

Trabalho de Graduação  
Curso de Graduação em Geografia

IMPACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO LONGITUDINAL DO RACIOCÍNIO  
GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

André Caetano Souza

Prof.Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro (SP)

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
Câmpus de Rio Claro

ANDRÉ CAETANO SOUZA

IMPACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA  
CONSTRUÇÃO LONGITUDINAL DO RACIOCÍNIO  
GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Graduação apresentado ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
- Câmpus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
para obtenção do grau de Bacharel e  
Licenciatura em Geografia.

Rio Claro - SP

2022

S729i Souza, André Caetano  
Impactos da progressão continuada na construção longitudinal do raciocínio geográfico no ensino fundamental / André Caetano Souza. -- Rio Claro, 2022  
36 f. : fotos, mapas

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
Orientador: Diego Correa Maia

1. Educação. 2. Geografia escolar. 3. Progressão continuada. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

ANDRÉ CAETANO SOUZA

IMPACTOS DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA  
CONSTRUÇÃO LONGITUDINAL DO RACIOCÍNIO  
GEOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Graduação apresentado ao  
Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
- Câmpus de Rio Claro, da Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
para obtenção do grau de Bacharel e  
Licenciatura em Geografia.

Comissão Examinadora

\_\_\_\_\_Diego Correia Maia\_\_\_\_\_ (orientador)

\_\_\_\_\_João Pedro Pezzato\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_Lucas Pellegrini Elias\_\_\_\_\_

Rio Claro, \_\_13\_\_ de \_\_\_\_\_Janeiro\_\_\_\_\_ de \_\_2022\_\_.

Assinatura do(a) aluno(a)



assinatura do(a) orientador(a)



## RESUMO

A partir de pesquisa qualitativa feita com os alunos e alunas do Ensino Fundamental do estado de São Paulo, o presente trabalho busca evidenciar a problemática incutida do sistema de Ciclos e Progressão Continuada para a efetiva construção de conhecimentos basilares ao raciocínio geográfico. Tomando ciência de que o raciocínio geográfico é uma das principais ferramentas para a leitura e compreensão do mundo de forma crítica, os conceitos geográficos são essenciais para tal leitura. Diante do exposto, aqui se analisa, através de investigação e pesquisa qualitativa, se o contato com as Situações de Aprendizagem do Currículo Paulista dentro da política de progressão continuada – ou aprovação automática, para os críticos – foi capaz de proporcionar aos alunos o adequado aprendizado das categorias de análise território, rede, região, lugar paisagem e natureza, elementos que, para os próprios textos do Currículo Paulista, são fundamentais. Ao se aprovar alunos nas etapas curriculares sem oportunizar devidamente o raciocínio geográfico, ou seja, sem construir e apreender solidamente os conceitos geográficos supracitados a efetividade da constituição de um cidadão crítico e consciente, sabido de seu lugar no mundo se torna cada vez mais difícil, evidenciando uma importante falha no processo de ensino-aprendizagem das ciências humanas.

Palavras-chave: progressão continuada; geografia escolar; educação.

## **ABSTRACT**

Based on research carried out with elementary school students in the state of São Paulo, this paper seeks to highlight the problem behind the system of Cycles and Continuous Progression for the effective construction of basic knowledge for geographic reasoning. Realizing that geographic reasoning is one of the main tools for critically reading and understanding the world, geographic concepts are essential for such reading. Given the above, here we analyze whether the contact with the Learning Situations of the Paulista Curriculum within the policy of continued progression – or automatic approval, for critics – was able to provide students with the adequate development of the categories of analysis, territory, network, region, place, landscape and nature, elements that, for the texts of the Currículo Paulista, are fundamental. When passing students within the cycles without the ability of geographical reasoning, that is, without solidly building and apprehending the aforementioned geographical concepts, the effectiveness of constituting a critical and conscientious citizen, aware of their place in the world becomes increasingly difficult, showing an important failure in the teaching-learning process of human sciences.

Key words: continued progression; school geography; education

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA.....	13
3. O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS A PARTIR DAS UNIDADES TEMÁTICAS.....	16
4. INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PELO MATERIAL DIDÁTICO DO CURRÍCULO PAULISTA.....	18
4.1 O LUGAR E O TERRITÓRIO.....	19
4.2 A PAISAGEM E A NATUREZA .....	22
4.3 A REGIÃO E A REDE GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....	26
5. CONCLUSÃO.....	31
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	34

## INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre necessidades de mudanças nas estruturas educacionais de forma que sejam mais condizentes com o mundo atual. Por vezes, considerado como arcaico em diversos aspectos, o modelo educacional passa por uma série de mudanças ao longo do tempo, sob o pretexto de se instituir uma escola mais justa, adaptada às demandas da atualidade e que possa ser de acesso universal, contemplando assim todas as camadas sociais de uma sociedade. É nesse contexto de constante movimento que o formato de Ciclos e Progressão Continuada surge como uma nova forma de se fazer a escola adaptada às necessidades do mundo atual.

Em meados do século passado, alguns países começam a contestar o modelo seriado e o sistema de reprovação do aluno que não atinge as metas do seu ano escolar instituídas pela nota média de aprovação. Ou seja, é posto em debate a ruptura de um modelo que impede o progresso do aluno intra-séries devido ao não cumprimento de uma média de notas estipulada pela escola. Assim, na década de 70, essa forma escolar de Ciclos e Progressão Continuada – ou formatos cíclicos semelhantes – começa a ser inserida em países como Finlândia, Noruega, membros do Reino Unido, e tem se expandido até os dias atuais. De fato, os cientistas que pesquisam sobre a educação nesses países, observaram que a forma punitiva de reprovação das avaliações formais pode acarretar diversos malefícios, principalmente a exclusão do aluno de seu processo educacional devido aos estigmas que carregam os alunos “repetentes”, acarretando a evasão escolar. Trazendo o assunto para o cotidiano brasileiro, os altos índices de evasão escolar após as leis que buscam a universalidade do ensino público têm se consolidado como um dos mais importantes problemas educacionais de difícil solução no país.

Ao reunir vários problemas ligados à evasão escolar, com a introdução de uma nova forma de pensar a escola ao redor do mundo que o Brasil começou a também pôr em xeque o modelo seriado de ensino. Assim, em 1996, é decretada a Lei nº 9.394 que permite que “estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada”. Vale ressaltar que não é uma obrigatoriedade, mas sim uma



possibilidade. A partir disso, o estado de São Paulo delibera o modelo em 1997 através do Conselho Estadual de Educação (CEE) e o adota efetivamente via Secretaria Estadual de Educação no ano de 1998, na forma de ciclos para o Ensino Fundamental. Desde 2014, a estrutura do ensino fundamental se dá por ciclos em três etapas: do 1º ano 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano e permeia as diversas escolas da rede estadual paulista.

Apesar de ser um modelo que obteve sucesso em alguns países, no estado paulista seu êxito é bastante contestado. Vale apontar que os países usados como referência possuem menores índices de desigualdade, maior desenvolvimento e baixos níveis de pobreza, miséria e negligência aos direitos humanos básicos quando comparados ao Brasil, como Finlândia, Canadá e Irlanda. A ruptura do caráter punitivista, classificatório e meritocrático da avaliação formal pareceu ser uma forma de contemplar alunos das camadas mais populares, que muitas vezes possuem maiores dificuldades para o acompanhamento escolar devido a falta de acesso, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, cuidado de familiares que precisam de acompanhamento como irmãos mais novos e idosos, falta de alimentação adequada, entre outros. Superar a seletividade escolar seria uma ferramenta de evitar o estigma dentro da escola, diminuindo o índice de evasão através de uma relação mais harmoniosa entre estudante e escola, de acordo com os textos oficiais, de Penin (2000) e Silva (2000)

Entretanto, muitos estudos, como o de Freitas (2000), mostram fragilidades na inserção do modelo sem uma necessária reforma estrutural. O autor aponta “a) número excessivo de alunos por classe; b) falta de espaço físico; c) falta de materiais didático-pedagógicos; d) falta de uma política de formação de professores; e) falhas na política de estudos de reforço e recuperação; f) de forma global, as más condições gerais da escola”, que culminaram numa nova forma avaliativa mais subjetiva e pessoal que manteve a seletividade escolar sob uma nova óptica (FREITAS, 2000). Além disso, uma falta de critérios bem estabelecidos para as novas formas de avaliação, por vezes “empurra” os alunos pelos ciclos através do que Bertagna (2010) e Freitas (2007) chamam de promoção automática. Ao realizar uma pesquisa dentro de uma escola paulista com o corpo docente, Bertagna (2010) constata que

Eram interessantes a discussão e a polêmica gerada em torno do conceito D. Como todos os alunos eram aprovados, não fazia sentido a atribuição desse conceito. Mas os professores (como se observou nos Conselhos de Classe) persistiam na sua aplicação, até como uma forma de resistência ao regime de progressão continuada, sugerindo: “vai passar de ano, mas o professor do ano seguinte verá o D!”. Os professores eram contrários a essa aprovação, porque achavam que a progressão continuada, nesses casos, gera aprovação automática, se se considerar que o aluno sempre progride, e não se estabelecem critérios para esse progresso. (p. 201)

Para Freitas, a progressão continuada com esse caráter de promoção automática, apesar de visar a não evasão pela lógica punitivista, resulta numa eliminação adiada do indivíduo que foi julgado de forma subjetiva e empurrado pelas etapas do processo escolar, chegando a uma exclusão social posterior e que antes se realizava ainda na escola, ou seja, muda apenas o tempo da problemática do fracasso escolar na construção de um indivíduo capaz de exercer a cidadania, ter sua dignidade respeitada e/ou exigir tal respeito quando violam seus direitos humanos básicos.

Diante do exposto, o presente trabalho busca compreender as implicações desse formato de ciclos e progressão continuada – ou aprovação automática, como tratam os críticos que embasam esse texto – na aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais. Assim, tem como objetivo analisar se o modelo de ciclos e progressão continuada instituído nas escolas estaduais paulistas está interferindo na construção longitudinal de linguagem e raciocínio geográfico de forma negativa, dificultando progressos no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica em âmbito escolar, bem como verificar se há relação nas dificuldades de aprendizado dos conceitos geográficos com o modelo de ciclos e progressão continuada a partir da coleta de dados e informações nas escolas.

Entendendo-se que a Geografia possui um potencial muito importante para leitura e desvelamento do mundo através de um raciocínio geográfico amplo (GIROTTI, 2015), essa é consolidada como uma das ciências fundamentais para a construção de um cidadão consciente de sua atuação, seus deveres e direitos na sociedade. Sendo assim, é de suma importância que, no processo educacional, os educandos consigam apreender os conceitos-chave da

Geografia para efetiva leitura do mundo em que vivem. A Geografia como ciência tem como objeto de estudo, sinteticamente falando, a relação do homem com o meio em que vive, o espaço geográfico. Portanto, na escola, são dados os primeiros passos para a compreensão dessa relação e as dinâmicas intrínsecas.

Dessa forma, a apreensão dos conceitos fundamentais da Geografia por parte dos alunos do ensino fundamental é de extrema importância para a construção do raciocínio geográfico, o que permite entender que uma boa construção de conceitos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental servirá de base para ampliar e aprimorar a linguagem geográfica durante os anos escolares, resultando na formação de um cidadão capaz de compreender o mundo ao seu redor. Vale ressaltar aqui que essa construção não se dá de forma mecânica, conteudista, vertical, nem se transporta os conceitos científicos para a sala de aula da escola sem planejamento, mas sim através do trabalho em conjunto de professores e alunos, através da aprendizagem ativa e tendo como ponto de partida o cotidiano desses. Como diz Cavalcanti:

O processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, por meio da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (2010, p. 88).

Considerando que a alfabetização da linguagem geográfica se dá ao longo do processo escolar seriado, é essencial que isso ocorra de maneira progressiva: os alunos trabalham os conceitos a partir de atividades basilares nos anos iniciais e vão expandindo sua linguagem geográfica ao longo dos anos propiciando efetividade no raciocínio geográfico de leitura do mundo, bem como compreensão profunda dos conceitos geográficos. Daí que surge um importante obstáculo ao processo de educação geográfica tomando por base a nova forma escolar do estado de São Paulo: com as avaliações informais que resultam na promoção automática e não conseguem executar a avaliação e reforço contínuo dos “pontos fracos” dos alunos, a alfabetização geográfica sofre com os vazios deixados para trás ao se passar de série dentro do ciclo (ou até mesmo de um ciclo a outro) sem compreender a matéria estudada. A acepção dos conceitos

fundamentais da Geografia, como lugar, território, natureza, paisagem e a alfabetização cartográfica, entre outros necessita de compreensões básicas para o aprofundamento paulatino dos conceitos. O aluno que não apreende as bases dos conceitos e é “empurrado” pelos anos do ensino fundamental, pode não ter motivação e por vezes não vai conseguir acompanhar a turma para continuar na construção da linguagem geográfica, interrompendo assim seu processo de aprendizagem. Usando a ciência matemática para breve ilustração, seria como o aluno estudar divisões com vírgula sem estar apto a fazer contas de subtração, o que resultaria num iminente fracasso.

Portanto, o presente trabalho busca compreender como a problemática do modelo de ciclos e progressão continuada se dá especificamente na disciplina de Geografia nos anos do ensino fundamental, como tal modelo pode, ao invés de motivar os alunos com a não repetência, desmotivá-los pela falta de ferramentas conceituais que possibilitem acompanhar a aula, superar novos desafios escolares e compreender a Geografia no âmbito escolar.

## **METODOLOGIA**

Visando analisar a relação que se dá entre a política de Ciclos e Progressão Continuada e o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia na educação básica, bem como as problemáticas que decorrem dessa relação, essa pesquisa se faz de natureza qualitativa a partir da abordagem de Lüdke e André (1986) que trata do levantamento de informações que serão obtidas com observação, questionários e análise de dados no sentido de compreender o processo que gera o problema estudado. Diante da vivência e de estudos (componentes do arcabouço teórico dessa pesquisa) que mostram dificuldades no processo de construção e aprofundamento do conhecimento geográfico na fase escolar, procura-se, com esse trabalho, investigar possíveis causas que interferem no pleno desenvolvimento dos estudos da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, principalmente, no que tange o aprofundamento dos conceitos basilares fundamentais para se realizar o raciocínio geográfico.

O trabalho se inicia com um amplo estudo das principais referências teóricas para que se compreenda o que é a política de ciclos e progressão continuada, enfatizando consequências já perceptíveis desse sistema no ensino básico brasileiro. Em seguida o aporte teórico estudado será referente a construção de conceitos da geografia no Ensino Fundamental, para que se possa compreender a importância do entendimento dos conceitos geográficos no processo escolar a fim de que sirva de base teórica fundamental e necessária para compreender a Geografia em âmbito escolar e, conseqüentemente, desenvolver o raciocínio geográfico.

Com a finalidade de investigar a qualidade do conhecimento que está sendo desenvolvido acerca dos conceitos geográficos no processo de ensino-aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental paulista, questionários serão aplicados para posterior análise de dados do que foi escrito pelos sujeitos das pesquisas, os alunos.

A qualidade desse tipo de material varia. Alguns dos materiais fornecem apenas detalhes factuais tais como as datas em que ocorrem as reuniões. Outros servem como fontes de fértis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo. [...] Uma vantagem de solicitar

composições é de que o investigador pode ter alguma interferência em dirigir o foco dos autores e por isso, conseguir que um certo número de pessoas escreva sobre o mesmo acontecimento ou tópico. (BOGDAN e BIKLEN, 1994. P. 177)

O questionário será uma forma de esclarecer os pontos de maior dificuldade dos alunos no processo de construção do conhecimento geográfico e mostrará se, por entre as etapas dos ciclos e com o “empurrão” da progressão continuada, conhecimentos fundamentais para se obter a base teórica dos conceitos geográficos foram bem desenvolvidos ou foram negligenciados nesse processo. Para nortear o questionário, serão usados de base as Situações de Aprendizagem dos cadernos do Programa Currículo Paulista, que é o conteúdo mais exigido pela Secretaria de Educação paulista.

No contato com o público-alvo, a observação também se faz um instrumento de investigação importante para, de maneira subjetiva, apreender informações cruciais para o desenvolvimento desse trabalho. Perguntas e comentários durante a aplicação dos questionários podem revelar elementos úteis para a análise dos dados.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, P. 26)

Aqui, as “perspectivas dos sujeitos” e o “significado que os sujeitos atribuem à realidade que os cerca” possuem enorme potencial para analisar se o que está sendo aprendido em âmbito escolar, no que tange o conhecimento e raciocínio geográfico, está sendo concebido pelos alunos como parte de um conhecimento científico aplicado na escola, ou se estão havendo confusões com senso comum, algo recorrente com elementos geográficos, como paisagem e natureza.

Por fim, a última etapa se constitui de uma análise documental (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) a partir do que foi escrito pelos alunos nas respostas dos questionários sobre os conceitos geográficos, pois essa produção dos alunos é parte fundamental para compreender a problemática aqui investigada.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem

afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. [...] Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, P. 39)

Assim, as conclusões são obtidas a partir da análise e interpretação da produção dos alunos nas respostas aos questionários comparadas com os objetivos e metas de aprendizado do Currículo Paulista, bem como com o que dizem os autores que são referências teóricas desse trabalho acerca da Geografia escolar.

## O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS A PARTIR DAS UNIDADES TEMÁTICAS

Um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia é encontrar o meio ideal para que se desenvolvam os conceitos fundamentais do raciocínio geográfico postulado pela Geografia como ciência junto ao aluno inserido na educação básica. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) recorre a uma série de conteúdos programáticos para esse processo em que seu desenvolvimento ocorre partindo de conteúdos mais simples para mais complexos de se trabalhar em sala de aula. A nível estadual, escala em que esse texto está focado, o elemento estruturante é o Currículo Paulista que, por sua vez, possui suas diretrizes concordante com as da BNCC. Assim, o currículo paulista é o principal organizador da estrutura de conteúdos que os professores da rede estadual devem trabalhar em sala de aula com a finalidade de propiciar caminhos para compreensão de linguagem e raciocínio geográficos ao educando.

O Currículo Paulista coloca como principais conceitos a paisagem, o lugar, natureza, território, rede e região que precisam ser desenvolvidos para que o aluno consiga fazer a interpretação do espaço geográfico de forma ampla. Ainda, faz uma ressalva da importância do desenvolvimento da linguagem cartográfica para compreender os acontecimentos humanos a partir do raciocínio geográfico, como descreve a Versão 1 do Currículo Paulista em Geografia:

O espaço é o objeto central da ciência geográfica e pode ser considerado o conceito mais amplo e complexo apresentado no componente de Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>. Dessa forma, o Currículo Paulista<sup>2</sup> fundamentar-se nos conceitos de natureza, paisagem, território, região, rede e lugar, incorporando também dimensões de análise que contemplam o tempo, cultura, sociedade, entre outros e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas e os fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico. [...] Outro conceito estruturador refere-se à educação cartográfica, em que a linguagem cartográfica é considerada um instrumento indispensável no entendimento das interações, relações e dos fenômenos geográficos. Neste sentido, a alfabetização cartográfica deve ser fortalecida e contribuir com a construção do pensamento espacial e estímulo ao raciocínio geográfico, assim como para a formação da cidadania e desenvolvimento da criticidade e da autonomia do estudante. (SÃO PAULO, 2018)



Observa-se aqui que a estrutura de conteúdos proposta pela educação estadual de São Paulo, no que tange a importância dos conceitos geográficos fundamentais, vai ao encontro dos dizeres de importantes pensadores da Geografia escolar, como Callai, Cavalcanti, Castellar entre outros. Como forma de operacionalizar esses conceitos em sala de aula, é utilizado o Caderno do Aluno – Currículo em Ação: uma apostila distribuída bimestralmente em volumes 1, 2, 3 e 4 com os conteúdos programáticos de todas as disciplinas, oferecendo os exercícios que estão de acordo com o Currículo Paulista e servem de preparação para as provas bimestrais da Secretaria de Educação de São Paulo. Aqui vale mencionar brevemente que são dessas provas, chamadas Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), extraídos os dados quantitativos de desempenho dos alunos, importante para as escolas estaduais no que tange os recursos financeiros destinados. Ainda sobre as AAP's, seus dados não são utilizados para esse trabalho, pois há relatos de falta de confiabilidade, por exemplo, alunos que “chutam” qualquer resposta por desinteresse. Voltando ao Caderno do Aluno, o material é composto por temas chamados “Situação de Aprendizagem”. Cada Situação de Aprendizagem é referente às seguintes unidades temáticas na disciplina de Geografia: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Como diz a versão 1 do Currículo Paulista, “essas unidades fomentam um ensino pautado na investigação e significativo e na resolução de problemas, com ênfase na aprendizagem dos conceitos e princípios geográficos” (SÃO PAULO, 2018).

Assim, temos a organização do conteúdo do Ensino Fundamental do estado de São Paulo da seguinte maneira: uma apostila com atividades distribuídas em Situações de Aprendizagem a partir de temas que versam sobre as cinco unidades temáticas visando a construção do raciocínio geográfico e compreensão dos conceitos fundamentais natureza, território, região, rede, paisagem e lugar. As atividades do Caderno do Aluno para os anos finais do ensino fundamental – foco dessa pesquisa – estão orientadas para um aprendizado em espiral, em que os temas vão sendo trabalhados e revistos, mas sempre numa direção longitudinal partindo de propostas mais simples para mais

complexas conforme se avança pelas séries, como mostra o seguinte trecho retirado da Versão 1 do Currículo Paulista:

Na última unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, nos anos iniciais, prioriza-se o estudo da percepção do meio físico-natural, as intervenções na natureza e os impactos socioambientais, enquanto nos anos finais, são trabalhados conceitos mais complexos para tratar da relação natureza e atividades antrópicas, nos contextos urbano e rural. (SÃO PAULO, 2018).

Esse sentido longitudinal, do simples ao complexo, está presente na explicação de todas as unidades temáticas. Aqui é que se encontra a problemática desse trabalho: com um sistema de progressão que está legitimando aprovação automática (FREITAS, 2007) dos alunos, é possível desenvolver os complexos conceitos geográficos de forma concreta? Como tratar temas complexos a partir do raciocínio geográfico sem ter a base mais simples desse raciocínio bem solidificada, principalmente nos casos de alunos que foram “empurrados” dentro do ciclo escolar? Em casos mais graves, pensando de ilustrativa, como progredir com mapas temáticos com alunos analfabetos cartográficos? Essas questões e muitas outras surgiram de experiências frustrantes em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental e aqui se fará a tentativa de expor a (ou uma das) raiz(es) desse problema.

## **INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PELO MATERIAL DIDÁTICO DO CURRÍCULO PAULISTA**

Como já dito anteriormente, a compreensão dos conceitos fundamentais da ciência geográfica nas escolas da rede estadual de São Paulo se dá pelas Situações de Aprendizagens orientadas pelo Currículo Paulista através das unidades temáticas. Nessa etapa do trabalho, observaremos se alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental conseguiram se apropriar dos conhecimentos mais básicos trabalhados em anos anteriores e se conseguem responder às questões de situações de aprendizagens de seu ano escolar. Essa investigação foi realizada com 67 alunos, de 5 turmas diferentes de 3 escolas estaduais localizadas na periferia da cidade de Santos/SP. Esse foi o número de alunos

possível para realização da investigação, visto que o período de pandemia da Covid-19 reduziu os alunos presentes nas escolas como medidas urgentes de proteção. Foi optado por fazer a investigação de forma presencial para que se tenham dados mais confiáveis, já que pedir para os alunos realizarem em casa poderia deturpar as respostas.

Para essa etapa do trabalho, situações de aprendizagens de anos anteriores ao 9º ano do Ensino Fundamental que trata de cada conceito basilar e de processos de alfabetização cartográfica, serão escolhidas para fundamentar questões feitas aos alunos visando analisar o que foi bem compreendido ou não na trajetória escolar seriada, visando compreender se houve prejuízo no processo de aprendizagem geográfica, com as propostas de avaliação que o estado paulista aplica. Além das situações de aprendizagem, a compreensão particular de cada conceito também será analisada. Também comporá as questões situações de aprendizagem do ano escolar em que se encontram os alunos, o 9º ano do Ensino Fundamental. Assim se fará possível analisar se a construção do conceito de forma longitudinal, orientada pelo modelo seriado e de ciclos e progressão continuada, está, ao menos em maioria, sendo realizada com a efetividade esperada pelo currículo paulista.

## **O LUGAR E O TERRITÓRIO**

A noção de lugar que o Currículo em Ação aborda com os alunos advém da Geografia Humanista, uma noção instituída na vivência e experiência do aluno. Lugar como espaço vivido, notado e experienciado. Na página 197 do Currículo em Ação do 6º ano – volume 1 diz que “o lugar pode ser entendido como o espaço que é mais próximo do indivíduo. É com o lugar que as pessoas estabelecem relações de pertencimento e identidade, participam de encontros e experiências”. Na pesquisa, as respostas dos alunos foram em grande maioria ao encontro dessa citação: “lugar é onde eu estou agora na sala de aula”, “meu lugar preferido é o meu quarto”, “lugar é tudo que a gente passa. Cada hora estamos num lugar”. O experienciado fica nítido na noção de lugar que os alunos obtiveram ao longo dos anos, o que é primordial no reconhecimento das mudanças de paisagem ao longo do tempo, da constituição de território em

determinados espaços, das modificações e adaptações que os homens fazem nos lugares, ou seja, na compreensão inicial do que é o espaço geográfico. Essa subjetividade da experiência particular do lugar como espaço vivido servirá de base na compreensão da produção humana no espaço, se fará perceber o mundo material construído.

Como ler o mundo da vida? Sem dúvida, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido. É no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar. [...] o partir de uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites, nem do ponto das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo. (CALLAI, 235)

Nos exercícios utilizados para essa pesquisa, as perguntas se pautavam nas mudanças da paisagem dos lugares vividos pelos alunos, como o bairro e a cidade. Foi um momento interessante em que os alunos puderam reconhecer a paisagem como um aspecto passível de mudança ao longo do tempo. Abriu-se um caminho para o entendimento do espaço geográfico. Além disso, foi um momento de descontração em que os alunos reviveram memórias de como eram praças, ruas, prédios etc. Na escola localizada mais na periferia da cidade, foi muito comentado sobre as mudanças de *biqueiras*<sup>1</sup> e lugares onde ocorrem o *bailão*<sup>2</sup>. Nenhum dos alunos citou a escola nesse momento da atividade, o que evidencia certo distanciamento na relação aluno-escola.

Do lugar, partimos ao território. O livro didático do estado de São Paulo aborda a visão de território como a do espaço apropriado com limite definido. Do conceito de território, a maioria das respostas tiveram a noção de limite bem definida, mas pautou-se, majoritariamente, nos limites espaciais das nações ao redor do globo. Nesse sentido, em 14 respostas das 67 obtidas houve citações de guerras como consequência da constituição de território. Uma lógica que detém sentido, mas bastante limitada a geopolítica. Em primeiro momento, a constituição de poder na noção de território não foi citada nem uma vez, mesmo que apareça nos livros do Currículo em Ação e seja um dos aspectos primordiais

---

<sup>1</sup> Na gíria popular, *biqueiras* são os pontos de venda de drogas.

<sup>2</sup> As grandes festas a céu aberto realizadas ilegalmente são denominadas *bailões* pelos seus frequentadores, geralmente jovens da periferia.

para entender o território. Em outro momento, os alunos foram questionados sobre como ocorreu a delimitação das nações ao redor do globo. A relação de poder apareceu em poucas respostas. A grande maioria compreende como algo natural ou espontâneo. A noção de que o território se dá na relação do espaço é perceptível, mas a relação de poder entre os humanos não. “Os homens se juntaram e criaram o país”, “pessoas que viviam no lugar a muito tempo fundou o país”, “para parar as guerras criaram regras e países para um não invadir o espaço do outro”. Percebe-se que o afetivo e a noção de apropriação do espaço usado ficou como lacuna na trajetória escolar.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por atos sintagmáticos (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. (RAFFESTIN, 1983, p.144).

Compreender a questão do espaço apropriado de território ainda nos anos escolares é essencial para a leitura geográfica do mundo. É com essa ferramenta intelectual que os alunos poderão compreender questões políticas de maneira mais ampla, como a luta de movimentos rurais pela legalidade de seus territórios, a expansão da fronteira agrícola, o respeito às terras indígenas. Ainda, a mudança territorial que um mesmo espaço sofre ao longo do dia. O espaço que os alunos vivenciam como *bailão*, por exemplo, se torna território dos ocupantes daquele lugar quando se reúnem, mas constituem ruas municipais ao longo do dia em que o poder público detém poder. Festas a céu aberto que não tem permissão do Estado para ocorrer se torna um verdadeiro espaço de conflito por território, visto que quando o Estado interfere nesse espaço no mesmo momento em que está territorializado pelos ocupantes da festa, há choques violentos.

Em dado momento, as Situações de Aprendizagem do Currículo em Ação trabalham a noção de território dentro do espectro da geopolítica. Portanto pedido para os alunos relacionarem território com geopolítica a partir do conhecimento que tinham. A grande maioria desenvolveu para a questão dos

conflitos territoriais através das guerras mundiais ou confrontos armados. As novas formas de interferência territorial através de artimanhas financeiras, imposição cultural, expansão de símbolos e marcas dos países desenvolvidos frente aos periféricos não foram abordadas. Na educação geográfica paulista, o território como relação de poder onde se dá o conflito armado é o que se é compreendido. De fato, não é o pior dos cenários visto a complexidade de se compreender formas de territorialidades a partir de outras formas mais abstrata, o que não evidencia lacunas deixadas nos anos anteriores visto que outras formas de se obter poder e territorializar espaços foram discutidas nos livros didáticos de anos anteriores.

## **A PAISAGEM E A NATUREZA**

Nos materiais de apoio ao professor disponibilizados pelo Programa Currículo Paulista, as orientações para a compreensão da paisagem vão ao encontro da forma como o conceito é definido atualmente pelas autoras utilizadas como referência nesse trabalho. Orienta-se para que sejam promovidas práticas pedagógicas para que os educandos entendam a paisagem como um recorte do espaço geográfico perceptível aos sentidos humanos, principalmente de visão e audição, que sofre constante transformação quando em interação com a sociedade humana a partir de um processo histórico. A construção do conceito de paisagem está muito conectada com o complexo conceito de Natureza, visto que as atividades do livro pedem, por exemplo, para diferenciar paisagens naturais de culturais. Vale ressaltar que nos textos do programa, destaca-se a noção de paisagem como algo em transformação, mostrando conformidade com Callai:

A paisagem mostra em determinado momento aquilo que é visível, mas, por detrás deste visível, a história diz muito daquilo que ali aparece, e os processos que se sucedem demarcam características específicas. A paisagem é o pano de fundo onde acontecem as coisas da nossa vida, e por isso desperta interesse na sua interpretação e nos estudos, sendo que ela vai se transformando continuamente, às vezes de modo mais acelerado, outras vezes mais lentamente. (CALLAI, 2013, p.38).

Em sala de aula, foi perguntado aos alunos o que entendem por paisagem. Em grande maioria a noção de paisagem foi relacionado com algo bonito, de contemplação da natureza virgem, que proporciona relaxamento. Vê-se então que na pergunta direta do conceito há uma confusão muito presente no senso comum em que se entende a paisagem como algo belo a ser contemplado, muito distante da ideia de recorte do espaço geográfico constituído de história que se transforma no contato com a sociedade capitalista, limitando-se ao entendimento do que é considerado uma paisagem natural. “o fim de tarde na praia”, “uma cachoeira”, “a vista em cima do morro da asa delta”, “o mar” foram respostas dadas. Não que não fossem paisagens, mas a ideia é limitada. Apenas 12 respostas dos alunos colocaram a paisagem como algo perceptível a visão, sem fazer o juízo de valor que confunde paisagem com uma bela vista da natureza. Nessa etapa, não houve nenhuma resposta citando a paisagem cultural ou demonstrando o conceito como um recorte vivo do espaço geográfico e do lugar em que se vive no cotidiano. Em todas as respostas, paisagem foi relacionado com algo distante a ser visto.

Sobre natureza, houve também certo distanciamento do mundo vivido pelos alunos, do mundo urbano. A maioria das respostas sobre o conceito de natureza se pautaram em conjunto de plantas, rios, árvores. Uma interessante resposta foi “tudo que o homem ainda não destruiu”. Dessa resposta, vemos uma interessante preocupação com a forma de ser da humanidade ao longo dos últimos séculos, mas também mostra a praticamente total externalidade do que se pensa sobre natureza. Entende-se que natureza e sociedade humana são completos opostos e não conectados. Dificulta-se entender o preceito básico do entendimento de espaço geográfico, que, grosso modo, podemos dizer: onde se dão as relações do homem com a natureza. Não é de todo negativo a noção exteriorizada de natureza, mas uma noção de universalidade que compreenda a intrínseca relação com o ser humano é também fundamental.

De um lado, a natureza é entendida como externa, como reino dos objetos e dos processos que existem fora da sociedade; é primitiva, criada por Deus e autônoma. De outro lado, a natureza é concebida como universal. O conceito de natureza abrigaria, assim, um dualismo entre a exterioridade e a universalidade. (CAVALCANTI, 2010, p.113)

A ilustração abaixo (Figura 1) foi retirada do Caderno do Aluno do 6º ano, Volume 1 – 2021, e nos exercícios havia perguntas que foram utilizadas nesse trabalho: “quais elementos da paisagem estão no desenho?” e “classifique os elementos da paisagem em naturais ou culturais”. As plantas foram caracterizadas como os elementos naturais em todas as respostas. Já acerca dos elementos culturais, em 19 respostas os prédios não foram mencionados, destacando as pessoas como elementos culturais, o que enfatiza a falta de compreensão do que é a paisagem urbana, elemento do espaço geográfico vivido diariamente pelos próprios alunos.

Em seguida, imagens foram apresentadas para que os alunos e alunas definissem se eram paisagens culturais ou naturais, como orienta o Currículo. Nesse momento, ficou evidente alguns erros no que tange a relação homem e natureza no espaço geográfico. Nas imagens de paisagens urbanas, todos os alunos definiram corretamente. Quando apresentada imagens de vastos campos agrícolas de monocultura, apenas 4 definiram como paisagem cultural. Uma imagem repleta de vegetais foi, portanto, caracterizada como natural por ser composta de elementos naturais. Entretanto, são espaços completamente modificados pelo ser humano em detrimento do comércio de produtos agrícolas, o que a caracteriza como uma paisagem cultural. Evidencia-se que o conceito de Natureza também não é bem compreendido, direcionando a compreensão desse como tudo que não apresenta grandes obras urbanas com casas e prédios de concreto. Entende-se que há uma visão dicotômica do que é natural e cultural: casas, prédios e outras construções urbanas são postas na caixa dos culturais (feitos pela sociedade humana); plantas, animais, o verde mesmo quando nitidamente modificado pela cultura humana são colocados na caixa dos naturais. Algumas imagens trabalhadas que apresentam a zona rural domesticada encontram-se abaixo (Figuras 2 e 3).



Figura 1 – Atividade: observação dos elementos da paisagem.



Caderno do Aluno – Currículo em ação 6º ano volume 1, 2021

Figura 2 – Uso do espaço pelo agronegócio.



Imagem retirada de UDOP – União Nacional da Bioenergia, disponível em <https://www.udop.com.br/noticia/2021/03/22/as-100-maiores-empresas-do-agronegocio-brasileiro-em-2020.html>

Figura 3 – Monocultura de milho.



Imagem retirada de CHBAGRO, disponível em <https://blog.chbagro.com.br/plantacao-de-milho-dicas-de-productividade-por-regiao>

Diante do exposto, percebe-se que a ideia de paisagem construída ao longo dos anos escolares ficou distante do que propõe os principais autores da geografia escolar e do que orienta o Programa Currículo Paulista. Pode se considerar que houve uma falha na compreensão do que é natureza e paisagem, conceitos fundamentais na compreensão do espaço geográfico e para desenvolver a linguagem geográfica, o que pode tornar ainda mais desafiador o processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar.

## **A REGIÃO E A REDE GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**

No currículo do estado de São Paulo, a compreensão de região se dá pela necessidade de saber operacionalizar o conceito. Ou seja, compreender a

divisão regional brasileira e saber se localizar no território brasileiro. Os exercícios para desenvolvimento do conceito se dão, em grande medida, pela exposição de mapas em que os alunos devem identificar as regiões Norte, Sul, Centro-oeste, Sudeste e Nordeste. Em dado momento, aparece no componente curricular dos alunos paulistas, o critério para que se dividam as regiões, mas esse não é o foco central desse conceito geográfico nos anos finais do ensino fundamental. Assim, não há um aprofundamento crítico para o entendimento de como se formam esses espaços fragmentados na totalidade do espaço geográfico.

Mesmo tratando tal conceito de forma mais simples, a partir da pesquisa pode-se observar que há graves lacunas acerca do assunto. Na figura 4, um exercício do 7º ano foi entregue aos alunos do 9º ano. Questionados sobre qual mapa apresenta a atual divisão regional brasileira, 16 dos 67 alunos responderam erroneamente. Agrava esse número o fato de que no título dos mapas está a data indicando a divisão regional, o que sugere que um número considerável de alunos não desenvolveu aspectos básicos da cartografia, como a leitura e a observação das principais informações que um mapa quer passar. Em seguida, foi entregue um mapa com a atual divisão regional nomeando-as. Nessa etapa, os alunos deveriam indicar qual região estão localizados. O número de acertos foi de 42, evidenciando que quase metade dos alunos que participaram da pesquisa chegaram até a etapa final do ciclo de ensino fundamental sem saber se localizar no mapa de seu próprio país.

Por fim, os alunos tiveram que responder sobre o que entendiam por região e quais são os critérios que definem uma região. As respostas se pautaram na ideia de delimitação política e em muitas respostas apareceram os aspectos naturais dos espaços, como nas seguintes respostas “região é um conjunto de cidades”, “região é quando as cidades estão no mesmo bioma”, “lugares com clima igual é região”. Semelhança cultural, fatores econômicos, as transformações que podem ocorrer nas regiões ao longo do tempo não foram exploradas por nenhum dos alunos, o que faz entender que aos olhares dos educandos paulistas a região é estática e dada de forma espontânea semelhantemente ao território. Especificamente para o entendimento de região,

a palavra conjunto e a ideia de proximidade entre cidades foi o que mais apareceu.

A partir da pesquisa, percebeu-se que um número expressivo de alunos não desenvolveu como o esperado o conceito de região para que pudessem operacionalizá-lo em mapas, por exemplo, e, o currículo paulista apresenta formas de trabalhar o tema mais próximas do senso comum e distante do que sugere os principais pesquisadores da geografia escolar, como Cavalcanti:

Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território [...] No senso comum, o conceito de região está associado à localização e à extensão de certo fato ou fenômeno. (2010, p. 144).

Se a proposta da geografia escolar não é que o aluno saiba simplesmente operacionalizar o conceito de região sem atribuir de sentido ou se localizar em mapas, sem esses atributos o quadro se torna ainda pior para a absorção consciente de novos conceitos. É o caso das redes geográficas, um complexo assunto que pode ser um desafio gigante para alunos que não possuem o básico do conhecimento de região. Se vivemos num novo mundo interligado pelas novas formas de conexão, há partes desse todo que não usufruem do mesmo benefício que outras. A globalização perversa (SANTOS, 2006), um dos assuntos mais explorados no 9º ano do currículo paulista, apresenta como regiões do globo são afetadas de maneira diferente no mundo em redes sociais, econômicas e políticas. Ainda, a concepção de região e redes estão interligadas tanto em escalas globais como blocos econômicos regionais, regiões culturais, entre outros e também em menor escala, como regiões metropolitanas conectadas por redes de transporte, como a Região Metropolitana de São Paulo e sua rede física de metrô e rodovias que, ao menos em parte, garante o fluxo de mais de 20 milhões de pessoas.

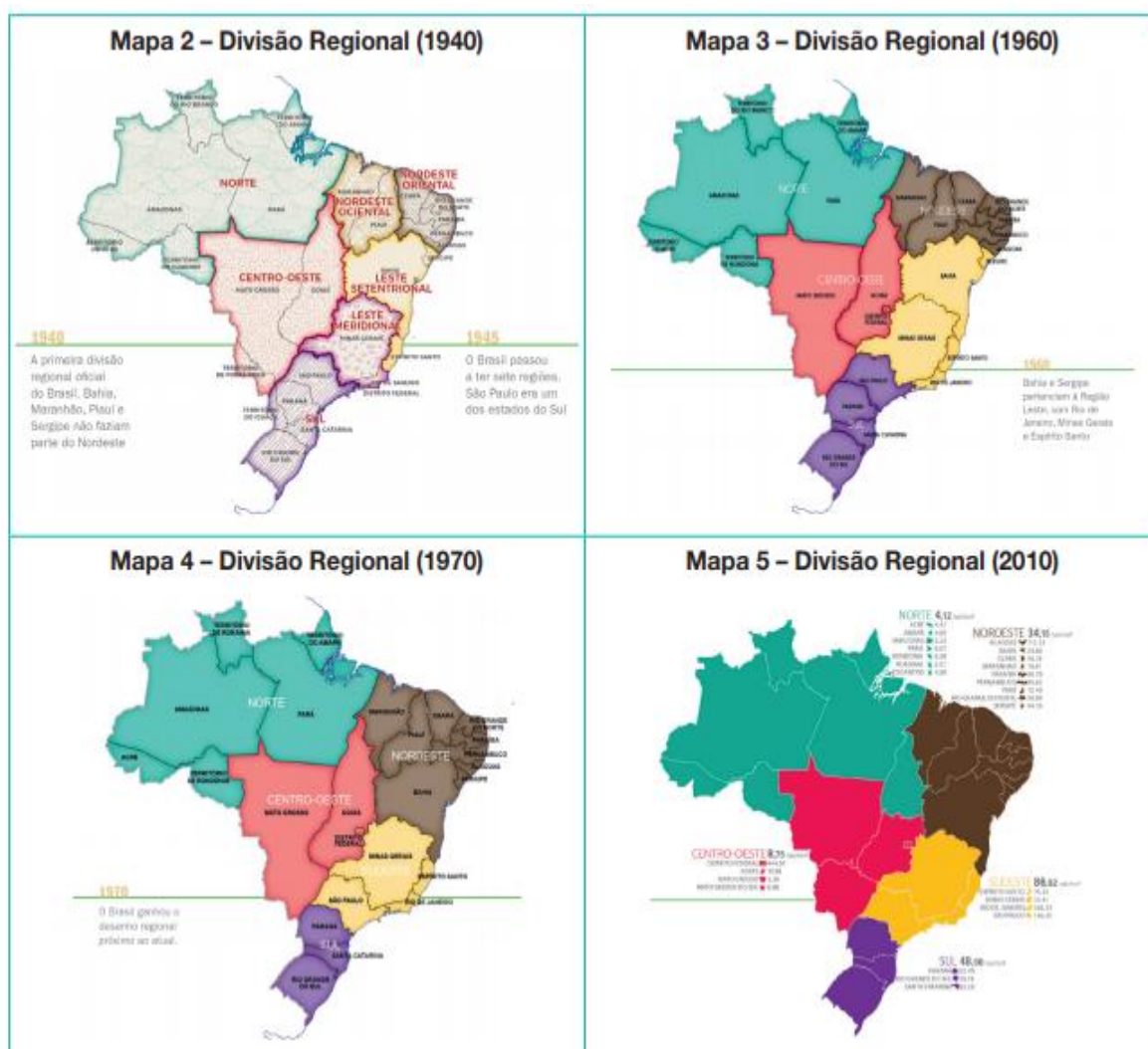
Foi norteado pelo tema da globalização que esse trabalho buscou analisar a compreensão de redes geográficas por parte dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental do estado de São Paulo. Tal forma dessa etapa do trabalho se deu tanto pela importância do assunto na atualidade (que foi ainda

mais elevada pela pandemia de covid-19), quanto por aparecer diversas vezes nas apostilas do Currículo em Ação. Aqui vale ressaltar a perspectiva crítica que o material trata o assunto da globalização, alinhada à visão dos principais autores brasileiros da geografia crítica, como o supracitado Milton Santos.

Inicialmente, os alunos foram questionados sobre o que é rede geográfica. Surgiram muitas dúvidas e a grande maioria não soube responder à questão nas 3 escolas. A pergunta foi alterada para “o que são redes?”. Entre as respostas, apareceram a rede como objeto para pesca, para esportes como vôlei e futebol, e as redes sociais, um dos elementos mais constantemente presentes na vida dos adolescentes educandos. Em nova pergunta, os alunos responderem sobre o porquê as redes sociais possuem esse nome e praticamente todas as respostas foram no sentido de conexão, interligação, comunicação com pessoas a distância.

Na sequência, foi perguntado aos alunos o que eles entendiam por Globalização. Foi espantoso a quantidade de negativas por parte dos estudantes, já que o assunto é tratado em anos anteriores do ensino fundamental e está em evidência devido a pandemia. Dos 67 alunos que participaram da pesquisa, 33 disseram nunca ter ouvido falar sobre Globalização – praticamente a metade do grupo pesquisado –, 18 não sabiam explicar e apenas 16 conseguiram responder sobre o tema. Globalização é o principal tema do 9º ano, aparecendo nos volumes 1, 2 e 3 do Currículo em Ação de forma complexa, enfatizando as desigualdades produzidas a partir do imperialismo, o neoliberalismo e o papel de países periféricos na produção do sistema capitalista globalizado. Portanto se faz fundamental a abordagem anterior que o tema tem nos 6º, 7º e 8º anos para explorar conseguir desenvolver esse trabalho complexo. Por fim, dos 18 anos que sabiam responder sobre o tema, apenas 3 falaram do assunto como um processo histórico e desigual enquanto os outros 15 trataram da globalização sem criticidade, como um mundo conectado através das novas tecnologias, o que era esperado para a grande maioria dos alunos que chegaram até essa etapa do ensino escolar.

Figura 4 – Divisão regional do Brasil 1940-2010.





## CONCLUSÃO

É fato que a função social da escola não é somente a mera transferência de conhecimento que capacite os educandos a adquirir habilidades intelectuais primárias que serão trabalhadas constantemente ao longo da vida. Dentre as funções da escola, o desenvolvimento de um raciocínio lógico e a leitura são deveras importantes, mas entender a importância da vivência em sociedade e de uma posição cidadã perante o mundo que se vive, é também um dos fundamentos desse espaço. Vivência em sociedade e atitudes cidadãs, éticas, críticas e conscientes são alcançadas a partir do momento em que se entende o mundo em que vive.

O reconhecimento do espaço social, leitura crítica do mundo ao redor, compreensão de fatores políticos, entendimento do seu próprio papel perante as pessoas do convívio cotidiano, atuação no mercado de trabalho, direitos e deveres como pessoa inserida numa sociedade são todos elementos que devem ser trabalhados na escola e isso passa, fundamentalmente, pelo ensino das ciências humanas, como a Geografia. Se a ciência geográfica tem em seu próprio nome a descrição do mundo, é de se lembrar que a geografia crítica busca desvelar os mitos desse mundo descrito. Daí que se faz tão importante essa ciência no âmbito escolar: oferece aos jovens caminhos para a efetiva leitura do mundo (GIROTTI, 2015).

Para que se efetive esse objetivo da geografia escolar, utiliza-se da apreensão de conceitos geográficos visando que alunos e alunas compreendam o espaço geográfico. Não que se espere que saiam das escolas de ensino fundamental “mini geógrafos” ou algo parecido, mas esses conceitos são basilares para atingir o raciocínio crítico que se espera em uma das funções escolares. Para tal, categorias de análise são trabalhadas na geografia escolar: território, paisagem, lugar, região, rede e natureza. O profundo entendimento e operacionalização desses conceitos se dão de forma longitudinal durante os anos escolares. Na rede paulista, os anos finais do ensino fundamental trabalham esse processo longitudinal de construção do conhecimento a partir das Situações de Aprendizagem do Currículo Paulista, no seu livro didático Currículo em Ação.

Aqui que o trabalho foi efetivamente realizado e se enxergou uma problemática: junto da produção longitudinal de construção do conhecimento, há o sistema de Progressão Continuada que, não atingindo as expectativas, forma importantes vácuos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia nas escolas. Quando os alunos transitam dentro dos ciclos escolares mesmo não obtendo resultados que provam a execução de uma etapa para se entrar em outra, o raciocínio geográfico vai sendo dificultado.

A partir desse trabalho, ficou evidente que o entendimento de território, paisagem, redes geográficas, região, natureza e lugar na perspectiva da ciência geográfica ficou muito abaixo do esperado para alunos que estão se encaminhando para o Ensino Médio. O trabalho de professores que atuam nas etapas finais do ensino básico, torna-se, portanto, muito mais desafiador, na mesma medida em que os educandos ficam cada vez mais desmotivados (NEVES, BORUCHOVITCH 2004) conforme os assuntos vão ficando mais complexos. Nos exercícios utilizados como teste de conhecimento dos alunos, viu-se que a incapacidade de operacionalizar ou compreender os conceitos que são os instrumentos essenciais do raciocínio geográfico atinge a grande maioria dos alunos que participaram das pesquisas.

Muitos dos alunos que chegaram até o fim do ciclo do Ensino Fundamental não compreendem o básico de geografia para desenvolver raciocínios mais complexos. Essa problemática deveria ser observada com mais atenção, como Freitas alerta ser uma aprovação automática que irá excluir o indivíduo de futuras etapas do seu processo educacional (2007). Saindo do campo da Geografia, as escritas dos alunos mostraram graves lacunas da alfabetização, o que escancara mais ainda o problema.

Por fim, ressalta-se que é necessário pensar meios de diminuir a evasão escolar e os métodos de avaliação punitivista são, de fato, instrumentos da exclusão social e os textos em prol do sistema de Progressão Continuada são assertivos nesse aspecto. Mas a escola paulista, os professores e seu material didático não foram minimamente preparados para metodologias que incluam verdadeiramente esses alunos que necessitam de reforço contínuo para compreender os conteúdos trabalhados. Portanto, falha em progresso escolar e, como ponto principal desse trabalho, falha gravemente na construção do



raciocínio geográfico, elemento fundamental para constituição de cidadãos ativos e conscientes do seu papel na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995

BERTAGNA, R. H. **Avaliação e progressão continuada**: o que a realidade desvela. Pro-Posições, Campinas , v. 21, n. 3, p. 193-218, Dec. 2010 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 de julho 2021.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. 486p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252350>> . Acesso em: 20 julho 2021.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Portugal, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, H. **Aprendendo a ler o Mundo**: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes. Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247.

CALLAI, Helena. **Estudar a Paisagem para aprender Geografia**. In: PEREIRA, Marcelo Garrido.(Comp.). La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. Capítulo 2

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 14<sup>a</sup> edição. Campinas: Papyrus, 2010.

FREITAS, L. C. **Ciclos de progressão continuada**: vermelho para as políticas públicas. Revista ECOOS. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002. Disponível em

<<https://www.redalyc.org/pdf/715/71540105.pdf>>. Acesso em 04 janeiro 2021.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, Oct. 2007. Disponível em

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=en&n](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=en&n)>.. Acesso em 02 janeiro 2021.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação** — Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

NEVES, E.R; BORUCHOVITCH, E. **A motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n. 20, p.77-85, 2004

PENIN, S. T. S. **Qualidade de ensino e progressão continuada**. In: Escola de Cara Nova — Planejamento 2000. São Paulo: SEE, 2000. p. 30-39. Disponível em

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr\\_prop\\_p030-039\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p030-039_c.pdf)>. Acesso em 03 janeiro 2021.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Aprimoramento da progressão continuada reestrutura ciclos do Ensino Fundamental.**

Disponível em

<<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprimoramento-da-progressao-continuada-reestrutura-ciclos-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em 03 janeiro 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Reorganização da Progressão Continuada.** Disponível em

<<https://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>>.

Acesso em 02 janeiro 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SILVA, R. N. **Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?** In: SÃO PAULO.

Circuito Gestão — Módulo II — Textos de Apoio. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/SEE, 2000. Disponível em

<<http://www.apedu.org.br/site/2012/04/27/quem-tem-medo-da-progressao-continuada/>>. Acesso em 02 janeiro 2021.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo.** 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociencias, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.