esse tipo de declaração contribui para a desvalorização do professor como um profissional.

O esvaziamento do papel do professor e o questionamento da sua capacidade de trabalho, refletindo outra concepção hegemônica na educação, sugerindo implicitamente que os professores podem se tornar desnecessários no processo de ensino/aprendizagem, pois não caberia mais a ele ensinar, já que o eixo da educação foi deslocado do ensino para a aprendizagem, ou seja, o professor não teria mais o que ensinar, agora, cabe ao aluno aprender a aprender.” (BEZERRA NETO, 2009, *apud* BEZERRA SILVA, 2012, p. 89).

Como podemos observar, o currículo procura enfatizar a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem, porém a autonomia do professor foi comprometida no processo.

Dessa forma, vemos duas realidades contraditórias nesta política em relação ao professor, primeiro, a sua participação é negado na elaboração do currículo, fazendo crer que lhe restaria o papel de executor. Segundo, seu papel de executor do currículo padronizado é desnecessário, uma vez que o aluno deve aprender a aprender. [...] Diante dessa realidade, resta-nos perguntar que tipo de professor e de cidadão deseja formar a SEE? Parece-nos adequado afirmar que o primeiro princípio São Paulo faz escola: “Uma escola que também aprende”, o professor que se deseja ideal é aquele pronto a adaptar-se a precarização, negando sua autonomia a uma política de conformação e manutenção da ordem instaurada em nossa sociedade. E no que se refere ao aluno/cidadão não é muito diferente do fim idealizado para o professor, o objetivo é a formação de um cidadão preparado para um constante amoldamento às demandas do processo de reprodução do capital. (BEZERRA SILVA, 2012, p. 89).

O segundo princípio também pode nos oferecer uma análise das contradições existentes na nova proposta do estado, o item número dois - O currículo como espaço de cultura. Como exposto no capítulo anterior, o currículo do *Projeto São Paulo faz escola*, propõe todas as atividades que integram o ambiente escolar são curriculares. Porém, a elaboração de toda a proposta foi excludente para com os agentes escolares, como gestores e professores, ou seja, sua função remete especificamente como reprodução do

currículo, e isso remete a todas as faces da escola, precarizando também autonomia escolar. Não é errado propor uma escola dentro dos padrões curriculares, mas seria determinante a participação dos principais atuantes para elaboração do currículo.

Lembrando que a elaboração dos PCN's também não foi diferente, o currículo nacional não contou com a participação dos professores de rede pública, é ainda pior que o *Projeto São Paulo faz escola*, pois se trata da padronização dos conteúdos escolares para todo território nacional, homogeneizando todo ensino, excluindo as especificidades de cada região.

Os professores brasileiros não podem ficar alheios às transformações que estão ocorrendo na educação e ver como algo isolado os documentos dos PCN'S, que já chegaram às escolas do ensino fundamental; em breve, todos tomarão conhecimento dos documentos que darão novos rumos ao ensino médio do país. Discussões mais amplas precisam ser realizadas para que o Estado sinta a presença forte da comunidade científica e dos professores em geral e que consigamos interferir na continuidade dessas políticas públicas. [...] A forma autoritária com que estão sendo impostos as escolas realmente é para provocar indignação. [...] Ideias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação – sem que a escola seja considerada como um *locus* de produção de conhecimento e de educação permanente. (PONTUSCHKA, 1999, p. 15-17).

O segundo item ainda acrescenta, que um dos objetivos do novo currículo é retomar o gosto pela escola como ambiente de aprendizagem.

[...] numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais. (SÃO PAULO, 2010, p.11).

Contudo o prazer de aprender citado acima é diferente nas realidades escolares do estado de São Paulo. O que vemos são salas de aula com superlotação, professores mal remunerados, perda de autoridade perante aos alunos, escolas muitas vezes sem biblioteca, laboratórios e até mesmo carteiras para os alunos, fatos que dificultam o encanto pela aprendizagem. Ainda mais, ao que remete o *São Paulo faz escola*, podemos observar alunos e professores parceiros de outro processo sem ser os fazeres culturais.

[...] a única parceria que há entre professor e aluno é a busca por respostas de um caderno com diversas perguntas que tanto professor

quanto aluno recebe para cumprir os conteúdos de cada bimestre. O prazer esperado pelo conhecimento obtido neste contexto tem sido a prática do professor um desprazer, na medida em que se vê á parte do processo de ensino. Por sua vez, alunos tem na apostila o começo, meio e fim da rotina de suas aulas, limitando sua participação a meros *respondentes* de questões prontas. (BEZERRA SILVA, 2012, p. 90).

Por fim, ainda se faz um questionamento, o novo currículo de São Paulo promove autonomia dos alunos da rede pública de ensino, além de estimular o pensamento crítico, mas quando se trata do trabalho docente, tanto autonomia como a criticidade dos professores não possuem espaço na nova proposta.

[...] para que possa ajudar os alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à inovação, a autonomia de pensamento, o professor requer, no mínimo, que ele mesmo tenha o domínio dessas habilidades em seu exercício profissional. (CACETE, 1999, p. 40).

5. 3 ENSINO POR COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER

O trecho em seguida foi retirado do livro *Dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud (professor da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra – Suíça). Perrenoud foi um dos teóricos que auxiliou a SEE de São Paulo a embasar sua concepção de competência, junto com mais quatro autores, dentre eles Nilton José Machado (professor titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP) e Lino de Macedo (professor do Departamento de Psicologia da USP). Podemos observar no Currículo de São Paulo, uma forte influência do conceito de competências, inclusive nos princípios orientadores do currículo.

O referencial escolhido acentuam as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se a uma avaliação mais formativa que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos do projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problemas, desenvolver as

competências e a transferência de conhecimentos, educar a cidadania. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

As competências são como conjuntos de habilidades que o aluno deve desenvolver para enfrentar diversas situações de seu cotidiano, como propõe Perronoud (2000, p. 15.) “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diversos tipos de situações.”.

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com as outras, já encontradas.
3. O exercício de competência passa por operações mentais complexas subentendidas por *esquemas de pensamentos*, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada a situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15.).

Para Perrenoud (2000), a construção de uma competência consiste na mobilização de vários recursos cognitivos, ou seja, cada competência perpassa por uma diversidade de requisitos para ser atendida. Para o enfrentamento com sucesso de situações desconhecidas, o aluno percorre pela mobilização dos recursos cognitivos aprendidos na escola e também pelas experiências anteriores, a fim de se obter uma resposta que seja adequada à situação. Como cada aluno aprende de uma maneira, e vive experiências diferentes cada mobilização será distinta, original. Nessa perspectiva as competências se situam entre inovações e repetições. O ensino de competências para o autor possui um enfoque didático e busca uma formação geral para os alunos. Todavia as realidades que observamos nas escolas que tentam impor o ensino por competências, entram em conflito com os ensinamentos de Perrenoud, a escola de hoje reduz o trabalho docente para a incessante busca por aprovações em exames.

Dessa forma, a escola age como se a mobilização dos saberes se desse espontaneamente, bastando para isso a imersão do aluno na complexidade do mundo, para que os saberes escolares se transformem em recursos mobilizáveis. (RICARDO, 2010, p. 615).

Muitas vezes o ensino por competências é associado ao caráter preparatório, o cumprimento das competências significa um conjunto de aptidões para o exercício do dia-a-dia e inclusive do trabalho. As habilidades propostas por Perrenoud (2000) não foge desse contexto, como cada competência levará o indivíduo a melhor raciocinar os desafios do cotidiano, é eminente que as competências do autor também remetem a formação profissional.

Assim Perrenoud (2000, p. 14) elenca dez famílias de competências que são importantes para formação do professor, que caracteriza a evolução de sua carreira.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração escolar.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continuada.

Apesar das dez competências escritas pelo autor terem um caráter mais voltado ao trabalho docente, podemos facilmente vincular a metodologias para ensino-aprendizagem dos alunos.

Todavia, muitos autores criticam o ensino por competência, defendem a tese que a Pedagogia por competências tem sua essência inspirada nos princípios do construtivismo, e também como outros modismos educacionais atuais, está influenciada pelo neoliberalismo, pelo fato de cada competência atingida por se tratar de uma teoria que entende educação escolar como um processo de preparação e adaptação de um

indivíduo para as exigências do mercado de trabalho, portanto, teorias como o ensino de competências trabalham em benefício do modo de produção capitalista.

Dentre esses autores, Newton Duarte utiliza a expressão Pedagogia do “aprender a aprender” para denominar essas teorias educacionais guiadas pelo conceito de competências “[...] defendendo a tese de que a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do “aprender a aprender”.” (2001, p. 35). O rótulo “aprender a aprender” surgiu pelo fato que o ensino por competências estimula a individualidade, como mencionado anteriormente, a individualização das aprendizagens escolares tem inspiração no ideário construtivista que fundamenta-se na teoria de Jean Piaget, o aprendizado obtido individualmente é mais valorizado do que aquilo que o sujeito aprende a partir dos ensinamentos de outros indivíduos, de forma que contribua para a autonomia dos alunos.

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p. 36).

Duarte critica ainda mais, acrescenta que seu principal objetivo é uma educação voltada à habilidade adaptativa de um indivíduo, ou seja, as competências atingidas pelos alunos propiciam a capacidade de adaptação e crescem de criatividade. Porém, vale destacar novamente que o ensino por competências tem como princípio preparar o aluno ao mercado de trabalho, portanto tanto a adaptação e criatividade estão voltadas a este meio, de tal modo valorizando os princípios do capitalismo.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender”

como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Os PCN's, antes do *Projeto São Paulo faz escola*, também elaboraram competências e habilidades para os alunos, exclusivas para o ensino de Geografia. São três itens principais, "Representação e comunicação", "Investigação e compreensão" e "Contextualização sócio-cultural". Em seguida, foi elaborado um quadro contendo os subitens, onde explica melhor quais as competências e habilidades importantes para a ciência geográfica.

Quadro 1: Competências e habilidades de Geografia dos PCN's

Representação e comunicação	Investigação e compreensão	Contextualização sócio-cultural
<ul style="list-style-type: none"> Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
	<ul style="list-style-type: none"> Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Diante dos problemas apresentados outros autores propõem encaminhamento didático compatível com uma educação mais humanitária. Entre as propostas brasileiras podemos citar a de Demerval Saviani e sua Pedagogia Histórico-crítica.

A emergência do movimento pedagógico da Pedagogia Histórico-crítica ocorreu em um momento histórico de mobilizações sociais de caráter internacional que se iniciam na década de 1960. Essa manifestação teve sua expressão mais forte na França, mas gradativamente se propagou por diversos países como o Brasil. O movimento se caracterizava como uma revolução dos jovens, que almejava mudanças sociais a partir da revolução cultural, e a escola como centro dos processos educativos, também foi uma instituição contestada pelos revolucionários. Desta maneira, entre as décadas de 1960 e 1970, caracterizou-se por uma forte discussão no âmbito educacional, e também pela elaboração de novas teorias com caráter crítico acerca da educação, e altamente influenciadas pelo pensamento marxista de esquerda. No Brasil, o sistema educacional era marcado por Pedagogias tradicionais e acríticas, como exemplo, a tecnicista.

De acordo com essa tendência a escola sempre foi um dos instrumentos de reprodução da ideologia vigente, no caso, marcado pelos princípios do capitalismo. Daí as críticas naquele momento do debate pedagógico consistiram na idéia de que a prática educativa das escolas públicas brasileiras necessitava de uma pedagogia que superasse o ensino caracterizado pelo pensamento regido pelo capital.

Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Ora, no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Quanto à metodologia de ensino, a teoria de Saviani, prevê um movimento que perpassa por cinco momentos, embora não de forma estática e linear, possibilitando um caminho com começo, meio e fim denominados: problematização, instrumentalização e catarse. O papel do professor é fundamental, pois realiza e conduz a mediação pedagógica que possibilita a apropriação dos conhecimentos significativos produzidos ao longo da história, que se tornam indispensáveis para compreensão da realidade, e assim criar condições para a luta pela superação do capitalismo.

Nessa perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e transformação da sociedade. (GASPARIN, 2011, p. 2).

O primeiro passo denomina-se Prática Social Inicial, o professor responsável coleta os saberes prévios dos alunos dialogicamente, pois os alunos apresentam níveis diferenciados do conteúdo abordado. Geralmente os saberes coletados são derivados da vivência dos alunos, relacionados ao cotidiano. Em seguida é a Problematização, esse momento é muito importante para a compreensão dos alunos, e eles assimilarem o conteúdo com a realidade. O docente propõe problemas e perguntas iniciais que com o estudo do conteúdo os alunos são capazes de responder, nesse momento o professor leva em consideração as dimensões científica, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, compondo o tema a partir de múltiplos olhares. O terceiro passo Instrumentalização é o momento onde o professor apresenta o conteúdo aos alunos, através de ações docentes adequadas para atingir o conhecimento e o uso de múltiplos recursos didáticos necessários para alcançar a aprendizagem, os educandos, por sua vez realizam mentalmente a comparação entre o conhecimento obtido com seu cotidiano.

O quarto momento é a Catarse, a junção da prática social com o conhecimento científico, uma passagem que os alunos realizam mentalmente, unindo o cotidiano ao científico.

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. [...] Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2011, p. 124).

Por último, o quinto passo é Prática Social Final, os educandos assumem um novo nível de desenvolvimento, uma nova postura a partir do conteúdo estudado, onde se manifesta pelas novas atitudes, como o aluno levará o conhecimento científico à prática, fora de sala de aula.

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas a essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo do cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIM, 2011, p. 143).

Como vimos, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir imensamente ao processo ensino-aprendizagem, pois os educando efetuam uma aprendizagem significativa, através da socialização dos conhecimentos. Uma alternativa relevante para finalmente alcançar uma educação humanizadora, e elevar o pensamento de nossos alunos, para que assim estes possam se posicionar criticamente oposto ao modo de produção capitalista.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como componente do *Projeto São Paulo faz escola*, tem-se um material de apoio didático oferecido aos professores e alunos. É composto por “cadernos” denominados *Caderno do professor*, *Caderno do aluno* e *Caderno do gestor*.

No início da implantação do “novo” currículo, em 2008, este último serviu como manual de aplicação do novo material nas escolas, primeiras impressões e orientações mais específicas para a equipe gestora.

Já o *Caderno do professor* traz consigo uma gama de orientações para as *Situações de Aprendizagem* que compõe o *Caderno do aluno*, além de sugestões para melhor desenvolvimento das aulas. O objeto desta pesquisa, o *Caderno do aluno*, este é o único que é distribuído bimestralmente para os alunos, os *cadernos* são destinados para uso em sala de aula, trazendo exercícios, mas também contam com atividades extraclasse, como trabalhos coletivos, individuais, lições de casa e sugestão de filmes, poemas e músicas. Este material é distribuído para todas as escolas de ensino público do estado, e também a SEE disponibiliza em sua página da internet vídeos de orientação e apoio.

Uma análise preliminar da proposta permite admitir que velhas contradições do sistema escolar brasileiro estão nela presentes, como mais uma tentativa de homogeneização das escolas estaduais pelo material de apoio curricular, não trazendo a

especificidade de cada município e nem de cada realidade escolar. E também, a elaboração excludente, que mais uma vez não contou com a participação dos professores da rede pública. As tantas contradições presente no sistema educacional vigente, como também nesta própria proposta do estado de São Paulo gera indagações que incentivaram a início dessa pesquisa.

6. 1 CARACTERÍSTICAS DO *CADERNO DOS ALUNOS* COMO RECURSO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Primeiramente buscou-se uma análise quantitativa e descritiva do material de apoio, quantos são, quem são os autores presentes da Geografia, quais os conteúdos abordados e como são divididos, como são as atividades e qual a metodologia.

Compondo o material do Ensino Médio o conjunto tem doze *Cadernos dos alunos*, sendo quatro para cada ano, distribuídos bimestralmente. Cada *Caderno* é dividido em “Situações de aprendizagem”, sendo cada uma um conteúdo a ser estudado, como, por exemplo, no *Caderno do aluno*, do 3º bimestre traz a *Situação de aprendizagem* 1, denominada de “Matrizes culturais do Brasil”, que contém exercícios e a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas individuais e em grupos, ao fim de cada *Situação de aprendizagem*, tem alguns exercícios que são denominados “Você aprendeu?” revisando o conteúdo previsto, alguns dos *cadernos* em seu final possui uma lista “PARA SABER MAIS” com indicações de filmes, livros e sites que complementam as temáticas abordadas no material.

Cada *Caderno do aluno* tem três ou quatro Situações de Aprendizagem. Eles têm de 30 a 48 páginas cada um, impressos em cores em um material pouco resistente parecido com “cartolina”. Abaixo podemos observar na figura 1 as capas dos *cadernos* de Geografia desde o primeiro ano do Ensino Médio ao terceiro ano.

Figura 1: Capas do *Caderno do Aluno* do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.



Fonte: Acervo da autora.

Ao analisar os *cadernos do aluno*, consideramos a primeira versão do ano de 2008, já que uma nova edição está sendo implantada para os anos de 2014 a 2017. A nova versão, contou com alguns ajustes em relação aos de 2008, mas continua com o mesmo conteúdo apesar de ter diminuído o número de *cadernos do aluno*, sendo agora um por semestre. Como ainda estão em fase de apresentação que terminará apenas ao final do ano de 2014, não daremos destaque às mudanças.

Em seguida foi elaborado um quadro contendo o indicativo do número de páginas e a quantidade de exercícios propostos divididos por áreas: cartografia, Geografia humana e física.

Quadro 2 - Número de páginas dos cadernos e quantidade de exercícios dos Caderno do aluno, por área

Ano do Ensino Médio e Volume	Número de páginas do volume	Nº de exercícios de Geografia Física	Nº de exercícios de Geografia Humana	Nº de exercícios de Cartografia
1º ano – Volume 1	48	21	37	29
1º ano – Volume 2	48	-----	101	21
1º ano – Volume 3	48	69	1	4
1º ano – Volume 4	40	66	6	1
2º ano – Volume 1	40	-----	43	4
2º ano – Volume 2	56	-----	51	-----
2º ano – Volume 3	32	-----	48	-----
2º ano – Volume 4	40	43	3	-----
3º ano – Volume 1	40	-----	38	1
3º ano – Volume 2	40	-----	48	-----
3º ano – Volume 3	48	17	46	1
3º ano – Volume 4	48	-----	57	-----
TOTAL	528	216	479	61

Organizado pela autora.

Pode-se perceber que, assim como indicam os PCN's, os conteúdos propostos pelos *Cadernos* de Geografia no Ensino Médio são em sua maioria da área de humanas, muitos autores criticam a fragmentação da Geografia, criando essa dicotomia da Geografia Humana e a Física que enfraquece a ciência geográfica. Cabe destacar que alguns exemplares dos *Cadernos do aluno* apresentaram exercícios interdisciplinares, abordando temas tanto da Geografia Física como também de Humanas, nesse caso foi acrescentado às duas colunas.

Ao observar as referências bibliográficas que foram utilizadas para compor o material de apoio de Geografia, percebemos que parte da equipe idealizadora do *Projeto São Paulo faz escola*, também fez parte da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como a própria Maria Inês Fini. Desta maneira, grande parte das referências

utilizadas nos Cadernos também integra Matriz de orientação do ENEM, distribuída nas escolas. Os PCN's também são lembrados.

Apresentamos no quadro 2 autores dos *cadernos* com indicativo de vinculação institucional, os quais aparecem como referenciais bibliográficos.

Quadro 3 - Referencial bibliográfico do material de apoio didático

Nomes	Vinculação
Mia Couto	Escritor e membro correspondente da Academia Brasileira de Letras (ABL)
Anthony Giddens	Sociólogo e professor de mérito na Escola de Economia e Ciência Política de Londres (LSE)
David Harvey	Geógrafo e professor na Universidade da Cidade de New York (CUNY)
Yves Lacoste	Geógrafo e membro de revistas renomadas como Heródoto sobre geopolítica.
Antonio Carlos Robert Moraes	Geógrafo e professor titular do Departamento de Geografia da USP
Diamantino Pereira	Geógrafo e professor na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP)
Maria do Céu Roldão	Professora e pesquisadora na Escola de Educação da Universidade Católica de Santarém (UCP) em Lisboa
Milton Santos 1926 - 2001	Geógrafo e professor Emérito da USP
Nelson W. Sodré 1911 - 1999	Historiador e membro do extinto Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)
Edgar Morin	Pesquisador emérito do Centro Nacional para a Pesquisa Científica (CNRS) na França

Fonte: São Paulo (2008). Organizado pela autora.

Ao todo são sete estrangeiros e três brasileiros, dentre eles podemos destacar a forte presença de professores da USP, especialmente Milton Santos, considerados um dos maiores geógrafos do Brasil, escreveu sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globaliza o, o espaço, suas obras caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao modo de produ o capitalista. Destaca-se também o autor Edgar Morin, que escreveu o livro denominado *Os sete saberes necessários a educa o no futuro*, que foi importante para o debate educacional no âmbito mundial.

No quadro 3 apresentamos os autores dos cadernos, indicando suas vincula es.

Quadro 4 – Autores do conteúdo de Geografia do *Caderno do aluno*

Nomes	Vinculação
Angela Corrêa da Silva	Professora de Geografia e Geopolítica em escolas do Ensino Médio e em cursos pré-universitários
Jaime Tadeu Oliva	Professor e pesquisador do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB na USP
Raul Borges Guimarães	Professor adjunto do Departamento de Geografia da UNESP campus de Presidente Prudente.
Regina Araújo	Professora de Geografia do Ensino Médio.
Regina Célia Bega dos Santos	Professora Doutora do Departamento de Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Sérgio Adas	Professor e pesquisador da USP, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)

Fonte: São Paulo (2008). Organizado pela autora.

Dentre os autores, três são atuantes na Educação Básica, o que leva a interpretação (suposta) de que há uma preocupação da Secretaria da Educação de São Paulo, em aproveitar a experiência docente na elaboração dos exercícios, a partir da visão dos professores da rede de ensino. Outros autores presentes no quadro também são escritores de livros didáticos, como o Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães e Regina Araújo.

Para uma visão de totalidade dos conteúdos de ensino, destinados ao Ensino Médio, o material de apoio destinado aos professores traz quatro quadros que elencam os conteúdos selecionados pelos autores dos cadernos, separados por bimestres e por série. Nos quadros 4, 5 e 6 replicamos os quadros.

Quadro 5 - Conteúdo de Geografia presente na 1ª Série do Ensino Médio

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
Cartografia e poder <ul style="list-style-type: none"> • As projeções cartográficas • As técnicas de sensoriamento remoto Geopolítica do mundo contemporâneo <ul style="list-style-type: none"> • A nova ordem mundial • Conflitos regionais 	Os sentidos da globalização <ul style="list-style-type: none"> • A aceleração dos fluxos • Um mundo em rede A economia global <ul style="list-style-type: none"> • Organismos econômicos internacionais • As corporações transnacionais • Comércio internacional
3º Bimestre	4º Bimestre
Natureza e riscos ambientais <ul style="list-style-type: none"> • Estruturas e formas do planeta Terra • Agentes internos e externos • Riscos em um mundo desigual 	Globalização e urgência ambiental <ul style="list-style-type: none"> • Os biomas terrestres: clima e cobertura vegetal • A nova escala dos impactos ambientais • Os tratados internacionais sobre meio ambiente

Fonte: São Paulo (2008)

Quadro 5: Conteúdo de Geografia presente na 2ª Série do Ensino Médio

2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
Território brasileiro <ul style="list-style-type: none"> • A cartografia da gênese do território • Do “arquipélago” ao “continente” O Brasil no sistema internacional <ul style="list-style-type: none"> • Mercados internacionais e agenda externa brasileira 	Os circuitos da produção <ul style="list-style-type: none"> • O espaço industrial • O espaço agropecuário Redes e hierarquias urbanas <ul style="list-style-type: none"> • A formação e a evolução da rede urbana brasileira • A revolução da informação e as cidades
3º Bimestre	4º Bimestre
Dinâmicas demográficas <ul style="list-style-type: none"> • Matrizes culturais do Brasil • A transição demográfica Dinâmicas Sociais <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho e o mercado de trabalho • A segregação socioespacial e exclusão social 	Recursos naturais e gestão de território <ul style="list-style-type: none"> • A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro • Os domínios morfoclimáticos e bacias hidrográficas • Gestão pública dos recursos

Fonte: São Paulo (2008)

Quadro 6: Conteúdo de Geografia presente na 3ª Série do Ensino Médio

3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
Regionalização do espaço mundial <ul style="list-style-type: none"> • As regiões da ONU • O conflito Norte e Sul • Globalização e regionalização 	Choque de civilizações? <ul style="list-style-type: none"> • Geografia das religiões • A questão étnico-cultural • América latina?
3º Bimestre	4º Bimestre
A África no mundo global <ul style="list-style-type: none"> • África do Norte e Subsaariana • África e América • África e Europa 	Geografia das redes mundiais <ul style="list-style-type: none"> • Os fluxos materiais • Os fluxos de idéias e informação • As cidades globais Uma geografia do crime <ul style="list-style-type: none"> • O terror e a guerra global • A globalização do crime

Fonte: São Paulo (2008)

6.2 CARACTERÍSTICAS DOS EXERCÍCIOS DOS CADERNOS DOS ALUNOS

Analisando os cadernos, é visível na apresentação das atividades a predominância de exercícios como perguntas e respostas curtas; preencher lacunas; marcar a alternativa correta; interpretar mapas; e escrever textos dissertativos.

São escassos os textos explicativos. Esse é um dos pontos frágeis do material ao nosso entendimento, pois são poucas as fontes de leitura destinada aos alunos. Consideramos, assim, uma contradição a lógica de desenvolver por exemplo, a competência leitora e escritora, como um dos princípios norteadores do *Projeto São Paulo Faz Escola*.

Cabe destacar também, que a maioria dos exercícios propostos na forma de questões dissertativas, contém um número de linhas delimitado, impondo assim barreiras às respostas elaboradas pelo aluno.

Também é válido mencionar que os *Cadernos* são generosamente ilustrados, muitas das atividades são baseadas em análise e interpretação de mapas e gráficos, como podemos observar na figura 2, um exercício do *Caderno do aluno*, primeiro

volume do 3º ano do Ensino Médio, *Situação de aprendizagem 1* “Regionalização do espaço mundial”.

Figura 2: Exercício do *Caderno do aluno*, primeiro volume do 3º ano do Ensino Médio.

Geografia - 3ª série - Volume 1

2. Comparando o mapa anterior com os dois apresentados a seguir, pode-se afirmar que foi usado o mesmo critério para selecionar os aspectos neles retratados? Comente.

Vegetação

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. p. 70. Mapa reduzido em relação ao seu tamanho original.

Taxa de mortalidade infantil

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. p. 84. Mapa reduzido em relação ao seu tamanho original.

Geografia - 3ª série - Volume 1

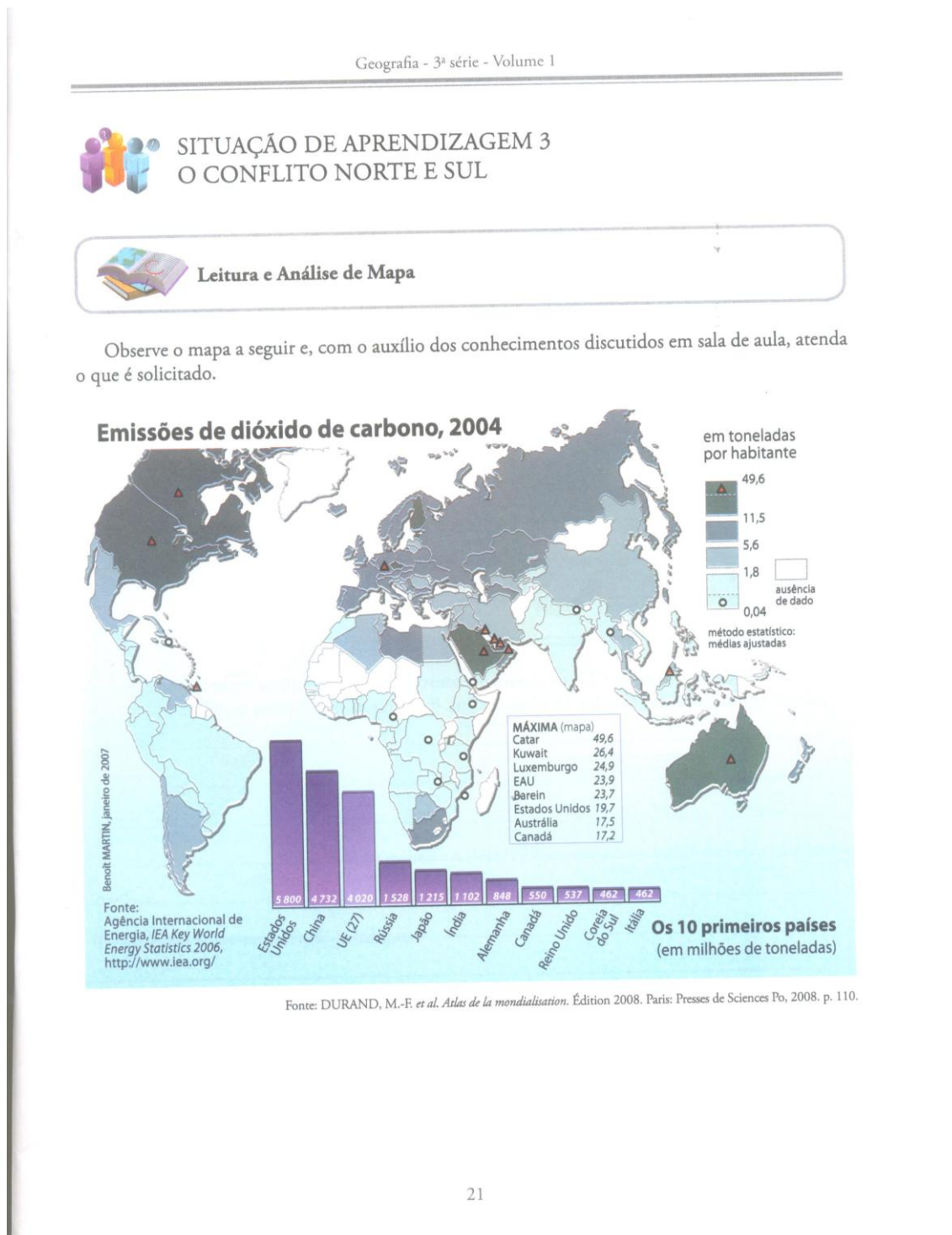
3. Que outras possibilidades ou tipos de divisão regional do mundo você conhece? Cite exemplos.

4. Com base na análise dos mapas, o que significa regionalizar?

Fonte: *Caderno do Aluno* (2008) da 3ª Série do Ensino Médio, 1º bimestre, p 4-5.

Na sequência apresentaremos toda uma *Situação de aprendizagem* para melhor compreender as características das atividades apresentadas no *Caderno do aluno*. Nas figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 constam a *Situação de aprendizagem 3* denominada “ O conflito Norte e Sul”, presente no *Caderno do aluno* volume 1 do 3º ano do Ensino Médio.

Figura 3: Situação de aprendizagem 3 “ O conflito Norte e Sul” – Parte 1.



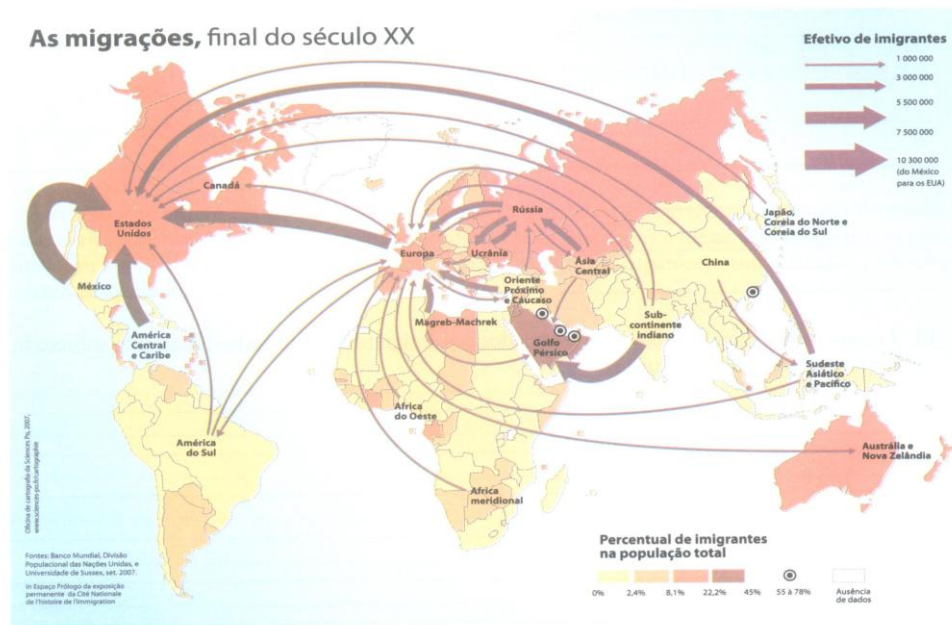
Fonte: *Caderno do aluno* (2008) p. 21

O exercício acima exemplifica a análise anteriormente, os exercícios são relacionados a partir da figura, que no caso é um mapa que também contém gráficos.

Figura 5: Situação de aprendizagem 3 “ O conflito Norte e Sul” – Parte 3.

 **LIÇÃO DE CASA** 

Interprete o mapa abaixo. Em seguida, com base em seus conhecimentos responda às questões 1 e 2.



Fonte: Atelier de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <http://cartographie.sciences-po.fr/cartotheque/03web_migrants_BAT.jpg>. Acesso: 15 out. 2009.

1. O que o mapa representa? Justifique.

Fonte: *Caderno do aluno* (2008) p. 23.

A figura acima apresenta uma “Lição de Casa”, e mostra novamente como o material contém muitas ilustrações, e atividades baseadas em interpretação. Podemos observar que o exercício parte de um contexto global, tratando de migrações ocorridas no mundo, esse fato pode dificultar a aprendizagem dos alunos.

Figura 6: Situação de aprendizagem 3 “ O conflito Norte e Sul” – Parte 4.

Geografia - 3ª série - Volume 1

2. “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus números, árabes. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro.” Em 1994, estes dizeres foram estampados em cartazes espalhados pelas ruas de Berlim, capital da Alemanha.

a) De acordo com o que foi estudado, é possível dizer que a situação do imigrante no contexto mundial sofreu alterações? Justifique sua resposta.

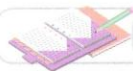
b) Aponte os principais problemas vivenciados por imigrantes no mundo destacando sobretudo o que tem ocorrido na Europa.

c) A ironia do cartaz retrata situações significativamente contraditórias. Em sua opinião, quais são as contradições que podem ser apontadas no texto do cartaz? Justifique sua resposta.

Fonte: *Caderno do aluno* (2008) p. 24.

Os exercícios acima tratam da miscigenação de culturas, geradas a partir das migrações globais, um tema complexo, talvez um texto explicativo contendo mais informações e exemplos sobre o assunto poderia facilitar o entendimento do conteúdo.

Figura 8: Situação de aprendizagem 3 “ O conflito Norte e Sul” – Parte 6.



VOCÊ APRENDEU?



1. Enem/2006:

Tendências nas migrações internacionais

O relatório anual (2002) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela transformações na origem dos fluxos migratórios. Observa-se aumento das migrações de chineses, filipinos, russos e ucranianos com destino aos países-membros da OCDE. Também foi registrado aumento de fluxos migratórios provenientes da América Latina.

Fonte: Trends in international migration — 2002. Disponível em: <<http://www.ocde.org>> (com adaptações).

No mapa a seguir estão destacados, com a cor preta, os países que mais receberam esses fluxos migratórios em 2002.



As migrações citadas estão relacionadas, principalmente, à:

- ameaça de terrorismo em países pertencentes à OCDE.
- política dos países mais ricos de incentivo à imigração.
- perseguição religiosa em países muçulmanos.
- repressão política em países do Leste europeu.
- busca de oportunidades de emprego.

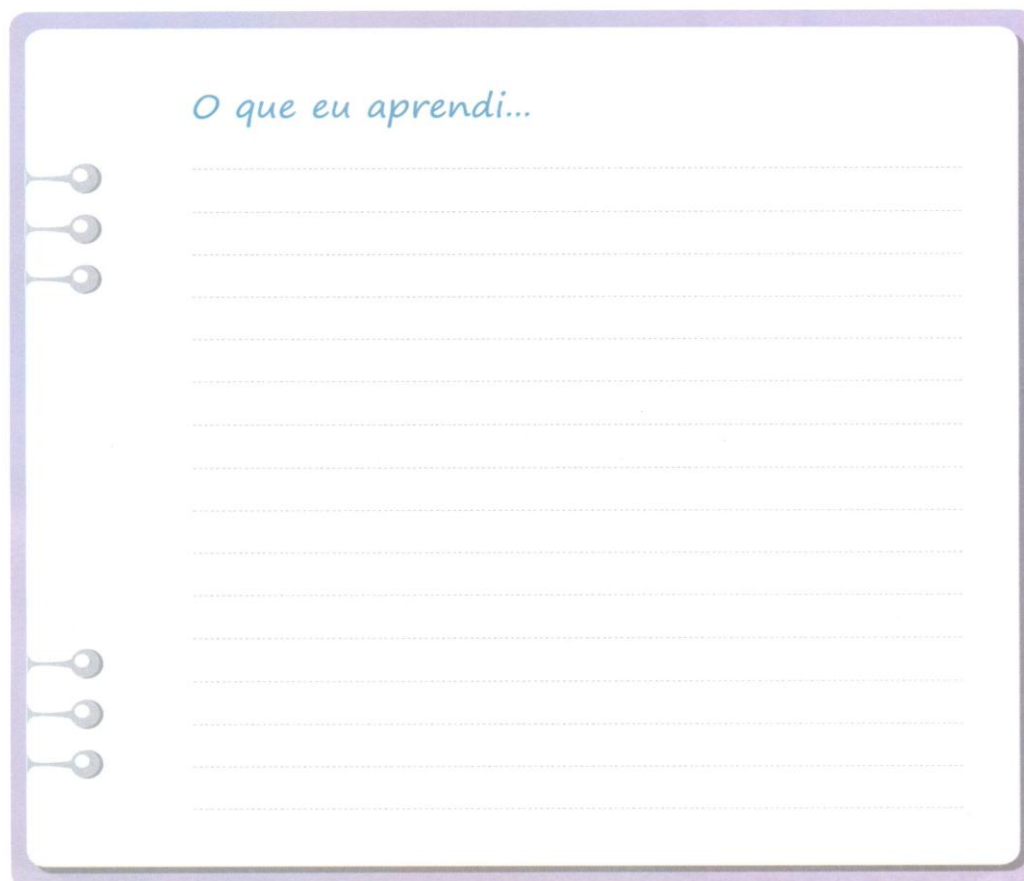
Fonte: *Caderno do aluno* (2008) p. 26.

O exercício apresentado na figura foi retirado de avaliação aplicada no ENEM, e diferente das outras atividades, é uma questão de alternativas, nessa parte da *Situação de Aprendizagem* se inicia a revisão dos conteúdos abordados, denominando-se “Você aprendeu?”.

Figura 9: Situação de aprendizagem 3 “ O conflito Norte e Sul” –Parte 7.

2. No final do século XX uma região europeia foi considerada um verdadeiro barril de pólvora étnico, abrigando ondas nacionalistas que embalaram o sonho de uma “Grande Sérvia”, de uma “Grande Albânia” ou de uma Croácia “eticamente pura”. O texto acima refere-se à região:
- a) dos Balcãs, fragmentada por movimentos nacionalistas.
 - b) da Chechênia, unificada após a desintegração soviética.
 - c) do Curdistão, dividida entre o Iraque e a Turquia.
 - d) da Palestina, que não aceita a criação de Israel.
 - e) da Alemanha, unificada após a queda do muro de Berlim.

O que eu aprendi...



Fonte: *Caderno do aluno* (2008) p. 27.

Continuando os exercícios voltados para a revisão do conteúdo, a figura apresenta um quadro, para que os alunos escrevam o que aprendeu do tema, é importante que os discentes façam seu próprio registro..

O tema apresentado na *Situação de aprendizagem* é uma temática altamente complexa, que exige todo um contexto histórico para os alunos, e não contém uma fonte de leitura, desta maneira, toda a sensibilização fica a cargo do professor. Podemos observar na Parte 3, que os exercícios de migrações partem de um contexto global, o que dificulta a aprendizagem dos alunos, é preciso assimilar o conteúdo no âmbito local, por exemplo, mencionar o forte fluxo migratório presente no Brasil, entre as regiões nordeste e sudeste. Anteriormente destacamos os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre eles, a problematização, momento que exige do professor uma contextualização para trazer o conteúdo a realidade dos alunos, esse momento é muito importante para a compreensão da temática, além de considerar as dimensões do assunto como: cultural, histórica, social, política, ética, econômica e etc., desta maneira eleva o conhecimento, do senso comum ao científico. A Geografia é uma ciência que necessita esses múltiplos olhares para o entendimento de sua complexidade.

6.3 RELACIONANDO A PESQUISA COM AS VIVÊNCIAS DO PIBID

Mencionado anteriormente, o período de observação foi feito pelas experiências do Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UNESP, campus de Ourinhos e pela participação como bolsista do PIBID, ambas na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos, estado de São Paulo. A escola localiza-se na periferia da cidade de Ourinhos/SP, recebendo aos níveis Fundamental II, durante os períodos matutino, vespertino e noturno; e Ensino Médio, durante o matutino e noturno, tanto na modalidade regular quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A unidade escolar atende cerca de 700 alunos, onde suas maiores moram em bairros localizados próximos a escola. Distinta das outras escolas públicas do município, o Josepha Cubas da Silva possui o diferencial de estar sempre aberta para a parceria e articulação com a UNESP, possibilitando a realização de intervenções e projetos dos estagiários, assim como também abriu caminhos para o projeto do PIBID.

Primeiramente, é importante destacar as diferentes experiências obtidas, tanto pelo Estágio Supervisionado ou como bolsista PIBID, o estágio remete a pequenas intervenções, restando especificamente a observação como atividade, porém pelo PIBID, obteve-se uma experiência muito diferenciada, com participação efetiva dentro

de sala de aula, atuando como professor, ou auxiliando projetos e aulas pertinentes ao programa. Ou seja, com o estágio pode-se observar diretamente a relação do material de apoio *Projeto São Paulo faz escola*, com a escola, e como bolsista, significou usufruir do *Caderno do aluno*, desta maneira, cada vivência complementou uma a outra.

No Estágio Supervisionado do curso de Geografia, coube analisar o funcionamento da escola pública, observou-se salas com superlotação, indisciplina dos alunos, professores esgotados com seu trabalho, inúmeras burocracias e entre outros problemas que hoje são intrínsecos ao sistema educativo, mas é pertinente ressaltar, pois entra em debate com os princípios destacados pelo Currículo do estado de São Paulo, a escola que prometem não é a que vemos. Quanto à observação em sala de aula, dos *cadernos do aluno*, inicialmente é importante dizer que o uso do material do aluno não é necessariamente obrigatório em sala de aula, porém o *caderno* tem que ser completado, para fazer parte das notas dos alunos. Ao decorrer da experiência, foi unânime o uso dos *cadernos* como principal recurso em sala de aula, atreve-se dizer que os poucos minutos das aulas, eram essencialmente devotados à completude do material, o que variava de professor a professor era a maneira de fazê-lo.

As aulas de Geografia podiam ser divididas em três momentos, primeiramente eram breves explicações expositivas acerca do conteúdo proposto nos *cadernos*, cada professor o fazia diferente, algumas vezes emprestavam livros didáticos da biblioteca e davam para os alunos seguirem a explicação, mas em sua maioria as aulas expositivas eram tradicionais. O segundo momento era completar as atividades do *caderno*, foi observado duas maneiras, ou os alunos concluíam os exercícios sozinhos baseados na aula da professora, ou os educadores escreviam as respostas no quadro negro para os discentes copiarem, ou também o velho ditado, e por último aconteciam os “vistos” no material de cada um. Observou-se que os *cadernos do aluno* são eficientes na questão de prender a classe, ou seja, a conclusão das atividades propostas é muito importante para a soma das notas finais, deste modo parecia o único recurso que ainda detinha a atenção dos alunos. E assim, as aulas se tornavam um ciclo vicioso.

O PIBID é um projeto ambicioso que tenta inserir alunos da graduação mais cedo na carreira de professor, em Ourinhos o programa tem conseguido com êxito o espaço necessário na escola pública na E. E Josepha Cubas para efetuar uma intervenção benéfica ao cotidiano escolar e também ao dos alunos, a escola foi

escolhida por anteriormente já ser parceira da UNESP em outros eventos com o Núcleo de Ensino e também por ter notas abaixo da média em provas governamentais de avaliação como o Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além da presença ativa no ambiente escolar, procura-se reunir também na universidade, através de reuniões semanais coletivas, com a proposta de discussões de textos e incentivando as pesquisas desenvolvidas individualmente. Esses encontros são essenciais para o compartilhamento de conhecimento e também como troca de experiência obtida na escola pontuando os pontos negativos e positivos das intervenções. Contudo, as reuniões incentivam também o estudo teórico acerca da temática, ensino de Geografia, já que teoria e prática são elementos indissociáveis para um verdadeiro aprendizado.

Por isso qualquer intervenção feita na escola pelo bolsista é muito bem embasado e discutido, e um dos questionamentos do grupo é o uso dos *cadernos do aluno* em sala de aula. Como a proposta do grupo é intervenções diferenciadas, com o uso de diversos recursos didáticos, como música, vídeos, recursos lúdicos e trabalhos de campo, o material de apoio é descartado. Cabe destacar, que não é possível comparar o trabalho de um professor efetivo da rede pública com um bolsista, pois como estudantes o tempo para se dedicar ao planejamento de aulas é maior, e também se atreve dizer em relação ao acesso às novas mídias que despertam a curiosidade dos alunos e dinamiza as aulas. Porém, ao se posicionar perante a classe, também houve questionamentos dos alunos, em relação ao uso dos *cadernos*, com perguntas “Professor, precisa usar o *caderno*?” e “Isso está no *caderno*? Vai cair na prova?”, e em alguns momentos pelo fato da aula não ser baseada nos *cadernos* os educandos não levam com seriedade as atividades propostas pelos bolsistas.

O PIBID complementa as práticas escolares com a elaboração de planos de aula na perspectiva Histórico-Crítica, recursos didáticos como maquetes e globos terrestres, e oficinas, palestras e teatros que ocorrem nas Semanas de Geografia na escola, semana no período escolar dedicada às atividades para o exercício da Geografia. Assim, além de expor a ciência geográfica de forma dinâmica, levamos um pouco da universidade a comunidade escolar. Desta maneira, acreditamos que além de auxiliar a escola na sua condição de aprendizagem, colaboração e organização, também trazemos aos seus alunos uma visão crítica que está presente na Geografia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É explícito que as reformas educacionais brasileiras ao longo dos anos seguem os padrões estrangeiros, regidas pela política neoliberal. Assim como a educação em todo o seu contexto. A Geografia também vem sofrendo as consequências, pois é uma ciência que exige um olhar mais crítico e um conteúdo não homogeneizado, o que vai na contramão com os currículos padronizados, tanto os PCN's como o *Projeto São Paulo faz escola*.

A educação idealizada pelo neoliberalismo busca resultados, índices e pontuações, ou seja, o sistema educacional é moldado aos parâmetros dos exames nacionais e internacionais. Essas provas geram desconforto nas escolas e entre seus colegas de trabalho, através da bonificação, e como essas avaliações externas vão avaliar efetivamente uma escola com suas especificidades? São muitos questionamentos acerca de todo sistema educacional que “compramos” para nosso país.

Esse conjunto de propostas, medidas e ações só pode ser denominado de “pacote”, com o objetivo de se observar que há, por parte do governo federal, uma clara intenção de implantar um novo perfil à educação brasileira. Por outro lado, o rótulo “pacote” não quer designar, necessariamente, homogeneidade ou coerência entre essas propostas, medidas e ações, embora às vezes isso possa ser notado. [...] Talvez, entretanto, essa premência por mudanças tenha feito com que algumas das propostas, medidas e ações estejam ou estiveram sendo encaminhadas com uma urgência que conduz o limite do debate, e impede, muitas vezes, o estabelecimento de uma reflexão mais consistente. (SPOSITO, 1999, p.20).

Quanto ao *Projeto São Paulo faz escola*, os questionamentos se afirmam novamente, como discutido anteriormente, os moldes do projeto não fogem dos erros cometidos no passado das reformas educacionais. Não vale mencionar novamente todos os problemas que assolam a profissão docente, mas a autonomia do professor vem sendo debatida no âmbito educacional, pelo fato do Estado em suas propostas não considerar o papel do professor, como colaborador nas elaborações do currículo. A nova proposta promete uma educação inovadora (prometida desde o movimento da Escola Nova no Brasil), que eleve a aprendizagem dos nossos alunos, e traz consigo um novo conceito na educação, as competências, e a autonomia dos alunos garantida pela Pedagogia.

Explanamos que há uma dicotomia entre autonomia docente e discente, e que a Pedagogia do aprender a aprender é adepta do conformismo e adaptação dos alunos aos conflitos gerados no dia-a-dia.

Uma proposta oposta dos ensinamentos da educação por competências, é a Pedagogia Histórico-Crítica, que em sua didática, ao invés de se adaptar aos desafios cotidianos, o aluno é capaz de questioná-los. Portanto, as mudanças acarretadas pela nova proposta do Estado provocam graves consequências na prática docente, na autonomia docente, discente e escolar e também no ensino de Geografia.

O material de apoio que compõe do *Projeto São Paulo faz escola*, mais especificamente o *Caderno do aluno* possui muitas deficiências para atingir todos ambiciosos objetivos da proposta. Como explicamos os *Cadernos do aluno* por si, são comprometidos em alguns aspectos dos conteúdos, pois é carente de fontes de leitura, e também exercícios que realmente favorecem a interpretação e aprendizagem dos alunos. Porém o *Caderno do aluno* faz parte de um pacote, composto por outros materiais como o *Caderno do professor e o do Gestor*, que acrescentam outras didáticas e materiais para complementar as aulas.

O problema consiste na estrutura escolar, no funcionamento da escola como um todo, o que observamos é que a proposta objetiva princípios que não pertencem ao real cenário da educação brasileira. Isso pode ser percebido durante nossa observação *in loco* durante o Estágio Supervisionado e a participação no grupo PIBID. Ambos têm como objetivo impulsionar a graduação dos formandos em licenciatura, com intervenções no ambiente escolar.

Intervenções como essas que auxiliam nos questionamentos e debates que circulam no âmbito educacional, que são fundamentais para alavancar as reflexões, e assim sugerir alternativas para a educação no Brasil. Nesse sentido concordamos com Pontuschka (1999).

[...] não podemos aguardar passivamente, mas continuar no nosso trabalho de formação com os instrumentos materiais disponíveis, com a discussão enriquecedora de nossa prática social, e se o Estado apenas consegue fazer propostas retóricas, distanciadas da realidade brasileira, que pelo menos aqui essas propostas em questionamento sirvam para a construção da escola democrática que almejamos para a sociedade brasileira. (PONTUSCHKA, 1999, p. 17).

8. REFERÊNCIAS

- BEZERRA SILVA, Edjailson. *As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do Aluno e do Professor de Geografia*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CACETE, Núria Hanglei. A GAB, os PCN's e os professores. In: CARLOS, Ana F. A., OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.
- CONTRERAS, José Domingo. *A autonomia do professor*. Madri: Morata, 1997.
- DIAS-DA-SILVA, M. Helena G; FERNANDES, M. José Silva. *As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?* Anais do VI Seminário da Redestrado – UERJ – Rio de Janeiro – RJ, 2006.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n 18. p. 35-40, dez. 2001.
- FIAMENGUI, Gustavo. *Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no trabalho do professor*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MOURA, Marcilene Rosa Leandro. *Reformas Educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: Primeiras Aproximações*. In: VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília. Anais do VI Seminário de Trabalho, Marília: UNESP, 2008. p. 10.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POLONI, Delacir Aparecida Ramos. *A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos*. 1998. 338 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomolo Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Tensão entre o Estado e a Escola. . In: CARLOS, Ana F. A., OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.
- RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do Ensino por Competências: Problemas e Alternativas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretária de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A., OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.