

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia

LÍLIAN MARIA DOS SANTOS

**O CURRÍCULO OFICIAL DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS
ESCOLARES**

Presidente Prudente
2013

LÍLIAN MARIA DOS SANTOS

**O CURRÍCULO OFICIAL DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS
ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giogi.

Presidente Prudente

2013

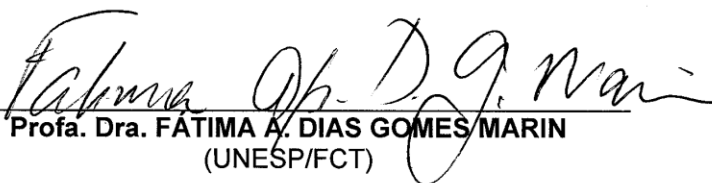
FICHA CATALOGRÁFICA

S236c	Santos, Lílian Maria dos O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares / Lílian Maria dos Santos. - Presidente Prudente : [s.n], 2013 213 f. Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Inclui bibliografia 1 Currículo Oficial do Estado de São Paulo. 2. Geografia. 3. Conceitos Geográficos Escolares. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.
-------	---

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. CRISTIANO A. GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. FÁTIMA A. DIAS GOMES MARIN
(UNESP/FCT)



Prof.ª Dra. RAIMUNDA ABOU GEBRAN
(UNOESTE)



LÍLIAN MARIA DOS SANTOS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 11 DE DEZEMBRO DE 2013.

RESULTADO: APROVADA

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai Humberto José dos Santos (*in memoriam*)

Mesmo não estando mais ao meu lado dedico a você este trabalho.

Obrigada por me ajudar a ser quem sou. O seu exemplo de fé, trabalho, dedicação, amor e perseverança sempre estarão em minha memória.

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a Deus e a Santa Terezinha por ter guiado meus passos, pensamentos e sentimentos nesta caminhada.

Ao meu orientador Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi que me deu esta oportunidade e acreditou em meu trabalho. Obrigada pela paciência, dedicação e compreensão.

As Professoras Raimunda Gebran e Fátima Marin por suas valiosas contribuições durante o processo de qualificação e defesa, seus apontamentos fizeram aprimorar este trabalho.

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação que sempre me atenderam com toda paciência, profissionalismo e dedicação. O meu muito obrigado.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da turma de 2011 e do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPEFOPE), agradeço pelo aprendizado em nossas reuniões.

Aos professores e professoras respondentes desta pesquisa, este trabalho faz coro às vozes de todos vocês.

A minha família, mãe Neusa, irmã Eliane, cunhado Antônio, sobrinhas Sophia e Geovana. E principalmente minha irmã Magna, meu cunhado José Carlos meu sobrinho Carlos, pela acolhida tão calorosa em sua casa, pela paciência, dedicação e por acreditar em mim.

Minhas amigas: Sandra Regina Evangelista, Ana Paula Castello Ikeda, Juliana Jardim, Lidiane Gonzales Pineda, Cristiane Rodrigues, Andréia Guirro, Célia Tarifa, Ana Carolina (Carol). Obrigada por me acompanharem nesta caminhada. Cada uma de vocês marcou de forma diferenciada este percurso! Obrigada pelos conselhos, sorrisos, broncas, ideias, citações, força e tudo mais. E aqueles que direta e indiretamente estiveram ao meu lado me apoiando. Obrigada.

Por fim, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo através do Programa Bolsa Mestrado & Doutorado que viabilizou a realização deste mestrado.

“O mundo não é formado apenas pelo que já existe, mas
também pelo que pode efetivamente existir”
(Milton Santos)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente – SP. Este trabalho consiste numa análise do Currículo Oficial de Geografia vigente para o Ensino Fundamental Ciclo II no Estado de São Paulo, com objetivo de refletir sobre a importância dos Conceitos Geográficos escolares, inseridos no documento Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP). A pesquisa foi direcionada para uma investigação do Currículo de Geografia contextualizando os Conceitos Geográficos e as mudanças na educação paulista. Com isso, foi realizada análise das teorias curriculares, dentro de um debate que incluiu as diversas concepções de currículo, de Geografia e seu ensino, objetivando compreender a perspectiva teórica metodológica inserida no material, além da compreensão de sua gênese e as implicações contidas no processo político educativo em relação a esse novo Currículo. Dessa forma, juntamente com a pesquisa bibliográfica, que nos possibilita maior compreensão do tema, buscou-se a articulação entre a metodologia da análise documental, técnicas qualitativas e entrevistas. As entrevistas foram realizadas em doze escolas de Presidente Prudente, com dois professores por escola, totalizando vinte e quatro respondentes. Os resultados concebidos por meio da metodologia empregada relatam a adesão de grande parte dos docentes na utilização do referido material e sua elevada conceituação como instrumento didático na preparação dos planos de aula, avaliações e diretrizes curriculares. Com relação aos Conceitos Geográficos o material prioriza para o Ensino Fundamental a aprendizagem do: Território, Lugar, Paisagem e Educação Cartográfica/Cartografia. Estes Conceitos estão presentes no material destinado professor e educando, os quais são responsáveis por desenvolver esta política educacional. O tratamento destes Conceitos requer uma maior atenção por parte dos docentes, principalmente quando se trabalha com: Educação Cartográfica/Cartografia e Lugar. Na Educação Cartográfica os docentes apontaram deficiências em relação à qualidade gráfica dos mapas (impressão), aspectos em sua composição (título, legenda, localização, escala) e na metodologia empregada para o desenvolvimento do Conceito em sala de aula (quantidade de aulas insuficiente para o trabalho junto aos educandos). O Conceito de Lugar, apesar de bem conceituado junto aos docentes devido a sua fácil compreensão, não consta no caderno do professor e caderno do aluno como conteúdos a serem trabalhados, ficando a cargo de o docente ensiná-lo em consonância com o Conceito de Paisagem. Os docentes também evidenciaram seu descontentamento com relação às políticas de avaliação externa com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e consequentemente Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), que são responsáveis por avaliar o rendimento da unidade escolar, sendo que, quando a unidade não atinge os índices esperados a mesma não recebe o incentivo financeiro do “bônus” e os professores se sentem culpados por isso. Sendo assim, verificamos que esta Política Pública trouxe desdobramentos para o cenário educacional paulista, sendo que, além da homogeneização do Currículo passou-se na Geografia a priorizar alguns conceitos em detrimento de outros e a avaliar de forma diferenciada os índices de rendimento escolar.

Palavras-chave: Currículo, Geografia, Conceitos Geográficos, Ensino Fundamental Ciclo II, Professores, Política Educacional, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work is linked to the search line "Public Policy, School Organisation and Teacher Training", in the Post-Graduation in Education, in the Faculty of Science and Technology of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente campus - SP. This work is an analysis of the current Official Curriculum of Geography for Elementary School Cycle II in São Paulo, with the purpose of reflecting on the importance of school Geographical Concepts, inserted in the Official Curriculum document of the State of São Paulo (COESP). The research was directed towards an investigation of the Geography Curriculum contextualizing Geographical Concepts and changes in the state education. Thus, analysis of curriculum theories was performed in a debate that included the various conceptions of curriculum, Geography and its teaching, focus on understanding the methodological theoretical perspective inserted in the material, beyond the understanding of its genesis and implications contained in the educational policy process in relation to this new Curriculum. Thus, along with the literature, allowing us greater understanding of the subject, we sought the articulation between the methodology of documentary analysis, qualitative techniques and interviews. The interviews were conducted in twelve schools in Presidente Prudente, with two teachers per school, totaling twenty-four respondents. Results conceived through methodology reported support of most teachers in the use of the material and its high concept as an educational tool in the preparation of lesson plans, assessments and curriculum guidelines. Regarding Geographical Concepts the material prioritizes for Elementary School's learning: Territory, Place, Landscape and Cartography / Mapping Education. These concepts are present in the material for teacher and student, which are responsible for developing this educational policy. The treatment of these concepts requires greater attention from teachers, especially when working with: Cartographic Education / Cartography and Place. In Cartographic Education teachers pointed out deficiencies regarding the graphic quality of the maps (print), in its composition aspects (title, caption, location, scale) and the methodology used to develop the Concept in the classroom (insufficient amount of classes for work with learners). The Concept of Place, although well rated along to teachers because of its easy to understand, does not appear in the notebook of the teacher and the student as notebook contents to be worked, leaving to the teacher teach it in line with the Concept of Landscape. Teachers also demonstrated their displeasure regarding the policies of external evaluation with the System Evaluation of Educational Achievement of São Paulo (SARESP), and consequently Index of São Paulo Development (IDESP), which are responsible for evaluating the productivity of the school unit, meaning that when the unit fails to reach expected indexes it did not receive the financial incentive "bonuses" and teachers feel guilty about it. Thus, we find that this Public Policy developments brought to São Paulo educational setting, where, in addition to homogenization Curriculum, the Geography started to prioritize some concepts over others and assess differently the rates of school performance.

Key words: Curriculum, Geography, Geographical Concepts, Cycle II Elementary Education, Teachers, Educational Policy, Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Revista do Professor e Jornal do Aluno.....	24
Figura 02	Proposta Curricular e Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dez metas do (NPNE).....	22
Tabela 02	Princípios do Currículo	30
Tabela 03	Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência.....	37
Tabela 04	Categorias dos professores da SEE/SP.....	40
Tabela 05	Dados gerais das escolas e professores participantes das entrevistas.....	106
Tabela 06	Classe de idade dos respondentes da pesquisa.....	110
Tabela 07	Tipo de Formação.....	111
Tabela 08	Tipo de Licenciatura	111
Tabela 09	Formação, segundo instituição: público ou privada.....	112
Tabela 10	Leciona outras disciplinas.....	113
Tabela 11	Tipo de Pós-Graduação.....	114
Tabela 12	Tipos de vínculo empregatício.....	115
Tabela 13	Exerce outro tipo de função remunerada.....	115
Tabela 14	Trabalha em outras instituições de ensino.....	116
Tabela 15	Tempo de serviço no Estado.....	117
Tabela 16	Tempo de serviço na escola.....	118
Tabela 17	Materiais da SEE/SP utilizados pelos professores até implementação do Currículo.....	119
Tabela 18	Avaliação do material Jornal do Aluno de Geografia.....	120
Tabela 19	Avaliação do material Revista do Professor de Geografia.....	121
Tabela 20	Avaliação do material Proposta Curricular de Geografia	122
Tabela 21	Avaliação do material Caderno do Professor de Geografia.....	123
Tabela 22	Avaliação dos Vídeos e Tutoriais.....	123
Tabela 23	Avaliação do material Caderno do Aluno de Geografia.....	124
Tabela 24	Sequência de conteúdos entre o Caderno do Professor e Caderno do Aluno.....	126
Tabela 25	Utilização do livro didático.....	126
Tabela 26	Avaliação do material Currículo Oficial de Geografia.....	128
Tabela 27	Como você avalia o Currículo de Geografia do Ensino Fundamental.....	128
Tabela 28	Como você avalia o conceito de Território trabalhado pelo COESP.....	129
Tabela 29	Avaliação do conceito de Paisagem trabalhado pelo COESP.....	130
Tabela 30	Avaliação do conceito de Lugar trabalhado pelo COESP.....	131
Tabela 31	Avaliação do conceito de Educação Cartográfica trabalhado pelo	132

	COESP.....	
Tabela 32	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Território 6ºsérie/7ºano vol.1 1º bimestre).....	135
Tabela 33	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Território 6ºsérie/7ºano vol.1 1º bimestre).....	136
Tabela 34	Níveis de compreensão das atividades.....	137
Tabela 35	Fichas de observação e desempenho.....	138
Tabela 36	Avaliação das atividades e objetivos atingidos.....	138
Tabela 37	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Território 6ºsérie/7ºano vol.4 4º bimestre).....	139
Tabela 38	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Território 6ºsérie/7ºano vol.4 4º bimestre).....	140
Tabela 39	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Paisagem 5ºsérie/6ºano vol.1 1º bimestre).....	142
Tabela 40	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Paisagem 5ºsérie/6ºano vol.1 1º bimestre).....	143
Tabela 41	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Paisagem 6ºsérie/7ºano vol.3 3º bimestre).....	145
Tabela 42	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Paisagem 6ºsérie/7ºano vol.3 3º bimestre).....	146
Tabela 43	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia 5ºsérie/6ºano vol.2 2º bimestre).....	147
Tabela 44	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia 5ºsérie/6ºano vol.2 2º bimestre).....	151
Tabela 45	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia 7ºsérie/8ºano vol.1 1º bimestre).....	152
Tabela 46	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia 7ºsérie/8ºano vol.1 1º bimestre)	153
Tabela 47	As Representações Cartográficas do Caderno do Aluno são de fácil Interpretação	153
Tabela 48	Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Lugar 5ºsérie/6ºano vol. 1 1º bimestre).....	155
Tabela 49	Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Lugar 5ºsérie/6ºano vol. 1 1º bimestre).....	155
Tabela 50	Concorda com o Currículo que o conceito de Lugar deve ser trabalhado junto ao conceito de Paisagem.....	155
Tabela 51	Fica explícito no Caderno do Professor que o conceito de Lugar deve ser trabalhado em conjunto com o conceito de Paisagem.....	156
Tabela 52	Deveria haver um caderno específico com Situações de Aprendizagem para o conceito de Lugar.....	156
Tabela 53	Os Alunos conseguem assimilar o agrupamento do conceito de Paisagem e Lugar.....	157
Tabela 54	Opinião dos Professores sobre a substituição do conceito de lugar na Proposta Curricular de Geografia ao passar para Currículo Oficial de Geografia.....	158

Tabela 55	Em sua opinião quais dos Conceitos Geográficos são mais fáceis de serem trabalhados.....	159
Tabela 56	Em sua Opinião quais dos Conceitos Geográficos são mais difíceis de serem trabalhados.....	159
Tabela 57	Quando o aluno completa o Ensino Fundamental ele tem os Conceitos Geográficos aprendidos, conforme determina o Currículo.....	161
Tabela 58	Em sua opinião os conteúdos apresentados no Caderno do Aluno dão aos alunos condições de responder a prova do SARESP.....	161
Tabela 59	Avaliação da mudança na política Estadual Paulista.....	163
Tabela 60	Como você avalia a homogeneização do Currículo Oficial para todo Estado.....	165
Tabela 61	Aspectos positivos e negativos da implantação do COESP.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação das escolas estaduais do Ensino Fundamental vinculadas a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.....	96
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admissão de Caráter Temporário.....	40
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros.....	59
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico.....	26
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas.....	23
CNE	Conselho Nacional de Educação.....	29
COESP	Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	08
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.....	29
DE	Diretoria de Ensino.....	26
DO	Diário Oficial.....	23
EFAP	Escola de Formação de Professores.....	38
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.....	22
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.....	26
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.....	08
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	28
MEC	Ministério da Educação.....	29
NPNE	Novo Plano Nacional de Educação.....	22
OFA	Ocupante de Função Atividade.....	39
PCESP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	22
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	19
PQE	Programa de Qualidade da Escola.....	35
QM	Quadro de Magistério.....	38
REDEFOR	Rede de São Paulo de Formação Docente.....	39
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico.....	22
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo...	08
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	21
SPFE	São Paulo Faz Escola.....	21
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e a Cultura....	109
UNESP	Universidade Estadual Paulista.....	02

SUMÁRIO

Introdução O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares: problemática da pesquisa.....	17
1. Da Proposta Curricular ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	21
1.1 São Paulo Faz Escola: dez metas para Educação.....	21
1.2 Instituinto o Currículo do Estado de São Paulo.....	26
1.3 Princípios norteadores do Currículo.....	30
1.4 Programa Qualidade na Escola: interações com o Currículo.....	35
1.5 Programa Qualidade na Escola: gestão da carreira do magistério.....	38
2. TEORIAS DO CURRÍCULO.....	43
2.1 O currículo.....	43
2.2 A construção histórica do currículo.....	44
2.3 Teorias curriculares.....	48
2.3.1 Teoria Tradicional.....	49
2.3.2 Teoria Crítica.....	50
2.3.3 Teoria Pós-Crítica.....	55
3. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA.....	57
3.1 Os conteúdos geográficos.....	60
3.2 A prática curricular de Geografia.....	62
3.3 O processo histórico da Geografia escolar brasileira.....	65
3.4 O Currículo de Geografia e os Conceitos Geográficos Escolares.....	70
3.4.1 Território.....	73
3.4.2 Paisagem.....	73
3.4.3 Lugar.....	82
3.4.4 Educação Cartográfica/Cartografia.....	85
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	92
4.1 Coleta de dados.....	104
4.2 Trabalho de Campo.....	106
5. ELEMENTOS DE ANÁLISE QUEM SÃO OS PROFESSORES DA PESQUISA	109
5.1 EIXO NORTEADOR I – Quem são os professores da pesquisa.....	109
5.2 EIXO NORTEADOR II - Percepções dos professores: Currículo Oficial de Geografia do Ensino Fundamental.....	119
5.3 EIXO NORTEADOR III - Percepções dos professores: Política Educacional da SEE/SP e COESP.....	161
CONSIDERAÇÕES.....	171
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	185

INTRODUÇÃO

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos escolares: problemática da pesquisa

Este trabalho é elaborado em decorrência de questionamentos sobre a implementação curricular de ensino do Estado de São Paulo a partir de 2007, durante o governo de José Serra (2006-2010). Este Currículo é parte de uma política pública para educação no Estado, a qual tem gerado diversos debates no meio acadêmico, escolar e sindical.

Em decorrência disso, houve um estímulo pessoal em tecer análises sobre as reformas, tentando expor seus reais objetivos e ao mesmo tempo, compreender a importância dos Conceitos Geográficos Escolares no Ensino Fundamental neste Currículo, uma vez que, esta é minha formação inicial e trabalho com o material em sala.

A Geografia Escolar experimenta muitas mudanças ao longo do tempo, sobretudo quando são considerados os encaminhamentos teóricos metodológicos e a finalidade escolar de se ensinar Geografia. Essas mudanças advêm, em parte, da influência recebida em decorrência de alterações na própria ciência geográfica, principalmente, devido às mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos tempos.

Para Cavalcanti:

O ensino é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e métodos. A importância da prática de ensino é para colocar na prática o que foi visto na teoria, onde o professor terá seus objetivos traçados sobre o que ele almeja alcançar, um conteúdo a ser ensinado e seu próprio método a ser utilizado, pois cada professor tem um método para explicar o mesmo conteúdo. O conteúdo pode ser explicado na teoria e depois visto na prática através de um trabalho de campo. (CAVALCANTI, 2002, p. 12)

A prática em Geografia objetiva formar o indivíduo com consciência do espaço, dos fenômenos que ele vivencia definindo o espaço ocupado por nós e pelas coisas na prática saindo da teoria.

Neste sentido Callai defende:

A Geografia como uma ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI, 1998, p.56).

A Geografia contribui com a formação do cidadão, estando presente no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a sua prática é fundamental ao currículo de formação do professor, pois é a oportunidade de viver a experiência e realizar na prática o conhecimento teórico adquirido no decorrer de sua formação acadêmica.

Para tanto, a prática de ensino tem uma importância fundamental na hora de trabalhar os conteúdos geográficos, pois ela auxilia o professor a ministrar suas aulas, fazendo com que ele confronte os conceitos que trazemos do dia a dia com os conceitos científicos.

Neste sentido, esta pesquisa vai ao encontro destes aspectos, pois, buscamos analisar a importância da Geografia e de seus Conceitos Geográficos no Ensino Fundamental, tendo como referência o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP), uma vez que, é neste período que o aluno está formulando os conceitos que serão indispensáveis para subsidiar sua aprendizagem no Ensino Médio. (CAVALCANTI, 1998)

Na política educacional do Estado de São Paulo durante este ciclo o aluno é avaliado pelo Sistema de Avaliação de Aprendizagem do Estado de São Paulo (SARESP), tanto no início como no final do ciclo. É importante, destacar que este sistema é responsável por nortear o conteúdo e a metodologia do Currículo, dentre eles a Geografia.

É importante destacar que, a Geografia é uma disciplina que trabalha de forma a abranger diversos conceitos alguns deles responsáveis por compreender a dinâmica e as transformações no cenário político, social, econômico de nossa sociedade.

Dessa forma, nos questionamos dada a importância desta disciplina para o desenvolvimento do indivíduo quais são os conceitos que nossos alunos da rede pública do Ensino Fundamental estão aprendendo em Geografia a partir da implementação do COESP? Como estes conceitos são trabalhados neste Currículo? Como os professores avaliam o COESP de Geografia com relação aos Conceitos Geográficos? Estes são alguns dos questionamentos que nos inquietaram para que este trabalho fosse elaborado.

Sendo assim, buscamos descrever o processo de implementação do COESP, utilizando o material produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SSE/SP) e alguns trabalhos produzidos: DANTAS, (2010), ROSSI, (2011), OLIVEIRA, (2012), SILVA, (2012) CATANZARO, (2012) entre outros.

O processo de implantação do COESP é analisado no primeiro capítulo deste trabalho, onde inicialmente realizamos um levantamento desde sua formulação até os dias atuais, buscando compreender quais são os aspectos que levaram a sua implantação, quais

aspectos norteiam seu desenvolvimento, mudanças na Política Educacional Paulista entre outros.

A partir da análise, do processo de desenvolvimento COESP, é importante compreendermos qual a origem e/ou conceito da palavra currículo, uma vez que, ela é o elemento norteador desta política, sendo que, sua utilização não se restringe ao âmbito educacional. Para tanto, recorremos a (SILVA, 2001) para ele a histórica do currículo não deve estar focalizada somente no currículo em si, ele deve ser compreendido como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero entre outros.

Neste sentido, vários teóricos auxiliaram a compreender este conceito como: APPLE, (2006), GIROUX, (1986), GOODSON, (1997), SACRISTÁN, (2000), entre outros. Para além do conceito de currículo, também abordamos as teorias curriculares, conforme (SILVA, 2001) algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

Já no terceiro capítulo, contextualizamos o Currículo de Geografia e os Conceitos Geográficos, destacando a importância da Geografia enquanto disciplina e quais os Conceitos presentes no COESP do Ensino Fundamental, os quais são responsáveis por nortear o trabalho do professor e ao mesmo tempo, são parâmetros das avaliações externas.

A fim de, compreender o Currículo de Geografia e sua importância dentro do currículo escolar utilizamos CAVALCANTI, (2010), VESENTINI, (1996), PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, (2007), LACOSTE, (1988), SODRÉ, (1989) entre outros.

Com relação aos Conceitos Geográficos as referências consultadas foram inicialmente o COESP de Geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), posterior à identificação dos mesmos, utilizamos para Conceito de Território RAFFESTIN, (1993), CAVALCANTI, (1998), HAESBAERT, (2004), ANDRADE, (1995) e demais autores.

O Conceito de Paisagem foi desenvolvido segundo a perspectiva de: CHRISTOFOLETTI, (1999), SANTOS, (1985), MACIEL; LIMA, (2011); no conceito de Lugar utilizamos: CAVALCANTI, (1998), CARLOS, (1996), CALLAI, (2005) e para compreendermos a Educação Cartográfica/Cartografia recorremos a: MATIAS, (1996), SANTOS, (2002), KATUTA, (2008) entre outros.

Sendo assim, o capítulo seguinte traz o delineamento metodológico adotado para a investigação realizada. Já os resultados da investigação de campo são apresentados no quinto capítulo e as considerações ao final.

1. DA PROPOSTA CURRICULAR AO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

“O currículo define o que é considerado como conhecimento válido”. (PACHECO, 2003. p.51)

As propostas curriculares não são feitas ao acaso, elas decorem concepção histórica do que seja importante considerar como conteúdo de ensino em determinado momento. Neste sentido, ao analisarmos o Currículo do Estado de São Paulo, ou melhor, o seu texto curricular, a partir de qualquer que seja a disciplina em questão, é necessário considerar apenas não o conteúdo específico da disciplina com seus conceitos e definições teóricas, mas também o conjunto de forças que determinam e conformam o currículo; é necessário pensar no aspecto político que envolve o processo de produção e circulação deste Currículo.

Para tanto, a proposta de implementação Curricular do governo do Estado de São Paulo, para as escolas públicas é fruto de um processo histórico, que consiste em reformas no plano federal e estadual, sendo que, toda proposta de reforma não se faz sem objetivos claros e definidos. Nesta perspectiva iremos analisar as mudanças ocorridas na política estadual paulista.

1.1 São Paulo Faz Escola: dez metas para Educação

A fim de compreendermos as mudanças na política educacional do Estado de São Paulo a partir do ano de 2007, faz-se necessário contextualizar suas fases de implantação e escolhemos para sua apresentação a versão do discurso oficial disponível do *site* a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

O atual Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP), intitulado de “São Paulo Faz Escola¹” (SPFE) é resultado da intenção do Estado de tornar comum os conteúdos curriculares em todo seu território em aproximadamente 4.600 escolas estaduais e buscar a

¹ Os educadores envolvidos na elaboração desta proposta são: Coordenação Geral do Projeto: Maria Inês Fini, Concepção Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luiz Carlos de Menezes, Maria Inês Fini, Ruy Berger; Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores: Coordenação Geral: Ghisleine Trigo Silveira; Coordenadores de Áreas e seus Autores: Ciências Humanas e suas Tecnologias: Ângela Correa e Paulo Miceli, Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Luiz Carlos de Menezes, Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Alice Vieira e Matemática Nilson José de Machado. (site www.saopauofazescola.sp.gov.br acesso em 12 de março 2011).

melhoria da qualidade de ensino em sua rede. A necessidade de criação deste conjunto de ações no campo de políticas educacionais foi justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas.

Tendo como base os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) (hoje Prova Brasil), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outras avaliações, em agosto de 2007 o Governo elaborou um plano de “Dez Metas” para a educação (Quadro 1) que faz parte do Novo Plano Nacional de Educação (NPNE), a serem conquistadas até 2010. Para tanto, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar o sistema educacional de São Paulo.

Tabela 1 – Dez Metas do (NPNE)

Nº	Metas
1º	Todos os alunos plenamente alfabetizados;
2º	Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3º	Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4º	Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5º	Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6º	Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
7º	Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª à 4ª série);
8º	Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrada em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
9º	Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
10º	Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura); recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

Fonte: SÃO PAULO, CADERNO DO GESTOR, 2008, vol. 1 p. 30.

As metas para serem alcançadas até 2010 foram estabelecidas a partir do resultado de desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações institucionais. Com objetivo de implementar melhorias na educação estadual paulista, foi criada uma base curricular comum a todas as escolas denominada de Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP).

Criado sob a idealização e responsabilidade da SEE/SP, o material produzido (cadernos) para PCESP foi elaborado por meio de convite realizado à Fundação Vanzolini, conforme publicação no Diário Oficial do Estado (DO).

[...] serviços especializados de gestão integrada, desenvolvimento, produção e logística necessária à elaboração do material pedagógico complementar da Proposta Curricular da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio vinculados ao Projeto Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a Fundação Carlos Alberto Vanzolini [...]. (DO, 15 de novembro de 2008, p. 21).

A Fundação Vanzolini para elaboração da PCESP convidou profissionais ligados às universidades estaduais (que por sua vez, formaram suas equipes através de novos convites); e neste contexto a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) teve seu papel reduzido, indicando apenas as diretrizes de formatação e dos princípios pedagógicos de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Sendo assim, no início do ano letivo de 2007 foi implementado o SPFE que teve como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as escolas da rede pública estadual paulista, ajustando suas características às avaliações de sistema como Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP²), SAEB/Prova Brasil, ENEM e demais avaliações.

Para implementação deste projeto, elaborou-se um material pela equipe técnica da SEE/SP que foi distribuído para todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo com o nome de: Jornal do Aluno no formato de um Jornal, Revista do Professor e Vídeos Tutoriais.

É importante destacar que este material tinha como objetivo: realizar um teste entre professores e escolas e trabalhar conteúdos para garantir uma base comum de conhecimento para o início dos trabalhos do ano, contando ainda com material de recuperação para aqueles que demonstrassem necessidade de reforço após uma avaliação das disciplinas de Português e Matemática.

De acordo com as orientações da SEE/SP, este material foi indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro a 30 de março de 2008), com o objetivo de auxiliar tanto os professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula, o qual ficou denominado “período de recuperação intensiva” que privilegiou as habilidades e competências de leitura, produção de texto e matemática.

² Este projeto foi organizado com os dados do SARESP 2005 priorizando o conjunto de atividades como referência para o trabalho em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como o objetivo de consolidar as habilidades instrumentais de leitura/produção de textos e matemática. (Revista São Paulo Faz Escola, 2008, p.06).

Figura 01 - Revista do Professor e Jornal do Aluno



Fonte: CENP, 2011

O Jornal do Aluno apresenta a seguinte justificativa:

O Jornal do Aluno foi organizado por áreas facilitando a compreensão do leitor e a Revista do Professor subsidiou a aplicação das atividades propostas no referido Jornal. O material foi dividido em fundamental e médio, por disciplina/série e apresenta em seu teor o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado e trouxe de forma detalhada possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do Jornal. (SÃO PAULO, JORNAL DO ALUNO, 2008 p. 12)

A Revista do Professor explica:

As habilidades que foram previstas para recuperar/consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade. (SÃO PAULO, REVISTA DO PROFESSOR, 2008, p.13)

A Coordenadora Geral do Projeto, Maria Inês Fini, afirmou que este material foi distribuído a todas as escolas da rede pública estadual, independente da escola ser de zona rural ou urbana, compreende que professores e alunos são únicos e o material disponibilizado servirá de referência para as práticas em sala de aula. (informação verbal³).

Posterior ao envio do material, referente ao período de recuperação, a Secretaria de Estado da Educação envia um novo material indicando os conteúdos a serem trabalhados pelo

³ Notícia fornecida por Maria Inês Fini em entrevista ao site São Paulo Faz Escola, em fevereiro, de 2008.

professor no restante do ano letivo de 2008, denominado de Proposta Curricular, que continha os chamados Cadernos do Professor separados por disciplina, série/ano⁴ e bimestre.

Nestes Cadernos as aulas são estruturadas através das chamadas Situações de Aprendizagem e sequências didáticas fundamentadas a partir de uma concepção de aprendizagem construtivista tendo como base o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno.

Ao examinarmos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que tem como fundamento as Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, vemos que o construtivismo é colocado como a concepção teórica a ser aplicada nas escolas, indo ao encontro das sugestões indicadas por esses documentos do Ministério da Educação. Isso é constatado nos documentos oficiais do Estado, que descrevem, por exemplo, que o construtivismo é “[...] o enfoque teórico pressuposto na elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo [...]” (SÃO PAULO, PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 37).

Esse referencial teórico pode possibilitar uma melhora no ensino, fazendo com que o professor, que historicamente tem uma postura tradicional, comece desenvolver uma maneira diferente de entender e agir no contexto educacional, sendo que:

[...] o aluno não é uma “tábula rasa”, ele possui informações ou experiências importantes de serem consideradas, pois interagem de modo favorável, indiferente ou contrário às ações que estão sendo propostas. É importante saber se os professores estão podendo ou sabendo atuar na “zona de assimilação” de seus alunos [...] (SÃO PAULO, CADERNO DO GESTOR, vol. II, 2008, p. 15).

A Proposta da Secretaria da Educação aponta que se devem promover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, constituam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas das diversas disciplinas, Currículos em ação. Por Currículo define-se “[...] a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino [...]” (SÃO PAULO, PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 8).

Neste sentido, constatamos que os documentos da Secretaria da Educação, apontam para a necessidade de se ter essa nova postura pedagógica, pois:

[...] ao contrário da visão tradicional, na qual o conhecimento é visto como pronto e acabado, o construtivismo é uma visão de conhecimento que relaciona psicogênese e Sociogênese. Psicogênese porque analisa, através de estudos experimentais, como

⁴ A Resolução S.E. nº 81, de 16/12/2011, estabelece a organização escolar de 9 anos em regime de progressão continuada, a partir de 2012, com dois seguimentos de ciclos: anos iniciais 1º ao 5º ano e anos finais 6º ao 9º ano. Este trabalho se refere ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

crianças resolvem ou compreendem progressivamente problemas fundamentais ao conhecimento científico. Sociogênese porque estuda na história das ciências como os conceitos e procedimentos relativos a este conhecimento foram sendo construídos e se posiciona sobre o que será tomado como referência para avaliar os progressos, mesmo que lentos, das crianças em relação a tais problemas. [...] Em uma visão construtivista, Psicologia e Didática constituem uma formidável relação de interdependência, pois irreduzíveis, complementam-se para produzir o que é indissociável na prática pedagógica: a relação ensino aprendizagem. Graças à Psicologia podemos conhecer as características sociais, afetivas, cognitivas e físicas dos alunos e o quanto isso lhes possibilita ou dificulta aprenderem. Graças à Didática podemos utilizar metodologias e recursos variados de avaliação e ensino, favorecendo um percurso de aprendizagem (SÃO PAULO, CADERNO DO GESTOR, vol. II, 2008, p. 16).

Para os demais profissionais que compreendem a equipe gestora da escola e Diretoria de Ensino (DE) foi apresentado o Caderno do Gestor, com orientações para gestão do currículo, contemplando todas as atividades a serem desenvolvidas, pelos Professores Coordenadores⁵ com os professores, conforme previsto no calendário escolar; além das sugestões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que a partir de 20/01/2012 começou a ser chamado de Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC).⁶

Conforme a Proposta Curricular:

Este segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. [...] O ponto mais importante deste segundo documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. (SÃO PAULO, PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.03-04).

1.2 Instituinto o Currículo do Estado de São Paulo

Em novembro 2008, através da Resolução SE nº 76 de 07/11/2008, este material deixou de ser reconhecido como Proposta Curricular do Estado de São Paulo para as séries do

⁵ A Coordenadora Maria Inês Fini atribui aos Professores Coordenadores à responsabilidade de apresentar e desenvolver a Proposta: “O Professor Coordenador passa ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar, apoiando a implantação da Proposta Curricular e planejando outras ações para construção de uma escola pública de qualidade”. (SÃO PAULO, CADERNO DO GESTOR, 2008, vol. I p.07)

⁶ A partir da Resolução nº 8 publicada em 20 de janeiro de 2012, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a denomina Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), passa a Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com sua duração alterada de 60 minutos para 50 minutos cada. A medida atende à Lei Federal nº 11.738/2008, regulamentada pela Res. nº 8/2012, que dispõe sobre o cumprimento de 2/3 da carga horária docente para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos.

Ensino Fundamental e Ensino Médio e passou ao status de Currículo Oficial do Estado de São Paulo tornando-se um referencial obrigatório para todas as escolas da rede pública estadual.

RESOLUÇÃO SE 76 07/11/2008

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nacional - Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Artigo 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação. (DO. 7 de novembro de 2008, p. 32)

Este Currículo foi materializado quando ocorreu a mudança de sua nomenclatura, pois, anteriormente ele era conhecido como Proposta Curricular do Estado de São Paulo selecionado por disciplinas, exemplo: Proposta Curricular de Geografia, Proposta Curricular de História, Proposta Curricular de Sociologia entre outros. Ao passar para o status de Currículo Oficial do Estado de São Paulo ele passou a abranger as áreas do conhecimento.

Figura 2 - Proposta Curricular e Currículo Oficial do Estado de São Paulo



Fonte: CENP, 2012

Ao passar para o status de Currículo Oficial ele é entendido como referencial básico obrigatório para a formulação das Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96; a Proposta Pedagógica das unidades deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que são subordinados, ou seja, a partir de então o COESP é um desses limites.

Nesta perspectiva o COESP gerou polêmicas, os professores começaram a questionar sua liberdade de cátedra, pois, desde sua implantação os professores precisam utilizar o material disponibilizado pela SEE/SP para elaborar seus planos de aulas, visto que as avaliações⁷ serão aplicadas com base em seu conteúdo.

Conforme Sacristán:

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é obvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido por eles mesmos – a influência é recíproca. (SACRISTAN, 2000, p.165)

É de extrema importância que o Currículo esteja associado à prática docente e vice-versa, para implantar um Currículo é necessário que os professores estejam preparados para

⁷ Estas avaliações são promovidas pela Secretaria Estadual de Educação e tem o intuito de avaliar o rendimento das unidades escolares sendo: Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP, Prova Brasil, ENEM entre outros.

desenvolver e associar sua prática pedagógica as mudanças sociais, políticas e econômicas juntamente com a Proposta Pedagógica da escola e as necessidades da mesma.

Nesta perspectiva o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – (APASE) e Centro do Professorado Paulista (CPP) lançaram no ano de 2009 um boletim: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica. Este documento discute a proposta sobre vários aspectos entre eles a maneira como o currículo foi organizado:

Assim, sendo, questionar o que queremos ensinar, nas escolas, não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. Para tanto, precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado do Vale do Paraíba ao Pontal do Paranapanema ou dos grandes centros metropolitanos. Será que alguém acredita que a realidade social, econômica e política de todas essas regiões são iguais? Quando a SEE adota um currículo padronizado, estão sendo consideradas as diferenças regionais? As diferentes questões que permeiam o trabalho cotidiano em cada escola estão sendo levadas em conta? (APASE, APEOESP e CPP 2009, p.05)

O Sindicato elabora sua análise enfatizando que o Currículo deve partir da prática docente respeitando as especificidades regionais e/ou locais, de maneira a não unificar seu conteúdo e sua prática, pois, ele deve ser flexível atendendo as mudanças que possam ocorrer no período de implantação. O Currículo não pode ser visto como conceito e sim como algo que se configura e se constrói através dos mais variados elementos políticos e educacionais.

Para o COESP;

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais da liberdade de ensino, mas do direito de aprender. (SÃO PAULO, COESP CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p.12)

É importante destacar que, o conceito de competências é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC). O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender.

Diante desta perspectiva na apresentação do Currículo há uma carta destinada aos professores e gestores escrita pelo ex-secretário da educação Paulo Renato Costa Souza⁸ esclarecendo que os documentos que deram origem ao Caderno do Professor, Caderno do Aluno e Caderno do Gestor, são referências para o estabelecimento das matrizes do SARESP, dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada da Escola de Formação de Professores.

1.3 Princípios norteadores do Currículo

Este Currículo foi elaborado tendo como referência seis princípios centrais apresentados no quadro abaixo:

Tabela 2 – Princípios do Currículo

Princípio	Concepção
Uma escola de aprende	Muda radicalmente a concepção de escola, de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar. [...] Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais. [...] Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para formação de uma “comunidade aprendente”.
O currículo como espaço de cultura	Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. [...] Todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. [...] Numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a prender.
As competências como eixo de aprendizagem	Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam [...] Com efeito, um currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender.
A prioridade da competência da leitura e escrita	A leitura e produção de texto são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o currículo proposto tem por eixo a competência geral de ter e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas principal do processo de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o escrito. [...] O texto é o foco do ensino-aprendizagem.
A articulação das competências para aprender	Mais do que conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. [...] Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. [...] Este currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do ENEM. Entendidas como

⁸ Paulo Renato Costa Souza faleceu em 25 de junho de 2011.

	desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do ENEM ⁹ .
Articulação como mundo do trabalho	A contextualização tem como norte os dispositivos da LDB, as normas das DCN que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para o ensino básico como um todo, sobretudo para o seguimento da 5ª série/6º ano em diante. Para isso é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo: compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes; a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, as relações entre educação tecnologia; a prioridade para o contexto do trabalho, o contexto do Ensino Médio.

Fonte: SÃO PAULO, COESP CIENCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 10-20.

Desta forma, não se estabelece fronteiras entre as disciplinas da mesma área, todas as Ciências fazem uso de instrumentos matemáticos em seus procedimentos de qualificação, análise e modelagem. A reunião de um conjunto de disciplinas é visto como um recurso didático pedagógico. A área deve promover conhecimento para ser aprendido e dominado pelo próprio aluno e utilizado para resolver problemas.

A disciplina de Matemática foi organizada individualmente visando uma exploração mais adequada de suas possibilidades de servir às outras áreas, na sua tarefa de transformar a informação em conhecimento em sentido amplo, em todas suas formas de manifestação.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias compreendem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando a importância das linguagens como símbolos, pois, à medida que o aluno se torna mais competente nas diferentes linguagens ele se torna mais capaz de conhecer a si mesmo e sua cultura.

Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias temos as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Essas disciplinas devem contribuir para uma formação que permita ao aluno compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza.

⁹ As cinco competências esperadas no ENEM são:

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. 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.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Reconhecer os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, COESP CIENCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p.18-19)

Neste sentido a organização do Currículo em áreas do conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar é conhecida através dos PCN's, desenvolvidos na década de 1990, que propõe uma organização curricular em que o conhecimento é desenvolvido por áreas interligadas através de temas transversais. A escolha do termo “área” tem como objetivo principal, introduzir a ideia da integração do conhecimento das diferentes disciplinas. A proposta da organização curricular por área é o caminho sugerido pelos PCN's para a realização de trabalhos interdisciplinares.

A base da proposta é interligar as áreas de conhecimentos através de um conjunto de assuntos chamados temas transversais. Os temas formam um conjunto articulado que possuem objetivos e conteúdos coincidentes muito próximos entre eles. Os temas transversais são elaborados de modo a ampliar a possibilidade de realização dos PCN's e são o elo entre as disciplinas da grade curricular.

Dos materiais disponibilizados pela SEE/SP temos Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, ambos separados conforme a série/ano, bimestre e disciplina sendo estes instrumentos importantes para o desenvolvimento do COESP. Ambos os cadernos seguem a mesma sequência de conteúdos, o diferencial entre eles é “o que” “como”. O Caderno do Professor explica “como” desenvolver as competências e habilidades necessárias para a aprendizagem do aluno, já o Caderno do Aluno apresenta “o que” será necessário realizar.

Para tanto, o material do professor trabalha o conteúdo na forma de Situações de Aprendizagem, que trazem instruções detalhadas da maneira como o professor deve trabalhar entre elas: tempo previsto, conteúdo, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação.

Neste material a Coordenadora do SPFE Maria Inês Fini, faz a seguinte apresentação aos professores:

É com muita satisfação que apresento a todos a versão revisada dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Esta nova versão também tem sua autoria, uma vez que, inclui suas sugestões e críticas, apresentadas durante a primeira fase de implantação. Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas educativas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los. [...] Esta nova versão dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação, e faz parte das ações propostas para a construção de uma escola melhor. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR GEOGRAFIA, 5ª SÉRIE, VOL. 1, 2009, p. 5-6).

É importante destacar que a fala da Coordenadora visa esclarecer algumas situações ocorridas durante o processo de implementação do COESP, pois, no final de 2009 foi realizada uma pesquisa pela SEE/SP referente à avaliação dos professores sobre a utilização do Caderno do Aluno, o professor deveria acessar o endereço eletrônico da Rede do Saber¹⁰ e com seus dados responder a pesquisa estruturada em duas etapas.

Durante a primeira etapa para cada uma das disciplinas foram elaborados quatro blocos com questões fechadas sobre Proposta e a construção do Caderno do Aluno. O professor deveria responder as perguntas referentes à disciplina que leciona.

Na segunda etapa, para cada uma das doze disciplinas do volume 1 e das treze disciplinas do volume 2 e do volume 3, foram elaborados dois blocos de questões abertas sobre a organização do Caderno do Aluno. Ao finalizar a pesquisa ela ficaria disponível somente para consulta e não seria mais possível editá-la¹¹. Essa consulta foi realizada com o objetivo de apresentar a opinião dos professores a respeito do material, porém, o resultado desta pesquisa não foi divulgado.

Neste sentido, analisando estas situações e correlacionando com a fala da Coordenadora Maria Inês presumimos que a reestruturação do Currículo poder ter levado em consideração entre outros aspectos estes acontecimentos, uma vez que, ela enfatiza que mudanças foram realizadas no Caderno do Professor tendo como referência as sugestões e críticas apresentadas durante a primeira fase de implantação.

Apesar da reestruturação do Currículo anunciada pela Coordenadora Maria Inês, muitos professores se posicionaram contra a utilização do material, ou seja, continuaram estruturando suas aulas tendo como referência o livro didático.

No período de implantação do Currículo, já atuava como docente da rede pública de ensino e pude constatar que muitos professores tiveram resistência as utilizações do mesmo, alegando que não foram consultados sobre sua elaboração, os conteúdos não estão de acordo com a “realidade” da escola e a sua “obrigatoriedade” os limita na sua autonomia em sala e consequentemente sua prática pedagógica.

Diante destes acontecimentos os sindicatos da categoria se manifestam:

¹⁰ Criada em março de 2003, a Rede do Saber tem o objetivo de através do uso de tecnologias (videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet) proporcionar formação continuada ao professor da SEE/SP. Desde 2009, a Rede do Saber integra a Escola de Formação de Professores, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para os docentes da rede pública. <http://www.rededosaber.sp.gov.br/>. Acessado em 21 de setembro de 2012.

¹¹ Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII>. Acesso em 12 de março de 2012.

Quanto à concepção do professor que está implícita na Proposta Curricular que ela é altamente restritiva e retira a autonomia do trabalho didático e a autonomia do docente. Analisando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados por orientações para a gestão da sala de aula [...] Desta forma, o professor se torna um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico. (APEOESP, APASE, CPP, 2009, p.08)

Conforme, observa o sindicato, esta Proposta tende a reduzir a autonomia do docente passando a ele função de repetidor de conteúdo, no entanto, como o docente poderá formar seu educando para a cidadania com uma postura crítica? Sendo que, o próprio docente não tem liberdade para desenvolver esta postura na sua prática educativa.

Para Contreras:

Não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidade de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-lo crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto o problema é só deles. (CONTRERAS, 2002, p.227)

Como observa o autor, as condições do contexto trabalhista, social e institucional que são apresentadas aos docentes podem impedir ou contribuir para o desenvolvimento da autonomia que somente será alcançada, de fato, quando sua autonomia profissional se consolidar com a autonomia social; e que há muito tempo os docentes lutam por esta conquista em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social.

O impasse na implementação da Proposta gerou grande descontentamento por parte dos professores e sindicatos, com desdobramentos na sala de aula, uma vez que, a utilização do material contou com a resistência de parte dos docentes, que são os agentes responsáveis por trabalhar o material com os alunos.

As situações que presenciei neste período, demonstram além da insatisfação dos professores uma ausência de planejamento por parte da SEE/SP, uma vez que, por diversas vezes os professores se remetiam a equipe gestora questionando os rumos e desdobramentos dessas mudanças e não obtinham resposta.

Dessa forma, não só os professores tiveram dificuldades de adaptação a este processo como toda a escola, este foi um período conturbado de dúvidas e incertezas que acarretou em descrença na política educacional paulista.

Neste sentido, decorrido aproximadamente cinco anos e com base em nossa pesquisa, constatamos que alguns professores se adaptaram e/ou acomodaram e outros tentam resistir diante desta política, pois segundo eles, foi algo implantado “de cima para baixo” é difícil mudar. Esse sentimento por vezes é representado na sua falta de motivação em continuar exercendo sua função na rede pública de ensino.

1.4 Programa Qualidade na Escola: interações com o Currículo

Um dia antes da oficialização do currículo, o governador José Serra (2007-2010) instituiu o Programa de Qualidade da Escola (PQE), através da Resolução SE nº 74 de 06/11/2000, que visa:

Resolução SE - 74, de 6-11-2008

Que o Programa de Qualidade da Escola - PQE - visa garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar a unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis, resolve:

Artigo 1º – Fica instituído, o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas que permite:

- I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;
- II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;
- III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual.

Artigo 2º – O IDESP é calculado considerando dois critérios complementares:

- I- o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);
- II- o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Artigo 3º – O IDESP subsidia:

- I - o cálculo das metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar;
- II - o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores.

Artigo 4º – As metas de qualidade de ensino são fixadas:

- I - individualmente para cada unidade escolar, em cada etapa da escolarização do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3ª série);
- II - para cada ano desde 2008 até 2030.

Parágrafo único: Em 2030 todas as unidades atingirão IDESP iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar.

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor da data de sua publicação. (DO, 06 de novembro de 2008, p.67)

O PQE se refere às avaliações externas realizadas em larga escala, que subsidiam as políticas educacionais, de forma a manter efetiva a aplicação de um currículo único, pois, se avaliam as aprendizagens expressas em competências que são referências do Currículo.

Neste sentido, o SARESP é umas das principais políticas de avaliação do SEE/SP. E sua primeira edição ocorreu em 1996, como iniciativa de um projeto político de revisão e modificação do sistema educacional público, anunciado através das Diretrizes Educacionais do Estado de São Paulo. No entanto, somente em 2007 com a atuação da equipe responsável pelo PQE, houve a introdução de mudanças teóricas e metodológicas.

A partir destas modificações a avaliação de 2008, passou a abranger todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade de algumas delas, assim, todos os anos são avaliadas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e de forma alternada por ano, as outras áreas das Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Neste mesmo ano foram criadas as matrizes próprias de avaliação, baseadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (neste período o Currículo não tinha sido instituído) convergentes com os conteúdos ensinados na rede pública dando origem a um material pedagógico padronizado.

As Matrizes de Referência concebem um recorte representativo das estruturas de cada área de conhecimento, as quais são traduzidas em habilidades e competências consideradas importantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A partir do PQE, surgiu o IDESP, tomado como um indicador de qualidade das escolas da rede estadual paulista. O IDESP trata-se de um indicador medido de 0 a 10 que avalia a qualidade da escola estadual em cada nível de ensino que oferece é calculado com base em dois fatores: o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP e o fluxo escolar, ou seja, em quanto tempo os alunos aprenderam. Este aspecto é medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Este indicador tem por objetivo que cada escola consiga melhorar seu desempenho em longo prazo, podendo se comparar as escolas de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os mais bem colocados em termos de qualidade da educação.

O desempenho dos alunos no SARESP é medido por meio de uma escala única com extensão de 0 a 500. Nessa escala é aferido o desempenho do aluno do 5º do Ensino Fundamental como de um aluno da 3º série do Ensino Médio. E após traduzir as

aprendizagens em pontos da escala do SARESP, a SEE/SP define a situação de cada aluno em relação ao esperado através dos níveis de desempenho.

Estes níveis de desempenho são caracterizados da seguinte forma:

Tabela 3 - Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico < 150	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico 150 a < 200	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.
	Adequado 200 a < 250	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado > = a 250	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: SÃO PAULO, SEE/SP Boletim Escolar do SARESP, 2011

Dessa forma, quanto maior a proporção de alunos nos níveis de maior desempenho no SARESP e menor a reprovação ou abandono, melhor será o IDESP da escola.

Dando continuidade às mudanças na política educacional paulista, o então Governador, José Serra, em 17 dezembro de 2008, promulga a Lei Complementar nº 1078, que “institui a Bonificação por Resultados”, no âmbito da Secretaria da Educação. A bonificação é paga aos professores e funcionários da rede gerida pela Secretaria, é proporcional ao salário de cada um sendo 2,4 salários nas escolas que alcançarem a sua meta e 2,9 salários nas escolas que superarem a meta da escola, medido pelo IDESP.

O bônus envolve o desempenho dos alunos nas avaliações, que tem como objetivo avaliar aprendizagem dos conteúdos pertinentes ao Currículo. Assim, o bônus deverá ser maior ou menor de acordo com as metas do IDESP, sendo que, o funcionário que atingiu 1/3 de faltas durante o ano está excluído do processo.

Tanto o PQE quanto a criação do IDESP são grandes instrumentos em torno do SARESP, e suas relações e aplicações no setor educacional reforçam a preocupação com a questão da qualidade, equidade, fluxo e proficiência no contexto da educação paulista.

Conforme Gentilli; Silva

A busca pela melhoria da qualidade da educação é um tema que ocupa posição de destaque das políticas públicas já há alguns anos, ainda que os diferentes agentes sociais atribuam significados distintos para este termo, de acordo com seus interesses e concepções de sociedade. (GENTILLI; SILVA, 1995, p.56)

Neste sentido, a expectativa da sociedade brasileira em relação ao papel da escola aponta para que ela contribua para o desenvolvimento dos valores essenciais ao convívio humano, e, ao mesmo tempo, proporcione oportunidades que permitam a inclusão de todas as crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho.

1.5 Programa Qualidade na Escola: gestão da carreira do magistério

A gestão do magistério foi à primeira ação estrutural da SEE/SP através da criação da Escola de Formação de Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP) no intuito de preparar o professor para trabalhar com o Currículo, com base na LDB art. 67 que responsabiliza os sistemas de ensino quanto a oferecer meios de aperfeiçoamento profissional continuado, podendo haver remuneração.

O funcionamento da EFAP obedece alguns critérios entre eles: para fazer parte da escola é necessário que o professor tenha ingressado na rede estadual de ensino, conforme o artigo 7 da Lei Complementar nº 1094 de 16 de julho de 2009. O curso é oferecido pela EFAP foi instituído como uma terceira etapa obrigatória nos concursos para as carreiras do Quadro do Magistério (QM) (professores, diretores e supervisores e ensino).

Esta lei estabelece que, além das etapas da prova objetiva e da avaliação de títulos, o candidato passe pelo curso de formação específica na EFAP e, ao final seja aprovado em prova de aptidão.

Os professores aprovados no concurso são submetidos ao curso de capacitação para o exercício do magistério. Este curso ocorre durante quatro meses de aulas com atividades em classe e práticas escolares. Neste período os candidatos recebem 75% do salário de uma jornada de 40 horas semanais da categoria e ao final devem novamente ser submetidos a uma avaliação.

As aulas são ocorrem à distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é composto por 18 módulos, sendo 8 referentes aos conhecimentos gerais do Currículo e 10 módulos referentes às áreas disciplinares, envolvendo conhecimento específico.

O concurso realizado em 2010 pela SEE/SP foi o primeiro a utilizar o AVA, composto por três aulas presenciais e todo o restante das aulas em ambiente virtual que pode ser acessado através do site da EFAP¹².

A SEE/SP através da EFAP desenvolveu o curso de formação e aperfeiçoamento de professores Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) a partir do convênio com as universidades paulistas Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Na sua primeira edição, em 2010, foram oferecidos 15 cursos de formação num total de 9.860 vagas. No ano seguinte foi oferecido um número maior de cursos e vagas, sendo que, os cursos têm duração de um ano, em nível de pós-graduação.

Os cursos do REDEFOR são oferecidos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), através do AVA com encontros presenciais mensais e bimestrais, que acontecem nas Diretorias de Ensino.

Além dos cursos de formação a SEE/SP também instituiu no programa de bônus por resultados, que é pago para a equipe escolar com base nos índices do IDESP e no percentual do cumprimento da meta da escola naquele ano, após o desconto das faltas individuais. Dessa forma, o bônus é medido de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP, que tem como objetivo avaliar se o aluno domina os conteúdos do COESP.

Com ênfase na carreira do magistério, a SEE/SP implementou a valorização por mérito, ou seja, é um sistema de promoção dos integrantes do QM da rede pública estadual de São Paulo, através da Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009, regulamentada pelo Decreto nº 55.217 de 21 de dezembro de 2009.

Os professores efetivos, (aprovados em concurso) e os Ocupantes de Função Atividade (OFA) da categoria F, antigos temporários, atualmente considerados estáveis pela lei 1.010 (aqueles que estavam no QM da SEE/SP em julho de 2007), poderão se submeter a avaliações da SEE/SP. Nestas avaliações serão verificadas suas competências, habilidades e seu conhecimento do COESP relativo à sua área de atuação.

O critério exigido para que o integrante do QM realize a primeira promoção, da faixa 1 para a faixa 2 é: possuir quatro anos de efetivo exercício no cargo. No entanto, para concorrer à promoção para faixa subsequente, há um intervalo obrigatório de três anos entre as promoções e também será analisado o aspecto assiduidade e tempo de permanência numa mesma escola.

¹² <http://escoladeformacao.educacao.sp.gov.br>.

Para tanto, em outubro de 2009, a SEE/SP enviou uma carta para a residência dos servidores da educação intitulada “Valorização pelo Mérito: programa tornará as carreiras do magistério mais atrativas”, assinada pelo então Secretário da Educação Paulo Renato. Esta carta apresenta informações sobre a política de valorização pelo mérito desde seus critérios, faixas salariais, valores entre outros.

Desta forma, posterior ao envio da carta os Sindicatos e Associações do Magistério Paulista¹³ elaboraram um boletim e distribuíram para todos os servidores da Educação, afirmando que a Valorização pelo mérito é uma farsa¹⁴.

Tendo em vista o cenário exposto, Instituições Sindicais e Governo não chegaram a um acordo sobre aspectos desta política, no entanto, desde que a mesma foi instituída os professores participam da “prova do mérito” na tentativa de obter sua promoção, enquanto o sindicato procura conseguir melhores condições de trabalho para categoria.

Além dos cursos de formação docente e dos concursos de promoção a SEE/SP instituiu alterações no quadro de contratação docente, que era constituído da seguinte forma:

- Professor efetivo: aprovado em concurso público segundo a Lei 10.261/68;
- Professor OFA: professor não efetivo contratado para lecionar durante o ano letivo;
- Professor eventual: considerado professor substituto que recebem para dar aula quando os professores efetivos ou OFA com aula atribuída faltam;
- Professor readaptado: professor com problemas de saúde que necessita de afastamento médico e passam a ocupar outras funções na escola (bibliotecários, funções administrativas, sala de informática, sala de leitura etc.).

A partir do ano de 2008, a SEE/SP trouxe novas categorias para os professores, sendo:

Tabela 4 – Categorias dos professores da SEE/SP

Categoria	Descrição
A	Efetivo (titular de cargo)
P	Estável
F	Docente de Admissão de Caráter Temporário (ACT): com aulas em 02/06/2007 data da Lei Complementar (LC) 1.010/2007
L	Docente ACT: com aulas após 03/06/2007 LC 1.010/2007 e antes de 17/07/2009 LC 1.093/2009

¹³ Associação dos Professores Aposentados do Magistério Público Estadual (APAMPESP), Associação Paulista dos Supervisores de Ensino (APASE), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), União dos Diretores do Ensino Médio Oficial (UDEMO) e o Centro do Professorado Paulista (CPP).

¹⁴ Disponível em: http://apeoesp.org.br/jornal/janeiro_2010/boletim_unificado_magisterio.pdf. Acessado em 09 de abril de 2013.

O	Docente ACT: candidato à admissão após 17/07/2009 data da LC 1.093/2009
S	Docente eventual: vinculado em 02/06/2007 da LC 1.010/2007
I	Docente eventual: com vínculo após 02/06/2007 LC 1.010/2007 e antes de 17/07/2009 LC 1.093/2009
V	Docente eventual: candidato à admissão após 17/07/2009 data da LC 1.093/2009
R	Readaptado

Fonte: APEOESP, 2012

Estas alterações não foram verificadas somente no âmbito das diferenças contratuais, no que diz respeito aos direitos e deveres trabalhistas cada um usufrui determinados aspectos, porém para lecionar necessária realização de prova, exceto para categoria A.

No entanto, a partir do ano de 2011, a SEE/SP reorganizou as categorias e atualmente temos: categoria A, categoria F, categoria O e readaptados¹⁵. As demais categorias continuam existindo e tem garantidos seus direitos, porém para os professores ingressantes na rede pública de ensino que não são concursados eles passam a fazer parte da categoria O.

Os professores categoria F usufruem de certa estabilidade, podendo escolher aulas, desde que façam a prova, a escolha das aulas respeita o tempo de magistério e a classificação na prova de OFA¹⁶. Esta categoria pode gozar de férias, décimo terceiro salário, seis faltas abonadas ao ano e licença saúde. Caso não haja mais aula disponível, receberão obrigatoriamente do Governo 10 aulas, mais 02 ATPC e uma vez aprovados não é mais necessário realizar a prova.

A categoria O são professores OFA ingressantes no Estado a partir de 16 de julho de 2009 (LC 1.093), sendo admitidos em atribuições e contratos temporários de substituição aos professores afastados em licença superiores de 15 dias, por prazo de determinado até o fim do ano letivo.

E os professores sem condições de saúde para dar aulas, são afastados e passam a ocupar atividades administrativas, sendo classificados como categoria R identificada como professores readaptados.

É importante destacar, que em 2010 devido à falta de professores a SEE/SP abriu a possibilidade de admitir professores que não realizaram a prova, porém o número de professores foi insuficiente para atender a demanda das escolas, dessa forma, foi necessário permitir que os docentes reprovados também pudessem lecionar.

¹⁵ Os professores que participaram da pesquisa, não foram selecionados de acordo com sua categoria, visto que, em nossa pesquisa a relação de empregabilidade com o Estado não é um aspecto considerado primordial, e sim sua experiência com o Currículo em sala de aula.

¹⁶ Esta prova ocorre ao final de cada ano, sendo composta por questões de múltipla escolha que discorrem tanto de conhecimentos pedagógicos quanto específico da disciplina.

Essas formas de contratação explicitam não só a precarização do trabalho docente, mas o estímulo à desunião da categoria e a quebra da profissão. Isso está produzindo um profundo estranhamento entre os trabalhadores, que não reconhecem a si como defensores de uma condição que os qualifique, desqualificando como sujeitos realizadores de uma ação social histórica.

Além disso, há uma escassez de professores em algumas disciplinas (Física, Química, Sociologia e Filosofia) e os processos burocráticos de atribuição de aulas, onde os professores temporários ficam condicionados as incertezas da contratação.

Diante desta falta de docentes em algumas disciplinas, os demais professores são obrigados a lecionar nestas áreas, para as quais não foram formados, não tendo nenhum preparo intelectual específico para disciplina.

Neste contexto, a questão salarial é um assunto de extrema importância. Os salários são muito defasados em relação a outros cargos de nível superior, mostrando o descaso do atual governo em relação à importância estratégica, para um país, de profissionais dessa ordem.

Enfim, é com uma realidade dessas que a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo caminha, há uma precarização do trabalho docente e a consequente desqualificação do processo de ensino-aprendizagem nos níveis de ensino.

2. TEORIAS DO CURRÍCULO

“O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTAN, 2000, p.32).

Ao desenvolver um currículo, é preciso ter claramente qual o quadro de referência a ser adotado e qual a especificidade dessa referência em cada disciplina, realizando as adaptações que serão exigidas para cada conteúdo e que consigam interligar com o projeto político pedagógico da escola.

O currículo é uma prática que pode ser desenvolvida por meio de vários processos e o professor é um elemento primordial na concretização deste. É preciso que ele saiba lidar com as inovações curriculares, pois é a partir da leitura desse documento que ele vai procurar conhecer os objetivos estabelecidos para desenvolver em suas aulas. A esse respeito Imbernóm declara:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2000, p. 61).

Essas mudanças no campo curricular e na prática é um processo complexo no qual alguns professores oferecem certa resistência natural, porém no decorrer do tempo eles vão adaptando-se pouco a pouco as suas necessidades e passam a utilizar o currículo proposto como seu principal instrumento de orientação pedagógica. Neste sentido, é importante analisar o processo histórico das Reformas Curriculares no Brasil, e mais especificamente no Estado de São Paulo nas escolas públicas estaduais.

2.1 O currículo

O currículo é um instrumento imprescindível à prática pedagógica, pois ele está estritamente ligado às variações dos conteúdos, a sociedade e a profissionalização dos docentes. Neste sentido, a educação tem poder ímpar na sociedade, é através dela que o conhecimento é distribuído e o currículo passa a ser considerado como um veículo de interesses sociais que discorda dos valores e crenças dos grupos dominantes.

O currículo pode ser compreendido como o enfoque principal da educação, pois é nele que são retratados os processos de mudanças. O mundo está em constante movimento e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo obsoleto, sem funcionalidade quando relacionarmos com outras instâncias de informações tão próximas e tão presentes na vida da humanidade. SACRISTÁN, (2000)

Segundo Silva:

A história do currículo não deve estar focalizada “apenas” no currículo em si, mas também o currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como uma expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também, como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 1995, p.10)

O currículo não pode ser associado apenas a um documento didático; seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social simultaneamente. Essa relação significa uma organização das experiências humanas com ênfase na prática educativa, porém seu conceito abrange diversos segmentos da educação.

Mclaren descreve o currículo como:

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MCLAREN, 1997, p.216)

O currículo escolar é um artefato histórico e social que realiza determinadas finalidades sociais e também está sujeito a modificações e influências, dependendo do contexto e do tempo. Para tanto é de extrema importância conhecer a construção histórica do currículo.

2.2 A construção histórica do currículo

O início da teorização sobre a temática curricular data do século XX, marcado pelos escritos de Bobbitt, no livro “The Curriculum” em 1918. Esses primeiros escritos deram a

esse autor o título de descobridor e descritor do currículo, cuja definição pautava-se na “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 1995, p. 12).

Conforme Silva:

Em 1918, Franklin Bobbit publicou seu primeiro livro sobre currículo. Bobbit estabeleceu em seus estudos uma relação entre os princípios da administração e a educação, cuja principal meta era a busca da eficiência através da padronização e organização dos conteúdos. Para ele “o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática” (ibid, p. 24)

Sob essa ótica, o currículo apontava para uma estrutura funcionalista semelhante à de uma fábrica, pois seus pressupostos foram inspirados no paradigma fabril e na teoria da administração científica de Frederick Taylor, tendo como princípio o viés econômico e a organização de uma empresa que buscava a eficiência como principal objetivo.

Esse formato dado ao currículo voltava-se para a organização, ou seja, para como deveria ser o seu planejamento, sendo este o referencial para uma definição de currículo que perdurou por muito tempo.

Influenciados pela Teoria da Administração Científica de Frederick W Taylor, os primeiros teóricos da área, a exemplo de Franklim Bobbit, W.W. Chanter. David Snedden, Edward L. Thomdike, Ross L. Finney, George Counts e Charles C. Peters acabaram por desenvolver uma proposta de modelo burocrático aplicável à teoria curricular tendo como princípios a eficiência, racionalidade, divisões do trabalho e produtividade. SACRISTÁN, (2000)

O propósito destes teóricos ao adaptarem para o currículo os princípios da Teoria da Administração Científica era planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlar de tal forma que o comportamento e pensamento do aluno não se desviasse das metas e padrões pré-definidos. Neles estava a ideia de que as crianças em idade escolar eram algo a ser moldado e manipulado de maneira que todos se encaixassem em papéis sociais pré-determinados.

Conforme Apple:

O interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu “lugar” numa sociedade industrial interdependente. (APPLE, 2006, p. 107)

A escola passou a ser vista como instrumento para o cumprimento de metas sociais desejadas pelas elites da nova sociedade industrial, como facilitadora da adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais, e culturais que ocorriam.

Neste sentido no final da década de 40 corroborando com as ideias de Bobbit aparece à proposta de Tyler que exerce grande influencia na educação de países como Estados Unidos e Brasil. Os questionamentos propostos por Tyler demonstram quais são os objetivos e implicações deste modelo de currículo proposto, sendo:

1. Que objetivos educacionais deve a escola atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? 4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 1980, p.40)

Dessa forma, percebemos que as propostas de Tyler estão centralizadas em “como” fazer e não “em que” ensinar. Os objetivos e eficiência são suas principais metas. Este modelo de elaboração do currículo proposto por Tyler a exemplo do que ocorre no processo fabril de produção, assume um caráter de controle e planejamento.

Diante desse contexto surgem críticas à concepção de currículo. Educadores americanos como Tyler e Dewey criticavam o currículo constatando a distância da realidade, apesar de apresentarem perspectivas diferentes. O enfoque proposto por Tyler era tecnicista com ênfase no estabelecimento de objetivos que atenderiam as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, enquanto a proposta de Dewey era voltada para um currículo que valorizasse os interesses dos alunos, o que no Brasil se chamou de escolanovismo MOREIRA; SILVA, (2002).

Neste sentido, merece destaque outra teórica do currículo Hilda Taba. O pensamento desta autora é uma derivação da proposta de Tyler e representa uma ampliação dos quatro passos previstos por ele em seu modelo de elaboração do currículo. Na sua proposta a construção do currículo pressupõe sete etapas: 1. diagnóstico das necessidades, 2. formulação dos objetivos, 3. seleção dos conteúdos, 4. organização dos conteúdos, 5. seleção das atividades de aprendizagem, 6. organização das atividades de aprendizagem e 7. determinação dos procedimentos de avaliação.

Já nas décadas de 60 e 70 autores como Robert Mager e James Popham e Eva Baker modernizaram a terminologia empregada por Tyler dando origem ao chamado modelo sistêmico de administração em educação. Em comum estes autores preocupam-se com a precisão no planejamento do ensino e importância dos objetivos educacionais. Para eles é

fundamental que haja um planejamento das atividades educacionais em termos de comportamento mensuráveis do aluno.

Neste período a discussão se amplia e o currículo passa a ser pensado a partir das seguintes questões: por que ensinamos? O que explica a seleção de determinados conteúdos e a exclusão de outros? “No contexto dessas discussões, percebemos que o currículo passou a ser considerado como um artefato social e cultural”. (SILVA, 1995, p.83).

As concepções de Tyler influenciaram fortemente a área do currículo no Brasil, nos anos 60 e 70, em virtude do tecnicismo que predominava na educação. Eram anos dos acordos internacionais do Ministério da Educação, visando à organização curricular e as práticas docentes do ensino.

Na década de 70, autores como GIROUX, (1986), APPLE (1997) e FREIRE, (2003) iniciam a introdução de ideias de conflitos, resistência e luta contra essa hegemonia tecnicista. Suas críticas procuram relacionar a ideologia, o poder, o controle social e em suas produções teóricas.

Com o surgimento das políticas neoliberais nos anos 90, surgem novas concepções e discussões sobre o currículo baseado em competências, ao mesmo tempo em que opostamente, surgem os estudos que discutem as funções do currículo. Emergem então discussões sobre propostas de um currículo pensado e construído pelos professores com base na realidade do aluno.

Para discutir Moreira; Silva enfatizam:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.21)

Em 1979 é lançado o primeiro livro de Michael Apple, intitulado Ideologia e currículo. Apple é o primeiro autor a se preocupar com a relação entre a escolha dos conteúdos e os interesses da classe dominante. Para ele, educação e currículo não são magistérios neutros. “O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e na sala de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém [...]” (APPLE, 2000, p.53).

Segundo Apple, reproduzir uma determinada cultura significa reproduzir relações de poder. Assim, torna-se necessário questionar: “De quem é essa cultura? A que grupo social

pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento [...] em instituições culturais como as escolas?” (ibid, p. 113).

Assim como Apple, Giroux dedica-se a questionar o currículo como parte integrante da “reprodução de valores e atitudes necessários para a manutenção da sociedade dominante”. (GIROUX, 1987, p. 43). Posteriormente, Apple debruçou-se sobre a relação entre currículo e cultura. O autor firma-se no cenário educacional nos anos 90, embora tenha começado sua produção científica algumas décadas antes.

Giroux acredita que o currículo é responsável pela produção de significados sociais, ou seja:

As perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. (Ibid., p. 51)

Outro autor a discutir o currículo é GOODSON, (1997), para quem o currículo é uma invenção, criada para possibilitar o controle sobre a docência e a liberdade em sala. Da associação entre a imposição e o poder, ao longo dos anos, o currículo teria se transformado num mecanismo em que reproduzem as relações de poder na sociedade, refletindo os interesses particulares das classes dominantes.

Dessa forma, todo este percurso histórico sobre currículo levou ao surgimento de algumas teorias de curriculares que procuram questionar e por vezes tentar explicar as relações ente paradigma educacional e a sociedade. Para tanto, iremos descrevê-las abaixo.

2.3 Teorias do currículo

O conceito de currículo como uma especificação de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados passou a ser aceito pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. No entanto, esta questão apresenta grande importância no processo educacional, pois, ela passou a ser vista como um campo profissional de estudo e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questionar o currículo e tentar explicá-lo.

As teorias do currículo desempenham várias funções e se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. Um dos aspectos desse enfoque é a de que o professor e alunos são instrumentos do currículo.

Neste sentido, algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. SILVA, (2001).

2.3.1 Teoria Tradicional

A Teoria Tradicional procura ser neutra, científica e objetiva, tendo como principal foco a identificação de objetivos da educação escolarizada, buscando proporcionar à população uma educação geral e acadêmica que forma o trabalhador especializado ou seja, prepara para o mercado de trabalho.

Neste sentido, o currículo é interpretado como um programa escolar, enquanto instrumento de natureza técnica, organizado pedagogicamente por um rol de conteúdos ordenados sequencialmente nas disciplinas. A transmissão destes conhecimentos sistematizados, e preestabelecidos, representa o processo de aprendizagem referenciado na repetição e memorização, sendo que as disciplinas são compreendidas como o ponto de partida e chegada dos processos de ensino e aprendizagem.

O controle nos processos de ensino e aprendizagem é organizado com o estabelecimento de sequências de conteúdos e de número de disciplinas, com cargas horárias e duração predefinida no currículo. Dessa forma, cada disciplina apresenta suas abordagens priorizando os conhecimentos científicos inerentes a cada área sobre os saberes construídos socialmente.

SILVA (2001) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Segundo Hornburg; Silva:

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (HORNBURG; SILVA 2007 p. 63)

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Estas ideias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil.

Nesta perspectiva outro teórico do currículo Ralph Tyler também determinou como identificar ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo. Para Tyler, deveriam ser feitos estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. SILVA, (2001). Mas, para fazer esse levantamento, as pessoas envolvidas deveriam respeitar a filosofia social e educacional com a qual a escola estivesse comprometida.

Essa teoria dava importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências.

Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta. A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

2.3.2 Teoria Crítica

Em meio aos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, em específico, as concepções sobre o currículo. Em oposição à teoria tradicional, surgiu a teoria crítica e pós-crítica defendendo que nenhuma teoria pode ser neutra, científica ou desinteressada.

As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, os desdobramentos do currículo no âmbito educacional. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia, além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como

críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades.

Entre os sociólogos que criticaram a educação tradicional temos Bourdieu e Passeron (1975), que se diferenciaram das análises marxistas. A proposta de discussão era a reprodução social por meio da reprodução cultural. A cultura tida como prestigiada é a cultura das classes dominantes: seus valores, costumes, gostos, hábitos, músicas, modo de agir, levando com que indivíduos que fizessem parte deste meio social, obtivessem vantagens materiais e simbólicas valendo como capital cultural.

Silva analisa essa situação tendo por referência princípios de Bourdieu e Passeron:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2001, p.35).

Desta forma, verificamos que a cultura não pode ser apenas transmitida, ela é um processo educacional e social construído coletivamente, os indivíduos envolvidos nesse processo devem participar das discussões, dando sentido e prioridade aos seus conhecimentos. Segundo Moreira; Silva:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.27)

Neste sentido compreendemos que é por meio do currículo e da escola que as crianças devem exercer as práticas democráticas, a partir do processo educacional elas deverão discutir e participar das práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle.

Outro movimento que demonstrou insatisfação frente aos estudos do currículo sob influência de Bobbitt e Tyler foi o da reconceptualização. Dentro da reconceptualização houve uma separação de ideias dos pensadores marxistas e daqueles que enfocavam os aspectos fenomenológicos considerando as experiências cotidianas dos alunos numa perspectiva subjetiva e pessoal. Conforme Domingues:

O termo reconceptualização foi utilizado por James B. Macdonald quando de sua iniciativa em distinguir os objetivos a que pode servir o desenvolvimento de teoria em currículo. Para ele é possível identificar uma função de orientação, uma função científica e uma função de reconceptualização do campo. Na primeira, a teoria é um trampolim para se prescrever e dirigir as atividades práticas em relação a currículo, na segunda tenta-se identificar e descrever variáveis e suas relações com o currículo dentro do mais convencional conceito de teoria científica; na última função assumem-se as tarefas “de criticar e criar esquemas conceituais na esperança de que novos caminhos mais frutíferos que os atuais surjam no campo do currículo (DOMINGUES, 1988, p. 21-22)

Estes autores passaram a assumir a tarefa de criticar as teorias conservadoras sobre o currículo e ao mesmo tempo criaram novos esquemas conceituais, ou seja, uma teoria assentada em novas bases, preocupados em construir uma escola e um currículo que tivessem como base os interesses dos grupos excluídos.

Na Inglaterra o processo de reconceptualização do currículo tomou força a partir de uma corrente de pesquisa e de reflexão sociológica geralmente designada de Sociologia do Currículo ou Nova Sociologia da Educação. A Nova Sociologia da Educação argumenta que aquilo que é considerado conhecimento em qualquer sociedade, escola ou qualquer outro espaço social pressupõe e constitui específicas relações de poder. Segundo Moreira; Silva:

As formulações produzidas por essas correntes sociológicas têm constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização do ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA; SILVA, 2002, p.20)

A Nova Sociologia da Educação, iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi à obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por YOUNG (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos.

Diferentemente das outras teorias que tinham como base as críticas sobre as teorias tradicionais de educação, esta tinha como referência a antiga sociologia da educação, que seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupada principalmente com o fracasso escolar de crianças das classes operárias.

Porém, essas pesquisas fundamentavam-se nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de verificar o que acontecia entre esses dois pontos. Para Silva:

A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, “arbitrário”. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros. (SILVA, 2001, p.66)

Essa nova corrente de pensamento se caracterizou por considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados aos programas e cursos. E exatamente por conta da ênfase dada aos conteúdos do ensino que esta sociologia tem sido identificada como uma Sociologia do Currículo.

Dando continuidade às concepções da Teoria Crítica, outro teórico que se baseava nas análises sociais de Marx e que exerceu grande influência na educação foi APPLE, (1997). Para ele uma das questões principais não é “como” o currículo deve ser organizado, mas “por que”. Por que esses conhecimentos e não outros? Quais os interesses influenciaram na escolha dos conhecimentos a serem incluídos no currículo?

Dessa forma, o referido autor considerava importante a análise dos pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo e também os valores, normas e disposições, criticando a escola como simples transmissora de conhecimentos e questionando o papel do professor nesse processo. Para APPLE, (1997), a escola deveria ser também produtora de conhecimento.

Nesta perspectiva, outro autor que iniciou seus trabalhos após APPLE, (1997) foi HENRY GIROUX, (1920) que contribuiu para traçar os contornos da teoria crítica, pois, valorizava o caráter histórico, ético, político das ações humanas e sociais ressaltando que deveria ser considerado os critérios de eficiência e racionalidade burocrática pregados pela teoria tradicional. Para ele a compreensão de currículo deve ser por meio de conceitos de emancipação e libertação e não na reprodução de desigualdades e injustiças sociais, tanto o enfoque conservador quanto o enfoque liberal de análise da função educacional.

A escola é vista meramente como um espaço instrucional sendo ignorado o seu caráter do espaço cultural bem como tem sido por eles negado que a escola é uma arena de contestação e de luta entre grupos econômicos e sociais

Durante o processo de construção e desenvolvimento da Teoria Crítica no Brasil temos na figura de Paulo Freire, (2003), um crítico do currículo, que teve como referencia

uma filosofia voltada para a educação de adultos dos países subordinados às exigências mundiais.

O referido autor elabora críticas referentes ao currículo vigente: o currículo é conceituado como educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por fatos e informações transferidos pelo professor ao aluno, como um ato de depósito bancário e o professor exerce um papel ativo onde o aluno é compreendido como um receptor passivo. Ou seja, a educação acaba sendo identificada como um processo de transmissão de conhecimento, onde o currículo não tem relação com as pessoas envolvidas no ato de aprender.

Diante desta crítica, FREIRE, (2003), propõe um novo conceito de educação problematizadora, defendendo a união entre o ato de conhecer e o que se conhece. Para ele o conhecimento deve ser sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio da intercomunicação que os homens se educam; e é esta intersubjetividade do conhecimento que leva o autor a conceber o ato pedagógico como um ato dialógico.

Em seus escritos FREIRE, (2003) utiliza o termo conteúdos programáticos, porém é diferente da forma como a teoria tradicional os constrói. Na proposta do autor as próprias experiências dos alunos é que determinam a seleção desses conteúdos programáticos, o que torna o conhecimento significativo para quem aprende.

Uma crítica à pedagogia freiriana é feita por Demerval Saviani, (1983), por enfatizar mais os métodos de aquisição do conhecimento e menos a aquisição do conhecimento. Para o autor, a educação se torna política quando permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento como um instrumento cultural que poderá ser utilizado na luta política em um sentido mais amplo.

É importante destacar que, durante o processo de estudos sobre o currículo, alguns processos pedagógicos não estão explícitos em seu documento, ou seja, fazemos referência o currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano do processo educativo. De acordo com Silva:

O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem. (SILVA, 2001, p. 78)

As ações implícitas são responsáveis por caracterizar o currículo oculto, estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas, para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

É necessário modificar esta prática curricular, ou seja, devemos nos atentar para o que está por trás dessas atitudes no intuito de modificá-las e dar novos objetivos de forma a contemplar toda e qualquer classe social.

2.3.3 Teoria Pós-Crítica

Iniciamos nossa análise a respeito das teorias Pós-Críticas considerando o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Mesmo sendo, considerado um estudo da antropologia ele revela que nenhuma cultura pode ser julgada superior à outra. Com relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegia a cultura, branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante.

Este movimento propôs a inclusão no currículo de aspectos que representassem as diversas culturas dominadas, e assim surgiram às perspectivas liberal ou humanista e crítica. A perspectiva liberal ou humanista defende a harmonia entre as culturas enquanto que a perspectiva crítica pontua que desta forma as relações de poder permaneceriam intactas, pois a cultura dominante estaria apenas permitindo o espaço para as outras formas de culturas.

Conforme Silva:

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2001, p. 90).

Para o autor as formas pelas quais as diferenças se reproduzem através das relações sociais devem ser refletidas, pois as desigualdades criadas dentro da escola aparecem nas diferenças raciais, de sexo e gênero, principalmente quando são colocados como dominantes os valores masculinos e os da cor branca.

As relações de gênero são uma das questões muito presentes nas teorias pós-críticas, que questionam, como já foi dito, não apenas as desigualdades de classes sociais. Neste caso,

o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma grande desigualdade entre homens e mulheres.

Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem oportunidade.

Nesta perspectiva, outra problemática que também passou a fazer parte das teorias pós-críticas foi a identidade étnica e racial. O multiculturalismo deveria influenciar no currículo não apenas pela inclusão de informações de outras culturas, mas precisa considerar as diferenças étnicas e raciais que se apresentam como questão histórica e política. Segundo Silva:

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. A inspiração para um currículo crítico seria o questionamento sobre a construção social da raça e da etnia, não tratando a questão do racismo de forma simplista. (SILVA, 2001, p. 102)

É de extrema importância que o currículo desconstrua este aspecto racial, iniciando um questionamento respeito de certos grupos étnicos e raciais que ao longo do tempo foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural em detrimento da supervalorização de outros.

Enfim, a análise das teorias curriculares é de extrema importância, pois através dela compreendemos a história e os interesses que envolvem construção do currículo, o qual nos dará subsídios para estudarmos o COESP.

3. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

[...] Entretanto, não havia a preocupação com a formulação de um corpo de conhecimentos para o entendimento dessa Geografia. “Apenas vivia-se a Geografia.” (GALVÃO, 2007, p. 21)

A Geografia ao longo dos anos passou por diversas transformações de caráter histórico, metodológico e epistemológico no Brasil e em vários países principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos.

Na década de 1970 dentro das universidades os debates se acirravam em busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia. A escola pública de primeiro e segundo grau, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, enfrentavam um problema ocasionado pela Lei 5.692/71 que instituiu a disciplina de Estudos Sociais e em contrapartida eliminou as disciplinas de História e Geografia da grade curricular.

Destacamos que esta legislação implementada de forma autoritária, ou seja, tinha a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e ao mesmo tempo, fragmentar seus conhecimentos.

A Geografia neste momento, sendo considerada em sua concepção tradicional, não podia atuar contra estas medidas previstas em lei, pois, sequer ela existia enquanto disciplina curricular nas redes de ensino.

Neste período a Geografia Crítica surge no Brasil contestando a Geografia Tradicional Positivista e a Geografia Nova de fundamentação teórica neopositivista. Os métodos e teorias da Geografia Tradicional se tornaram insuficientes, era preciso realizar estudos voltados para as questões políticas, econômicas e sociais.

A partir dos anos 1970-1980 sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia tradicional, cujo centro das discussões passa a ser as relações entre sociedade, trabalho e a natureza da produção e apropriação dos lugares e territórios.

Os geógrafos passaram a estudar a sociedade mediante as relações de trabalho da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários à sua condição de sobrevivência. Neste sentido, criticou-se muito a Geografia Tradicional que naturalizava a ação dos Estados e das classes sociais dominantes.

É importante destacar que, a teorização crítica do currículo e o currículo de Geografia apresentam uma contestação de cunho social, ambas são reflexos dos movimentos sociais que

emergiram em 1960 na Europa e Estados Unidos. No Brasil este fato só ocorreu anos mais tarde em 1970 junto ao movimento de redemocratização do país pelo fim da ditadura militar.

Este movimento de renovação dentro da Geografia foi representado pelos seguintes teóricos e suas principais obras sendo: YVES DE LACOSTE, (1977) com a obra *A Geografia: isso seve em primeiro lugar para fazer a guerra*, MASSIMO QUAINI, (1974) na obra *Marxismo e Geografia* e MILTON SANTOS, (1978) com *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. Estas obras são tendências voltadas para o campo da ideologia, epistemologia e do marxismo, que até o momento eram novos para a Geografia.

Conforme VESENTINI (1996), o movimento de renovação da Geografia está atrelado às mudanças estruturais no mundo capitalista. O sistema escolar público e obrigatório para as massas populares são em grande parte fruto da primeira Revolução Industrial, que se iniciou na Inglaterra em meados do século XVIII e prosseguiu até o final do século XIX. Nesse momento é priorizado alfabetizar a massa, que incluía não só aprender a ler e escrever o básico, mas também ter o mínimo de informações em Matemática, História e Geografia.

Para tanto, durante na segunda Revolução Industrial, que iniciou no final do século XIX dois aspectos foram importantes para a história da Geografia: o taylorismo e o fordismo. O taylorismo pregava o aumento da produtividade dos trabalhadores com uma organização hierarquizada e sistematizada, e o tempo de produção passou a ser cronometrado. Já o outro, é caracterizado pela produção do consumo em massa. Neste momento, o sistema escolar teve um papel significativo, pois, não bastava somente alfabetizar, era necessário estender a escolarização até o nível médio e também oferecer cursos técnicos voltados para as vagas do mercado de trabalho. A ideia predominante era de que se aprendia a trabalhar, ou se aprendia uma profissão na escola.

Na terceira Revolução Industrial que se iniciou por volta de 1970 que se estende até os dias atuais, ocorre uma modificação na linha de produção e gestão das indústrias. O tecnicismo abre espaço para um ideal voltado para o científico, as ideias, a criatividade nas formas de produção. A indústria de transformação cede a cada dia seu papel motor para os serviços modernos, podemos mencionar a informática, robótica, biotecnologia, microeletrônica, telecomunicações entre outros. O ensino universitário se torna uma ferramenta importante neste processo.

Segundo Vesentini:

O ensino de Geografia atravessou de forma capenga a segunda revolução industrial, especialmente seu apogeu, onde tal ensino foi gerado pela primeira revolução

industrial, na época dos Estâ-nações, juntamente com a necessidade de desenvolver o patriotismo exacerbado. Com o avanço do fordismo e em especial a internacionalização da economia, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, essa disciplina escolar nacionalista e voltada para memorização sofreu muito e quase não sobrevive. (VESENTINI 1996, p. 46)

Todavia, para o autor a terceira Revolução Industrial veio alterar esse quadro tendo como referência dois aspectos: uma revalorização das humanidades na escola da revolução técnico-científica, pois, não basta somente os cursos e disciplinas técnicas como na época do fordismo e taylorismo. É necessário aulas que trabalhem conjuntamente a teoria e a prática, que ensinem a pensar, que ajudem a desenvolver o senso crítico e o raciocínio dos educandos.

No caso específico da Geografia, existe o processo de globalização a crescente interdependência entre os povos e economias que obriga as pessoas integradas nesse processo conhecer bem mais o mundo.

Neste sentido, destacamos que essas mudanças no modo de produção capitalista, no mundo como um todo juntamente como desenvolvimento da sociedade modificou o que compreendemos por Geografia e seu ensino, ou seja, o caminho trilhado pelas concepções curriculares tradicionais e nos currículos ditos críticos historicamente pontuados na epistemologia da geografia e do seu ensino foram alterados.

Assim, as transformações no currículo de Geografia principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990 com as intervenções neoliberais na educação brasileira, geraram um movimento de renovação na Geografia e conseqüentemente, de seu currículo.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) participou de diversos debates entre os representantes das diferentes tendências da Geografia nas universidades brasileiras. Estas discussões influenciaram direta ou indiretamente na Geografia ensinada no ensino fundamental e médio de nossas salas de aula. E, uma vasta produção sobre o ensino de Geografia foi posta a disposição dos professores e dos responsáveis pela formação professores no país.

Apesar deste avanço, havia uma grande preocupação quanto a mudança em sala de aula que não se efetivava. A distância entre a Geografia acadêmica e a dita escolar ainda era grande. Segundo PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE (2007), a impossibilidade de mudanças foi atribuída às precárias condições de trabalho oferecido pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir, ao elevado número de alunos e os baixos salários.

No entanto, na década de 1980, a produção acadêmica condizente com a Geografia se torna mais diversificada e de qualidade. Essas produções tinham como objetivo a tentativa de

descobrir meios de minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da Geografia e a realidade social, política e econômica do país, ambos discutidos no âmbito da universidade. (ibid)

Na década de 1990 o debate acadêmico foi reacendido também pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), centralizado no Governo Federal, além das orientações Curriculares para o Ensino Médio. (CAVALCANTI 2002)

Para a autora as reformas curriculares deste período apresentavam convergências de caráter teórico metodológico, distribuídas entre os diversos grupos que pensam de forma diferenciada sobre as concepções de uma proposta oficial para o ensino de Geografia. As teorias metodológicas, pela quais se desenvolve as novas propostas curriculares para o ensino de Geografia são:

O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar;
A Geografia do aluno como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;
A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos do ensino;
A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais. (CAVALCANTI, 2002, p.30)

Diante do exposto, com essas convergências em pauta o caminho curricular da Geografia começa a se orientar através de propostas que não valorizem apenas o professor como o único detentor do conhecimento, mas o professor como mediador desse conhecimento, inicia-se uma valorização do aluno como sujeito do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a renovação da Geografia e de seu processo de ensino juntamente com as diversas propostas curriculares que ocorreram no Brasil e no estado de São Paulo oferecem subsídios para uma discussão que valorizem questões relativas aos conteúdos e as práticas pedagógicas.

3.1 Os conteúdos geográficos

No processo de sala de aula há três elementos de grande importância: o conteúdo, o professor e o aluno. Estes precisam interagir de maneira recíproca, sendo que, o conteúdo é compreendido como um conjunto de conhecimentos que são organizados de maneira pedagógica e didática, com intuito de que os alunos possam assimilar e aplicar em sua vida.

Para CAVALCANTI, (2010), os conteúdos são instrumentos para formar os conceitos geográficos; esses conceitos servem para formar um raciocínio espacial. O professor como

mediador e detentor de tais conteúdos, requer um desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva que lhes forneça meios para um pensamento autônomo, que permita a articulação entre teoria e prática de ensino.

Os conteúdos tornam-se meios para atingir determinados objetivos e não o fim em si mesmo. A preocupação está focalizada na construção de métodos que levem o aluno a pensar e ler o espaço geográfico.

A adequação dos conteúdos geográficos está associada aos conceitos a serem construídos, pois, além dos conteúdos tradicionais ainda considerados válidos, há muitos temas trabalhados pela Geografia cujo estudo é importante para a formação do indivíduo, como: processos e formas da natureza, os impactos ambientais e globais, conflitos sócioespaciais, globalização entre outros.

Diante desta situação CAVALCANTI, (2010), menciona que o objetivo da construção desses conceitos não pode ser visto isoladamente, ao contrário todas as ações docentes devem ser realizadas de modo inter-relacionadas e interdependentes entre si e coerentes àquela atitude. Os temas, mesmo com grande relevância, precisam ser refletidos, na figura do professor como mediador do processo, avançando para além dos fatos. Este aspecto é somente parte do processo de aprendizagem.

Para tanto, não basta somente apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos assimilem, é necessário trabalhar e desenvolver estes conteúdos, realizando o trabalho didático para que se transformem em conhecimento.

Dessa forma, o papel do professor e sua formação contínua são importantes para esse desenvolvimento, ou seja, o planejamento, o registro e a avaliação das aulas precisam ser constantes e bem pensadas, articulando a forma, o conteúdo e a dinâmica escolar.

Para Paganelli:

A seleção organização dos conteúdos e dos conceitos constitui um item de todo o qualquer Planejamento Curricular e Ensino, seja um plano anual, seja uma unidade ou aula. As modificações introduzidas na apresentação dos conteúdos, nos planejamentos, com os conteúdos antecedendo os objetivos do ensino ou as noções/conteúdos entre atividades, competências e habilidades a serem desenvolvidas decorrem de representações relativas ao papel da escola, do ensino dos professores em relação à avaliação [...]. (PAGANELLI, 2006, p.149)

Sendo assim, a sala de aula é compreendida como o espaço privilegiado de trabalho do professor, pois é nele que sua prática docente, a transposição de conteúdos, a seleção de temas é vista como elemento fundamental para alcançar resultados junto aos alunos.

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

Sendo assim, ao longo dos últimos 20 anos, verificamos uma nova forma de tratar a Geografia, os elementos geográficos e seu ensino, através do debate constante sobre a teoria e a prática pedagógica. No entanto, muitos professores ainda desconhecem essas mudanças. É necessário que o docente tenha uma postura reflexiva sobre as transformações no ensino de Geografia, ou seja, compreender o vivido, a produção do espaço geográfico, o lugar, o território entre outros.

3.2 A prática curricular de Geografia

A prática do ensino é fundamental ao professor, pois é na prática que ele vai ter a oportunidade de vivenciar experiências, utilizar o conhecimento teórico adquirido, conhecer melhor os métodos e como trabalhar o conteúdo em sala,

O ensino não é estático, ele sempre é inovado e passa por um processo de atualização para que as informações cheguem até as escolas. O professor precisa ficar atento aos conteúdos geográficos e sua prática, pois a Geografia é uma das disciplinas responsáveis por formar os indivíduos para viver em sociedade.

Conforme Cavalcanti:

O ensino é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e métodos. A importância da prática de ensino é para colocar na prática o que foi visto na teoria, onde o professor terá seus objetivos traçados sobre o que ele almeja alcançar, um conteúdo a ser ensinado e seu próprio método a ser utilizado, pois cada professor tem um método para explicar o mesmo conteúdo. O conteúdo pode ser explicado na teoria e depois visto na prática através de um trabalho de campo. (CAVALCANTI, 2010, p.12)

Um dos objetivos da prática em Geografia é de formar cidadão com consciência do espaço das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, é definir o espaço ocupado pelos indivíduos. É entender que vivemos no espaço e que, tudo que existe ocupa um lugar no espaço.

Neste sentido, os conceitos geográficos são instrumentos utilizados para compreender e analisar a leitura do mundo através do ponto de vista geográfico, sendo que, a Cartografia é uma ferramenta importante para a Geografia compreender o espaço, região,

território, lugar entre outros. Conforme Cavalcanti a Cartografia no ensino fundamental e uma orientação para a alfabetização cartográfica e segue dois eixos de ensino sendo:

[...] a cartografia tem que trazer uma representação exata e de fácil compreensão com dados, gráficos e tabelas representadas de forma correta no texto. No primeiro eixo, trabalha-se com o produto cartográfico já elaborado, tendo um aluno leitor crítico no final do processo. O aluno trabalha com produtos já elaborados, portanto será um leitor de mapas, acima de tudo um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenômenos [...]. No segundo eixo, o aluno é participante do processo ou participante efetivo, resultando deste segundo eixo um aluno mapeador consciente. (CAVALCANTI, 2002, p.16)

Para tanto, a Cartografia deve ser trabalhada conciliando a teoria e prática, as pesquisas têm valorizado a prática escolar e o conhecimento adquirido pelos professores no cotidiano. Esse conhecimento é importante para o professor observar e analisar as possibilidades de mudanças em sua prática profissional. Segundo Kaercher é necessário:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Buscar mais de uma versão para os fatos. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos. (KAERCHER, apud CAVALCANTI, 2010, p. 30).

O professor precisa trabalhar com o conhecimento que os alunos levam consigo sobre os assuntos a serem trabalhados em sala de aula. A Geografia é dividida em conteúdos específicos, e dentre todos o que mereceu destaque maior é a cartografia, conforme afirma a autora;

Entre os conteúdos procedimentais da Geografia escolar, cabe destacar a cartografia. O trabalho com a cartografia é um assunto recorrente nas pesquisas, seja para denunciar práticas inadequadas com a cartografia ou ausência de trabalho cartográfico, seja para propor práticas consideradas mais adequadas a um ensino crítico de Geografia. (CAVALCANTI, 2002, p 38)

A Cartografia também é compreendida como um instrumento de uso da Geografia. Todas as pessoas, independentemente da idade, têm o direito de compreender o espaço no qual estão inseridas. A Geografia vem ao encontro desse objetivo, levando as pessoas a terem uma visão crítica do seu contexto e a poderem atuar mais conscientemente sobre o mesmo. A alfabetização cartográfica, por sua vez, leva cada indivíduo a compreender o espaço físico conhecido, facilitando a análise geográfica.

É importante ressaltar que a prática de ensino de Geografia contribui eficazmente na formação da cidadania, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a interação na realidade social, para Cavalcanti:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovem compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (ibid, 2010, p.47)

A autora contextualiza que, o ensino de Geografia deve promover mecanismos para que o aluno assimile a aprendizagem e a escola trabalhe o de forma multidisciplinar, sendo que, o professor tem um papel fundamental na questão ensino aprendizagem que é educar o aluno para viver em sociedade e a disciplina de Geografia vai auxiliar esse educando a viver em sociedade.

Nesta perspectiva, sabemos que os alunos diferem entre si, por isso, necessitam de diferentes tipos de aprendizagem para seu desenvolvimento, para que se obtenha uma aprendizagem eficaz é importante considerar as capacidades de cada um ao solucionar e organizar os procedimentos de ensino.

No entanto, atualmente existe um desafio a ser enfrentado por alguns professores de Geografia, a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico. A sociedade contemporânea dispõe de comunicações e informações rapidamente e de fácil acesso. O aluno que vive em contato direto com as informações em tempo recorde muitas vezes estuda em uma escola sem esses recursos, fazendo com que ele perca o interesse nas explicações, e veja os livros didáticos como atrasados.

A Geografia escolar contemporânea tem um importante papel na construção e aplicação dos saberes geográficos, seu processo acompanhou a dinâmica espaço/tempo mundial. Os paradigmas decorrentes deste processo seguiram a ordem histórica de cada fase. Os acontecimentos sociais, políticos e econômicos dos últimos tempos impulsionaram um olhar mais crítico, antes ausente na ciência geográfica.

A ciência geográfica possui um grande potencial em seus campos epistemológicos que ainda não foram explorados completamente, seus conceitos como espaço geográfico, lugar, território região entre outros estão em constante evolução.

Neste sentido, estudar Geografia deve significar algo mais prazeroso e funcional do que se ater a memorização de mapas e capitais esta é uma ciência que deve ser explorada em todos os campos.

É importante destacar que, infelizmente parte, dos professores têm tido o papel de repassar as informações ao grupo de alunos de forma simplificada, segundo um modelo preestabelecido, não observando as diferenças ou as particularidades de cada aluno e nem levando em consideração que cada indivíduo é único em suas necessidades e conhecimentos adquiridos dentro ou fora da vida escolar

Dessa forma, o ensino de Geografia passa por alguns problemas, principalmente de ordem metodológica, ou seja, da prática de ensino que o professor tem em sala de aula, que muitas vezes não são suficientes para atender as expectativas de um ensino que possa fazer com que o aluno entenda, principalmente, seu papel como cidadão modificador do espaço ao qual pertence.

Conforme Vesentini:

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de Geografia (VESENTINI, 1996, p. 12).

Enfim, o professor deve selecionar o conteúdo, organizá-lo e aplicá-lo ao aluno da melhor maneira possível, ou seja, devemos estar atentos aos novos procedimentos e como utilizá-los na prática de ensino.

3.3 O processo histórico da Geografia escolar brasileira

A presença da Geografia no currículo brasileiro acabou por dar a esta disciplina certa consolidação enquanto componente curricular das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que, seu lugar nestes níveis de ensino poucas vezes foi objeto de maiores questionamentos.

O conhecimento geográfico difundido através de nosso currículo escolar é resultado de uma Geografia oficialmente aceita que ao mesmo tempo pressupõe a existência de outras Geografias, sendo que, estas outras Geografias foram denominadas de Geografia Clássica e Geografia Moderna e trouxeram á tona conteúdos diferenciados para serem trabalhados no currículo.

Estes conhecimentos geográficos extraídos da concepção clássica e da concepção moderna, ao entrarem nas salas de aulas também sofreram uma readequação em seus conteúdos. Este processo é conhecido como transposição didática.

O desenvolvimento da Geografia escolar no Brasil, período que vai da educação jesuítica até os anos 1940, está atrelado às influências da Geografia Clássica e da Geografia Moderna, perpassando a prática dos professores a concepção bancária da educação e as influências externas e internas que sofreu a disciplina.

Para ROCHA, (1996), os gregos são considerados os primeiros a registrar de forma sistematizada os conhecimentos geográficos. Os romanos partindo dos conhecimentos herdados dos gregos ampliaram esses conhecimentos tornando-os responsáveis pelas grandes contribuições que se tornariam mais tarde fundamentais para a Geografia enquanto ciência, os autores: Eratóstenes, Tales de Mileto, Anaximandro, Heródoto, Hipócrates, Hiparco entre outros produziram os conhecimentos do que mais tarde seria Geografia científica.

Entre os geógrafos merecem destaque neste período temos:

[...] Hipócrates suas preocupações estavam voltadas mais para o homem do que para o meio, apesar de aceitar a ideia de que esse último elemento era mais importante. A obra de sua autoria mais consagrada foi: *Dos Ares, Das Águas e dos Lugares*, na qual, de forma bastante determinista procurou estabelecer a distinção entre os habitantes das montanhas e os da planície. [...] Estrabão que se manteve avesso a Geografia puramente astronômica e cartográfica, não se preocupou com as causas físicas dos fenômenos naturais importando-se apenas com os fenômenos humanos ou com as coisas que tinham significado para os homens. O tratamento dado a estes fenômenos limitou-se quase que exclusivamente ao registro, já que a preocupação do autor era apenas com a descrição pouco se importando em interpretá-los e explicá-los. (LACOSTE, 1988, p.67)

É importante destacar o trabalho de Claudio Ptolomeu, com a Geografia matemática, que se desenvolveu através da corografia que exigia a produção de mapas para que os territórios fossem localizados precisamente, como consequência desta necessidade os geógrafos responsáveis pela arte da cartografia se apropriaram dos conhecimentos matemáticos e astronômicos, porém, os aspectos físicos e humanos não constavam em seus trabalhos.

Com base nestes modelos se constituiu a Geografia Clássica que influenciou a Geografia escolar brasileira, através da descrição das paisagens e do ensino de nomenclaturas dos fenômenos naturais e sociais visíveis. A orientação clássica só viria a ser contestada nos fins do século passado quando uma nova orientação, identificada de moderna emergiu.

No Brasil durante um longo período a orientação clássica manteve-se hegemônica no currículo prescrito e naquele efetivado nas salas de aula, posterior a este período por volta da primeira metade do século, a orientação moderna começou a ganhar espaço, chegando a ser interpretada como oficial nos currículos prescritos. MOREIRA, (1987).

Para Lacoste:

Do período que se estende da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX a Geografia consolida-se enquanto ciência dotada de princípios e métodos próprios. O estabelecimento destes princípios permitiu à Geografia se libertar da pura preocupação com a descrição, herança da Geografia Clássica, buscava-se a partir deste momento oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como, identificar as causas de sua distribuição. Já não se prendia mais apenas descrever o fenômeno (cronografia) era necessário estudá-lo (corologia). (LACOSTE, 1988, p. 78)

A Geografia passou a adquirir o caráter de ciência quando abandonou seu método descritivo, e o substituiu pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação. Para tanto, iniciava-se a fase de descrição explicativa da Terra e dos seus fenômenos, tendo as contribuições do de Kant, Humboldt e Ritter.

Segundo Sodré:

É de Kant, o mérito de ter estabelecido as bases metodológicas da Geografia na Alemanha, e mais tarde, no mundo. Em seus ensinamentos, procurou demonstrar que o conhecimento se dava pelos sentidos, sendo por isso mesmo, algo empírico. Para ele as sensações perceptivas estavam divididas e subjetivas e objetivas (apesar de ambas serem sensoriais), havendo em consequência um “sentido interno”, através o qual a visão de mundo revelaria o homem, e um “sentido externo” através do qual a natureza seria revelada. Assim, caberia a Antropologia ocupar-se do estudo do homem, enquanto a Geografia física ocupar da natureza. (SODRÉ, 1989, p. 23)

Kant buscou ainda demonstrar que o papel da Geografia seria o de sistematizar a percepção no campo do espaço, enquanto que a história o faria no campo do tempo, para ele tempo e espaço são “lugares conceituais” distinto, e, portanto, Geografia e história são saberes separados. Para Sodré:

Kant afirmava que a experiência humana colhida indiretamente repartia-se em duas espécies: narrativa ou descritiva: a primeira era a História, a segunda a Geografia. A história era o registro dos acontecimentos que se sucedia no tempo, a Geografia era o relatório de fenômenos que se sucediam no espaço. Juntas constituíam o conhecimento empírico (ibid, p.28)

Com relação às contribuições Humboldt para a Geografia, podemos afirmar que foi ele o responsável pela produção e inserção, nas academias, da chamada “Geografia-ecologia”, a qual compreendia a Geografia como sendo parte terrestre da ciência do cosmo, ou seja, ele a concebia como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos sobre a Terra. A sua Geografia concebia o mundo como a unidade cósmica que envolve inclusive o homem.

Em contrapartida, para Ritter coube à institucionalização, nas universidades, de uma “Geografia-história”, ou seja, essa Geografia perpassa por uma concepção de mundo antropocêntrica, e tinha por finalidade o estudo dos lugares, buscando conhecer a unidade, a individualidade neles existentes. O seu ponto de partida e a finalidade deste estudo seria o próprio homem. Conforme Moraes:

A proposta de Ritter é [...] antropocêntrica (o homem é sujeito da natureza) regional (aponta para o estudo das individualidades) valorizando a relação homem-natureza. Em termo de método, Ritter vai reforçar a análise empírica para ele, é necessário caminhar de “observação em observação”. (MORAES, 1990, p. 49)

No processo de implementação da Geografia Moderna era necessário que fosse assegurado a sua institucionalização e legitimação. As Sociedades de Geografia tiveram papel fundamental neste sentido. Em 1821 foi criada a primeira delas a Sociedade de Geografia e Paris, posteriormente outras 140 foram criadas até o ano de 1940, porém, o processo de institucionalização da Geografia Moderna nas universidades não se deve a ação destas sociedades. O surgimento das Cátedras desta disciplina nas instituições universitárias se deve principalmente a necessidade de formação de professores para atuarem no ensino de Geografia nas escolas de nível primário e médio. ROCHA, (1996)

Neste sentido, nos chama atenção o fato da Geografia Moderna ter sido veiculada primeiramente nos currículos escolares e só posteriormente nas universidades e no Brasil os primeiros cursos de Geografia criados foram criados em São Paulo (1934) e Rio de Janeiro (1935) tiveram como principal objetivo a formação do professores para atuar no ensino desta disciplina.

No entanto, a partir de 1960 se inicia uma nova vertente do discurso geográfico denominado de Geografia Radical, suas características apontavam para certo relativismo que contrastava com a “Nova Geografia” tendo como referência os pesquisadores como David Harvey, Henri Lefebvre e Manuel Castells que tentam aplicar aos estudos da problemática geográfica o método dialético. ROCHA, (1996)

Esta nova vertente também chamada de Geografia Crítica, compreende que a Geografia deveria ser um campo do conhecimento preocupado com os problemas sociais,

sendo assim, em suas análises encontramos traços dos conceitos marxistas, como: capital, trabalho, valor de uso entre outros.

Segundo Vesentini:

Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize. Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (onde se "recuperam" autores como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin), passando por autores como Michel Foucault (que escreveu vários artigos na revista *Hérodote*, além de ter exercido influência sobre alguns geógrafos da nova geração), Claude Lefort, Cornélius Castoriadis, André Gorz (ou Michel Bosquet, pseudônimo comum desse militante atual de movimentos ecológicos), Henri Lefebvre e outros. Mas inspira-se, sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. (VESENTINI, 2008, p.16)

No período de desenvolvimento desta nova vertente da Geografia, ocorreram algumas mudanças na legislação educacional, com a Nova LDB e as novas Propostas Curriculares sendo:

No que diz respeito ao componente curricular de Geografia, as propostas foram geradas no processo de redemocratização da sociedade e do estado “pós-regime-militar” e reside num desejo militante de fazer do próprio currículo um instrumento de conscientização política o que redundou num elevado grau de dirigismo ideológico (SÁ BARRETO, apud PEZZATO, 2001, p. 83).

Nos livros didáticos a Geografia Crítica foi constatada no trabalho de Melhem Adas, no início do século 1980, onde os critérios para regionalizar o mundo passaram a ser as características físicas, no entanto, elas são organizadas pelas categorias econômicas: mundo capitalista e mundo socialista, desencadeando também processos de mudanças na Geografia escolar. ROCHA, (2006)

Para tanto, um novo discurso geográfico sob influência humanística vem sendo elaborado:

Diz respeito a um espaço que é sempre um lugar carregado de significações. Uma das tendências humanísticas é a Geografia Cultural, proposto por Carl Ortwin Sauer (1889-1975) ao aceitar a noção de cultura como uma entidade superorgânica que, ancorado nos discursos de Ratzel e La Blache, analisava as diferenças da paisagem mais pelo aspecto material que cada povo produzia. A partir de 1980 este discurso vem atrelado ao processo de globalização, traz-se então, também em algumas análises geográficas, a centralidade da cultura para explicar o espaço geográfico. (ibid, p. 58)

Organizar um currículo de ensino de Geografia tendo como referência as políticas culturais voltadas para um projeto de justiça social é dar ênfase as relações de “cultura

popular e lugar”, pois, nelas estão concentradas as relações de conflito, resistência, negação, inovação e emancipação. Ao considerarmos estas concepções pedagógicas e de currículo estamos analisando a identidade dos sujeitos escolares. (ibid).

A Geografia se fará diferente de acordo com os problemas enfrentados, o ensino é repleto de desafios, e o professor deve estar atento para transformar o conhecimento do aluno, ele deve contribuir para desenvolver suas potencialidades, ele verá que o conhecimento também é poder e serve para dominar ou combater a dominação.

Enfim, para Vesentini:

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (VESENTINI, 2008, p.15)

3.4 O Currículo de Geografia e os conceitos geográficos escolares

Na apresentação e introdução do COESP de Geografia, é notória a preocupação em pensar as transformações ocorridas nos últimos tempos com relação ao ensino desta disciplina:

Nos últimos vinte anos, o ensino de Geografia sofreu transformações significativas. Em parte, esse processo de renovação partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo. No Brasil, essas críticas, proveniente de segmentos da sociedade engajados no processo de redemocratização do País, fundamentaram-se na necessidade de se estabelecer a dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos. (SÃO PAULO, COESP CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 78)

Essa tendência formulada pela SEE/SP para a Geografia foi pensada desde a LDB/96. Na década de 1990 o MEC publicou os PCN's reforçando a crítica ao ensino conteudista e propondo um ensino por competências e habilidades. Conforme o COESP:

Entretanto, em momento algum, o currículo por competências prescinde de conteúdos estruturadores. As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem dos conteúdos mediados por contextos significativos, ou, por situações-problema, representativos do cotidiano do aluno. (SÃO PAULO, COESP CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p.42)

A busca na construção do conhecimento perpassa pela necessidade de estabelecer uma discussão na direção do campo teórico, o uso de certos termos dentro das ciências de modo geral, e particularmente na Geografia, pode conduzir ao empobrecimento do objeto de estudo e dos próprios conceitos.

No período escolar cada estudante entra em contato com um grande volume de informações a respeito do espaço geográfico brasileiro e mundial. Em cada conteúdo que lhe é apresentado, faz-se necessária a compreensão de vários conceitos geográficos que se constituem como instrumentos para a aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a introdução dos conceitos geográficos apresenta grande potencial para possibilitar, o entendimento da Geografia. O PCN de Geografia destaca:

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo que possam não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico. (BRASIL, PCN's GEOGRAFIA, 1998, p. 25)

A importância dos conceitos e sua aprendizagem se referem ao estabelecimento das relações entre o conhecido e as atribuições de significados no mundo real, ou seja, a partir da utilização do conceito o aluno desenvolverá o conhecimento necessário para estabelecer uma ligação com sua representação através de suas próprias palavras.

O conhecimento científico possui como objeto de estudo o homem em suas relações com o meio, e a Geografia inserida no campo das Ciências Humanas Sociais, se destaca por estudar as situações relacionadas aos contextos sócioespaciais.

Para tanto, em nossa pesquisa os conceitos geográficos a serem ensinados durante o Ensino Fundamental são de extrema importância para a formação geográfica do aluno, para os PCN's:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e as capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (ibid, ibidem, p. 27)

Neste contexto, Paganelli destaca:

A adequação dos conteúdos geográficos está associada aos conceitos a serem construídos. A análise dos conceitos em sua complexidade e dos níveis de domínio pela criança e pelo adolescente deve ser considerada pelo professor no processo de ensino aprendizagem. (PAGANELLI, 2006, p.150)

Nos anos iniciais e do ensino fundamental é importante que o professor utilize o conhecimento prévio e a vivência do aluno, como instrumentos de análise e discussões em sala, pois, quando o professor utiliza como referência o cotidiano o aluno, ele começa a perceber que os conceitos geográficos fazem parte da sua vida. Segundo Cavalcanti:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circular, brincar, trabalhar pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos (CAVALCANTI, 2002, p. 33)

Com relação aos conceitos geográficos, destacamos que não há um consenso entre os teóricos sobre quais são eles e sua descrição, pois, cada um encontra sua explicação conforme o paradigma no qual está incluso, por sua vez, este fato traz à tona o dinamismo da Geografia. (ibid, 2002).

No entanto, utilizamos como referência o COESP de Geografia do Ensino Fundamental, que aponta:

O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio. O conceito de escala geográfica expressa às diferentes dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, passível de ser abordado a partir de recortes como o lugar, a região, o território nacional ou o mundo. No entanto, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar. (SÃO PAULO, COESP CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 77)

A Geografia compreendida seja enquanto matéria de ensino ou ciência desenvolveu uma linguagem conceitual própria, que acabou por se constituir em uma linguagem geográfica. Essa linguagem é repleta de conceitos que são requisitos para análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico, para Corrêa:

Como ciência social a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois, todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: região, espaço, lugar e território. (CORREIA, 1995, p.16)

Neste sentido, Cavalcanti analisa:

É importante destacar, que estes conceitos não são exclusivos das ciências geográficas, sendo utilizados também, por outras ciências e pelo senso comum, de diferentes formas e significados. A Geografia precisa considerar seus diferentes significados, do mesmo modo que, a análise das representações dos alunos e professores dos conceitos geográficos escolhidos deve ser enriquecida pelo estudo desses conceitos e suas formulações científicas. Afinal, essas formulações científicas são referências básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola. (CAVALCANTI, 1998, p.88)

A Geografia deve ser desenvolvida em uma perspectiva de formar indivíduos conscientes e críticos do seu papel na construção do espaço geográfico. A construção do saber geográfico no Ensino Fundamental é baseada em conceitos-chave. Assim, analisaremos alguns desses conceitos, também conhecidos como categorias de análise sendo: Território, Paisagem, Lugar e Educação Cartográfica, tendo como referência o COESP.

3.4.1 Território

O termo território não se restringe ao seu significado enquanto conceito geográfico, uma vez que, faz parte do vocabulário de outras ciências, com significados diferenciados e alguns termos são dotados de associações com este conceito. O mais importante deles é o poder, já que os territórios são formados a partir das relações de poder de determinado agente/indivíduo com o mundo que os cerca.

Este conceito tem uma expressiva utilização na história da ciência geográfica, principalmente na área da Geografia Política e Geopolítica, no ensino escolar está sempre presente em diversos conteúdos que compõem o programa curricular tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. (CAVALCANTI, 1998)

Na ciência geográfica um dos primeiros teóricos a abordar o conceito de território foi Claude Raffestin (1993), através de sua obra que trabalhava o caráter político do território, e sua compreensão sobre o conceito de espaço geográfico. Segundo o autor:

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 um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Dessa forma, o conceito é compreendido sob uma vertente político-administrativa, isto é, como território nacional, espaço físico, onde se localiza uma nação, um espaço onde se delimita uma ordem jurídica e política com seus limites e fronteiras.

O autor entende o território como:

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] 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 [...] (ibid, p. 144).

Para RAFFESTIN (1993), a construção do território revela relações marcadas pelo poder, sendo necessário enfatizar uma categoria essencial para a compreensão do território, que é o poder exercido por pessoas ou grupos sem o qual não se define o território. Neste contexto, Rogério Haesbaert trabalha o conceito território com três vertentes:

A vertente política ou jurídico – política, a mais difundida, onde o território é visto como espaço delimitado e controlado por um determinado poder relacionando, na maioria das vezes, ao poder político do Estado. A econômica enfatiza dimensão espacial das relações econômicas, onde o território é visto como fonte de recursos, como produto da divisão territorial do trabalho. E a cultural ou simbólica – cultural que dá prioridade à dimensão simbólica, subjetiva, interpretado como fruto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação a seu espaço vivido. (HAESBAERT, 2004, p.40)

Além dessas três vertentes, o autor refere-se ainda a uma quarta vertente, que segundo ele, está menos vinculada às ciências sociais, que por sua vez se utilizam de uma visão de território baseada nas relações sociedade e natureza.

Para além das relações entre sociedade e natureza, o autor acrescenta o conceito de território relacionado ao processo de globalização, neste cenário (ibid, 2002) identifica uma multiterritorialidade reunida em três elementos: os territórios-zona, os territórios-rede e os aglomerados de exclusão.

Segundo o autor, nos territórios-zona prevalece a lógica política; nos territórios rede prevalece a lógica econômica e nos aglomerados de exclusão ocorre uma lógica social de exclusão socioeconômica das pessoas. (ibid, 2002):

[...] esses três elementos não são mutuamente excludentes, mas integrados num mesmo conjunto de relações sócio-espaciais, ou seja, compõem efetivamente uma territorialidade ou uma espacialidade complexa, somente apreendida através da justaposição dessas três noções ou da construção de conceitos “híbridos” como o território-rede. (ibid, 2004, p. 38)

A produção teórica do autor também é permeada pelo termo territorialização que a forma como se materializa o território, bem como a manifestação, a especialização de algum segmento da sociedade, sendo:

[...] também pode ser vista ainda hoje para alguns grupos como agricultores pobres ou nações indígenas expropriadas, como a busca de terras agricultável ou que disponha dos recursos mínimos requeridos à sobrevivência do grupo. Os migrantes estão juntamente nesta condição. Migram para encontrar terras que possam utilizar [...] e através das quais possam reconstruir ou manifestar sua identidade cultural (dimensões simbólicas ou expressivas do território). (ibid, p. 247)

Além do termo territorialização, o autor também trabalha com o conceito de desterritorialização que pode ser compreendido como fruto das relações sociais de poder. Para Appadurai (1994, p. 38) “é uma das forças básicas do mundo moderno, onde as pessoas se mobilizam pelo mundo em função das necessidades criadas pela transformação da produção”.

A esse respeito Haesbaert (2002, p.36) a desterritorialização “antes de significar desmaterialização, dissolução das distancias, deslocalização das firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social”.

Neste sentido, para o autor a abordagem territorial representa uma nova forma de ver o espaço, a sociedade e a natureza, isto é, uma dinâmica sócio espacial, onde a circulação de pessoas, comunicação e relações de poder são por vezes limitadas e delimitadas ocasionando o processo de exclusão social.

Em contrapartida, a abordagem de Marcelo Lopes de Souza (2001) a respeito do território é política e cultural, uma vez que, o autor identifica nos grandes centros urbanos grupos sociais que estabelecem relações de poder dando gerando por vezes situações de conflito devido às diferenças sociais, políticas e econômicas.

O território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, e que o poder não se restringe ao Estado e não se confundem com violência e dominação, assim, o conceito de território deve abarcar mais que o território do Estado-Nação. Para o autor:

Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN. (SOUZA, 2001, p.111).

De acordo com o autor, o território deve ser compreendido de diversas formas e funções, ou seja, existem múltiplos territórios dentro do território das grandes cidades. Os territórios da prostituição, narcotráfico, homossexuais, gangues, violência entre outros.

Nesta perspectiva território trabalha com as fronteiras territoriais, pois, estas delimitam a área alcançada por essas relações de poder, sendo as mais conhecidas, as fronteiras nacionais e outras delimitações políticas como, por exemplo, subdivisões estaduais internas.

As discussões a respeito da territorialidade destacam a possibilidade de que as relações de poder não necessariamente efetivem áreas de ocupação e controle de determinados agentes, em que as fronteiras podem se manifestar instáveis. A territorialidade se mantém associada às relações de poder e se apresenta como a tentativa de constituir um território, nem sempre materializável, através de fronteiras bem delimitadas. Nas disputas de grupos rivais pelo controle do tráfico de drogas nas favelas, as áreas de prostituição nas regiões centrais das cidades e as ocupações dos movimentos de trabalhadores sem terra são alguns exemplos de como a territorialidade pode se constituir. (CAVALCANTI, 1998).

É importante destacar a contribuição de Manuel Correia de Andrade (1995), que analisa o conceito de território no Brasil, com ênfase em uma abordagem política e econômica de ocupação do espaço, como Ranffestin a ideia de poder também está presente em sua análise territorial. Sendo:

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Deste modo, o território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas. (ANDRADE, 1995, p. 19)

A ideia de poder é uma constante na análise do território, para o autor. O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio de uma determinada área.

Deste modo, o território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem seu domínio por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

Para (ANDRADE, 1995), a noção de território está vinculada à ideia de integração nacional, de uma área ocupada pela população, economia, produção, comércio, transportes, fiscalização, sendo, no território que as relações capitalistas se fazem presentes.

O autor também realiza uma análise da questão territorial associada à ideia de integração nacional, de uma área ocupada pela população, economia, produção, comércio e outros. No território as relações políticas, sociais e econômicas são latentes, em contrapartida o espaço é mais amplo que o território e ocupa áreas que ainda não sofreram ação humana.

A questão da territorialidade também está presente em sua obra:

Pode vir a ser encarada tanto como o que se encontra no território, estando sujeito à sua gestão, como, ao mesmo tempo, o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado [...] A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas. (ANDRADE, 1995, p. 20)

Nessa linha, Caio Prado Júnior (1987), em sua obra *História Econômica do Brasil* também utiliza do aspecto econômico para explicar as transformações ocorridas no espaço brasileiro, o território é compreendido como uma porção territorial, onde as relações econômicas, políticas e sociais acontecem.

Outro teórico a trabalhar o conceito de território é Milton Santos (1985) destacando a importância e compreensão deste conceito, visto que, é no território que as relações acontecem, mesmo que as configurações e reconfigurações mundiais influenciem o espaço territorial.

Dessa forma, a periodização da história é que define como será organizado o território, ou seja, o que será o território e como serão as suas configurações econômicas, políticas e sociais. (SANTOS, 1985)

O que nos interessa é o fato de que cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo. (SANTOS, 1985, p. 09).

Em seu texto *O retorno do território* de 1994, Santos diz que o território é resultante da nova construção do espaço ou da totalidade, e do novo funcionamento do território através das verticalidades e horizontalidades.

Essas correspondem aos domínios de contiguidade, de lugares vizinhos, reunidos por uma continuidade territorial e seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados

por todas as formas e processos sociais, ou seja, ligados pela proximidade organizacional, por ações hierarquizadas, onde o processo vertical dá-se através a partir de redes que atuam numa escala mundial a favor dos atores hegemônicos. (ibid)

Em 1991, em sua obra *Metamorfose do Espaço habitado*, o autor os chama a atenção para que façamos a distinção entre espaço e território, visto que, nesta obra ele nomeia o território como configuração territorial e o define como o todo.

O autor continua compreender conceito de território tendo como referencia sua formação que perpassa pelo espaço e a forma do espaço é encaminhada segundo as técnicas utilizadas no mesmo. O território pode ser diferenciado pela intensidade das técnicas desenvolvidas e pela diferenciação tecnológica destas técnicas, para ele os espaços são heterogêneos. (SANTOS, 2002)

Outro autor que também diferencia o território de espaço é SAQUET, (2009), partindo de três características principais: as relações de poder, as redes e as identidades, pois, o território é uma construção coletiva e multifuncional.

Tal diferenciação é necessária, porem é fundamental reconhecer que espaço e território não estão separados: um está no outro. O espaço é indispensável para a apropriação e produção do território [...] os conceitos não podem ser trabalhados separadamente e cada conjunção precisa ser definida por cada pesquisador ou grupo de estudos (SAQUET, 2009, p. 83).

Ao finalizarmos este breve histórico do conceito de território, tendo como referencia alguns teóricos da Geografia, buscaremos no COESP a definição para este conceito:

Este termo originalmente foi formulado pela Biologia no século XVIII, compreendendo a área delimitada por uma espécie, na qual são desempenhadas as suas funções vitais. Incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos ao se configurar com o espaço físico no qual o Estado se concretiza. Porém ao compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada. Ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade das relações sociais de convivências e diferenças culturais que se estabelece em um mesmo espaço. Dessa forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder. (SÃO PAULO, COESP CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 77-78)

O COESP a princípio busca explicar o conceito de território tendo como referência a Biologia e posteriormente a Geografia, no entanto, quando este termo é utilizado pela

Geografia ele passa a configurar aspectos físicos e geopolíticos principalmente entre território e estado, território e território nacional entre outros.

Os PCN's de Geografia também abordam o conceito de território abordado esta mesma característica.

A categoria território foi originalmente formulada nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, o território é a área de vida em que a espécie desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, o território é o domínio que os animais e as plantas têm sobre porções da superfície terrestre. Mediante estudos comportamentais, Augusto Comte incorporou a categoria de território aos estudos da sociedade como categoria fundamental, o que foi absorvido pelas explicações geográficas. (BRASI, PCN GEOGRAFIA, 1998, p.27)

Para SOUZA, (2001) pelo senso comum e pela literatura científica, apesar de uma infinidade de situações de prática social em que se podem definir os territórios, é importante considerar que essa associação é resultante de uma construção histórico e ideológica.

No PCN de Geografia do ensino fundamental é apresentada a importância da categoria território:

Enquanto a categoria território representa para a Geografia um sistema de objetos, sendo básica para a análise geográfica, o conceito de territorialidade representa a condição necessária para a própria existência da sociedade como um todo. Se o território pode ser considerado campo específico dos estudos e pesquisas geográficas, a territorialidade poderá também estar presente em quaisquer outros estudos das demais ciências. Dificilmente poderemos pensar num antropólogo, sociólogo, biólogo ou engenheiro civil, entre outros, que, no seu campo de estudos, não esteja trabalhando com o conceito de territorialidade. (BRASIL, PCN GEOGRAFIA, 1998, p.29)

Constatamos que o PCN e o COESP compreendem o território na mesma perspectiva, sendo que, o professor ao trabalhar este conceito deve construir com os alunos seu significado destacando seu um campo de forças que envolvem as relações de poder e de delimitação do espaço geográfico.

É importante desenvolver a ampliação deste conceito para compreensão de suas diferentes escalas e relações de poder. O aluno deve entender sua intervenção no território, nas diferentes escalas, deve ser realizada com base em objetivos e convicções, como o controle territorial e a igualdade social, propondo o que RAFFESTEIN (1993) chama de “Geografia da autonomia” (CAVALCANTI, 1998).

Não se trata de privilegiar o indivíduo, mas de lhe permitir conservar sua identidade e sua diferença na coletividade à qual pertence. Para tanto, ele deve poder dispor dos instrumentos teóricos que lhe permitem analisar as relações de poder que caracterizam o corpo social do qual é membro [...] Para aí chegar, a Geografia

política não deve se desprender das coisas cotidianas, mas, ao contrário estar constantemente voltada para a “produção do mundo”, que nos inunda e nos submerge. Essa confrontação incessante e o único meio de fazer a junção entre conhecimento (cotidiano) e conhecimento científico. (RAFFESTEIN, 1993, p. 268)

Após a análise do Território, passaremos ao conceito de Paisagem, conforme determina o COESP.

3.4.2 Paisagem

A discussão a respeito da Paisagem é um tema antigo na Geografia, desde o século XIX vem sendo analisada para se entenderem as relações sociais e naturais que ocorrem dentro de determinado espaço. Na Geografia a interpretação do que é Paisagem não é única, ela diverge dentro das várias abordagens geográficas, ou seja, o conceito vai depender das influências discursivas.

Como o conceito de Território a Paisagem também não é exclusiva da Geografia, sendo bastante utilizada por arquitetos e urbanistas. Na Geografia ele tem se destacado na tentativa de definir seu campo de estudo nos aspectos e fenômenos que ocorrem para organizar e modelar o espaço. (CAVALCANTI, 1998).

A relação entre sociedade e natureza é um tema que ocupa grande destaque nas discussões geográficas, ao longo do tempo. O estudo da Paisagem com ênfase nesta relação se faz presente desde a origem geográfica, apresentando variações em sua posição na disciplina e em sua matriz epistemológica, sobretudo no final do século XIX e XX, tendo como referência os autores: Alexander Von Humboldt, Friedrich Ratzel, Paul Vidal e La Blache, Otto Shlüter, Siegfried Passarge, Carl O Sauer, Eric Dardel, Aziz Ab’Saber, Yi-Fu Tuan, Paul Claval, Augustin Berque, Jean-Marc Besse entre outros. (ibid)

Estes autores foram responsáveis para que o conceito de paisagem começasse a ser utilizado na Geografia, como método e como transição de dados sobre determinadas áreas do planeta. Os estudos baseavam-se na relação homem e natureza, e as técnicas de análise eram basicamente de observação, descrição e representação. Para tanto, prevalecia à sobreposição dos fatos e não a integração dos mesmos apreciava-se, a relação homem e natureza na perspectiva da paisagem.

No século XIX, o estudo da paisagem trabalhou com uma abordagem descritiva e morfológica compreendia a natureza a partir de sua fisionomia e funcionalidade, sendo que,

neste período destacaram-se grandes trabalhos Humboldt e Richthofen, que tiveram um papel importante na orientação da Geografia alemã.

Conforme Christofoletti:

Essa abordagem descritiva mostra que, em sua função estético-descritiva, a palavra paisagem teve seu desenvolvimento inicial relacionado com o paisagismo e com a arte dos jardins. A partir de então, a mesma começa a ganhar várias conotações nos diversos países europeus e abrange outros significados. (CHRISTOFOLETTI, 1999, p. 76)

Neste sentido, há uma tendência de se pensar a paisagem a partir do que se está vendo e automaticamente descrever o que a visão alcança, sem fazer relação entre os elementos que a compõem. O que se observa em dado momento, é resultado da inter-relação de vários elementos que determinam a existência de uma ou de outra paisagem.

Toda paisagem apresenta característica própria, tem forma e marca que resultam da interação da sociedade com a natureza. A visão fisionômica da paisagem é a primeira aproximação da realidade, é a aparência, e cada paisagem cumpre uma função de acordo com as condições próprias do lugar, seja ela estética, política, estratégica, econômica, cultural, histórica, para permitir uma determinada organização e funcionalidade. (CAVALCANTI, 1998)

Neste sentido, as paisagens em quase todas as abordagens são compostas de aspectos, históricos, sociais, econômicos, políticos e da ação da sociedade para serem compreendidas como portadoras de funções sociais não são produtos, mas processos com significados ideológicos ou finalidades sociais, tendo como referência os padrões vigentes. (MACIEL e LIMA, 2011).

A Paisagem é o resultado das ações naturais e humanas que agem sobre ela, durante um determinado tempo. Essas marcas deixadas na paisagem revelam uma construção histórica. Para tanto, apresentamos o conceito de Paisagem segundo o COESP:

Distinto do senso comum, este conceito tem um caráter específico para a Geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como “tudo aquilo que nós vemos o que nossa visão alcança” (Santos, 1996), ou seja, corresponde a manifestação de uma realidade concreta, tomando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois, representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói. (SÃO PAULO, CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 77-78)

O COESP apresenta o conceito de paisagem na perspectiva do geógrafo Milton Santos que compreende a Paisagem como um conjunto das coisas que estão diretamente interligadas aos nossos sentidos, e suas formas podem durante muito tempo permanecer as mesmas, mas como a sociedade esta em constante movimento está paisagem sofre mudanças que são percebidas pelos nossos sentidos.

Para (SANTOS, 1991, p. 75) “a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato”.

No (BRASIL, PCN GEOGRAFIA, 1998, p. 94) “a paisagem é uma imagem que revela conteúdos de uma dinâmica que combina muito tempo, muitas ações e decisões”. Este conceito de paisagem se funde ao do COESP, visto que, ambos abordar os aspectos, temporalidade, ação humana e ação natural para compor a paisagem.

Enfim, o estudo da paisagem não deve se restringir à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem. É importante que o docente faça o aluno compreender os processos de interações entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados, explorando o imaginário dos alunos e construindo em conjunto mediações que permitam descobrir o mundo que os cerca.

3.4.3 Lugar

O conceito de lugar na Geografia tomou inúmeras interpretações, tendo sempre a necessidade de correlacioná-lo: lugar da existência, da co-existência, da co-presença, da solidariedade, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano, do singular e do subjetivo. O lugar, de maneira geral é um espaço sensato, isto é, apropriado ao nosso sentido, um espaço que nos convém, um espaço sensível. (CAVALCANTI, 1998)

Na Geografia a discussão teórico-metodológica sobre lugar tem sido realizada em três perspectivas, tendo em comum o objetivo de ultrapassar a ideia desse conceito como simples localização.

A primeira perspectiva é da Geografia Humanística, em que o lugar é compreendido como o espaço que se torna familiar ao indivíduo; é o espaço do vivido, do experimentado, o

qual ele tem relações de proximidade, afetividade. Neste sentido Tuan realiza a seguinte análise:

Na experiência, o significado do espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...) se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, apud CAVALCANTI, 1998, p. 89)

Para o autor o espaço é permeado de lugares, e estes lugares são identificados quando ocorrem pausas no constante movimento do espaço. Estas pausas é que tornam possíveis a identificação e localização do lugar.

A segunda perspectiva é a histórico dialética, conforme Cavalcanti:

Na concepção histórico dialética, o lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização. A globalização indica a tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanece, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado como problema global, pois, há na atualidade um “deslocamento” (no sentido de des-locar) das relações sociais. (CAVALCANTI, 1998, p. 90)

É no lugar que o processo de globalização se manifesta com suas possibilidades e particularidades. A eficácia das ações em nível global depende da sua materialização nos lugares que sofrem sua influência direta e indiretamente, através do movimento da sociedade.

Neste contexto, a terceira perspectiva propõe a discussão da Geografia pelo viés do pensamento pós-moderno, questionando a noção de totalidade para a compreensão do conceito de lugar. O lugar na perspectiva pós-moderna, não seria explicado pela sua relação com a totalidade, uma vez que, o todo desapareceria e cederia espaço a pequenos fragmentos, ao micro, ao empírico individual. (ibid)

A partir do momento em que o lugar passa a ser objeto de reflexão conceitual, parece haver um consenso de que estamos falando necessariamente de uma pequena porção do espaço. Assim, podemos admitir que haja uma tentativa em definir ou a iniciar uma construção conceitual do lugar através de suas dimensões, a ideia de um espaço necessariamente “menor”, restrito a alguns indivíduos, composto por algumas poucas paisagens.

Essa questão torna-se ainda mais complexa, quando acrescentamos o fato de que a chamada globalização ampliou a tensão entre “o global e o local”, sendo este último comumente tomado como sinônimo de lugar. À medida que as transformações socioeconômicas e as articulações espaciais passaram a estabelecer uma fluidez cada vez maior em suas relações, essa questão passou a ter uma enorme importância no debate relativo ao conceito de lugar. (ibid)

Constatamos que na Geografia o conceito de lugar pode assumir diferentes significados, estando relacionado à escala local ou regional e ao mesmo tempo sofrendo ação do indivíduo. Assim, (CARLOS, 1996, p. 20) afirma “como a parte do espaço geográfico, efetivamente apropriado para a vida, onde se desemboca as atividades cotidianas, a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar”.

Diante dessa situação, surge a importância de trabalhar a partir do espaço vivido, para que possa entender as relações entre o regional, o nacional e o global. Para (CALLAI, 2005) é imprescindível ler o lugar, para compreender o mundo em que vivemos.

O COESP apresenta a seguinte concepção para o conceito:

[...] Para a Geografia, o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos, pois, pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores, e são esses valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão identidade única. (SÃO PAULO, CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 78)

O COESP compreende o conceito vinculando seu significado à construção de relações sociais e afetivas, uma vez que, elas só ocorrem e por que os indivíduos estão munidos de interesses pré-determinado, de uma intencionalidade. Os lugares só adquirem significado e identidade através da ação humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas. (CALLAI, 2005).

Por sua vez, o PCN destaca:

O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem. (BRASIL PCN GEOGRAFIA, 1998, p.19)

Os PCN's de Geografia abordam que é no lugar onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo.

É importante destacar que o conceito de lugar tem sido trabalhado mais frequentemente na 5ª série/6º ano. Conforme Cavalcanti:

[...] Os livros de Alves e outros (1990), Vesentini e Vlach (1991), Adas (1989) e Pereira e outros (1993). Por exemplo, o livro didático da 5ª série, de Pereira e outros (1993), têm como subtítulo exatamente “Geografia dos lugares”, o que leva a crer que para eles o lugar é o primeiro passo para estudar Geografia, isto é, o primeiro conceito para iniciar a formação do raciocínio geográfico. Logo no 1º capítulo, os autores anunciam o que consideram dar início aos estudos de Geografia: “Identificar o lugar onde você está primeiro é o primeiro e importante passo para iniciarmos nossos estudos de Geografia” (p.2). Para compor o conceito de lugar, o livro apresenta alguns elementos, tais como: lugar é o familiar, é o que se define pela identidade com a experiência individual; os lugares sugerem tipos de atividades e de comportamento; falar em lugares é também falar em regras, funções e comportamentos sociais; os lugares estão ligados a uma série de outros lugares. (CAVALCANTI, 1998, p.93-94)

O estudo deste conceito pode ser formado a partir da experiência dos alunos com seus próprios lugares, permitindo inicialmente a identificação e a compreensão da Geografia de cada um. Sendo assim, passaremos para a última categoria de análise do COESP: educação cartográfica.

3.4.4 Educação Cartográfica/Cartografia

A Cartografia como meio de comunicação, apareceu antes mesmo da invenção da escrita. As informações cartográficas constituem elementos sobre os quais se tomam decisões e encontram soluções para os problemas, políticos, econômicos e sociais. A cartografia constitui-se numa das principais ferramentas usada pelo homem para ampliar, organizar e ocupar territórios, sendo:

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervêm na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39)

É importante destacar que, estudos realizados principalmente por historiadores e arqueólogos têm descoberto muitos exemplos de mapas que nos foram legados por civilizações antigas. É o caso, por exemplo, do mapa de Çatal Höyük, considerado atualmente o mapa mais antigo já encontrado.

A elaboração deste mapa data de aproximadamente 6.000 a.C. e foi descoberto numa escavação arqueológica realizada em 1963 na região centro-ocidental da Turquia. Esse mapa apresenta semelhança com as atuais plantas das cidades modernas, entretanto, sua finalidade parecia totalmente diferente, uma vez que foi encontrado junto a um santuário e provavelmente tinha como função servir a alguma espécie de ritual. (LIMA, 1996)

A fim de, compreendermos os conceitos e objetivos desta ciência é importante analisá-la tendo como referência as suas transformações ao longo da história. Segundo Almeida:

[...] elaboração de mapas não é determinada apenas pela técnica; os mapas expressam ideias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. A produção cartográfica sempre esteve ligada a interesses políticos e militares, influências religiosas e mesmo a questões práticas, como por exemplo, a navegação. Os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos o que significa entender também os limites técnicos de cada época, evitando o equívoco de confundir essas limitações políticas (ALMEIDA, 2004, p.13)

Para tanto, Douglas Santos (2002) buscando compreender o processo de estruturação da cartografia ao longo da história destaca:

[...] do ponto de vista cartográfico o que pode nos servir de referência fundamental é que todos os mapas conhecidos em todos os momentos da história representam de uma maneira ou de outra, a leitura de mundo da sociedade que os construiu (e que ainda constrói) e são, portanto, potencialmente capazes de nos oferecer elementos de leitura da cosmologia subjacente a seus autores. (SANTOS, 2002, p. 21)

Neste sentido, é importante compreender os caminhos pelos quais se desenvolveu a cartografia e sua interpretação do espaço. Para tanto, iniciemos nossa análise pelos gregos, o desenvolvimento alcançado pelos gregos é fruto da combinação entre a necessidade de melhor compreender o mundo a sua volta e de como melhor representá-lo. Além disso, uma característica importante marca o pensamento grego: a especulação filosófica em torno das questões que cercam os fenômenos da natureza.

Com a passagem para o domínio romano, a partir do século II a.C., modificaram-se as condições socioeconômicas e culturais, com consequentes mudanças na concepção e utilização do conhecimento cartográfico desenvolvido pelos gregos. Raisz nos informa que o

uso dos mapas, bem como, a sua forma de representação, refletirá com clareza a diferença existente entre as mentalidades grega e romana da época. (MATIAS, 1996)

Dado seu caráter eminentemente militarista e expansionista, o Império Romano privilegiou os mapas, assim como também o conhecimento geográfico, cujas finalidades práticas eram preponderantes. Sua principal preocupação residia no uso desse documento para fins militares e administrativos. Mesmo que, com isso, alguns importantes avanços conquistados pelos gregos, no que tange à representação cartográfica, fossem simplesmente relegados a um segundo plano ou meramente desconsiderados. Nesse caso, podemos dizer que houve mesmo um retrocesso ao nível do conhecimento cartográfico, uma vez que, ao desprezar certos conhecimentos, como é o caso dos sistemas de projeção e da precisão cartográfica, observou-se o retorno ao momento em que os mapas eram menos “científicos”. (MATIAS, 1996, p. 34)

Todavia, isso não quer dizer que o conhecimento cartográfico sofreu retrocesso neste período, ao contrário, no sentido de uma instrumentalização ele avançou. Os romanos conseguiram conquistar vários territórios ampliando seu conhecimento geográfico, devido a uma Cartografia de características cadastrais, embora desprovida de uma precisão mais rigorosa.

Posterior a esse período de grandes avanços no campo da cartografia, que influenciaram os desdobramentos futuros, passamos para a Idade Média. Em geral para alguns autores o desenvolvimento científico nesta época é tido como estancado, pois o conhecimento religioso prevalece basicamente oriundo da concepção cristã que toma conta da Europa nesse momento. (MATIAS, 1996)

Na Idade Média foram elaborados mapas em forma de cruz, como os mapas T- O, que apresentavam a influência da Igreja Católica no processo de produção do conhecimento e, conseqüentemente, nas representações acerca da realidade, a esse respeito Katuta escreve:

Os mapas TO ou mapa de roda foram produzidos na Idade Média. Os mais antigos que ainda hoje existem datam do século VIII. “A letra o representa simbolicamente um anel ou um oval, no qual se acha normalmente escrito um T que resulta da subdivisão esquematizada em três continentes”. (Dreyer-Eimbcke, 1992, p.47). Estão representadas no mapa a Ásia – porção superior – a África – porção inferior direita do observador – e por fim, a Europa. Verifica-se que a Terra Santa, onde estão apresentados Adão e Eva e a serpente está situada na porção superior do mapa, orientado sempre para o Oriente, em função da valorização desta espacialidade na cosmologia cristã. (KATUTA, 2008, s/p).

A respeito dos mapas da Idade Média (MATIAS, 1996, p.38) afirma “não se admira o fato de que nesse momento os principais construtores e usuários de mapas sejam religiosos (São Jerônimo, São Isidoro de Servilha, São Bento, dentre outros)”, ou seja, os elementos

religiosos estão nas representações do espaço do período em questão. O uso dos mapas prende-se incontestavelmente à visão da Igreja Católica, inclusive como instrumento de divulgação das “verdades” celestes.

Nesta época a produção cartográfica estava desvinculada da prática de localização, ou seja, os elementos que estruturavam o mapa eram oriundos de características da sociedade, produção cultural ou religiosa. A via nos feudos não necessitava de grandes deslocamentos, não havendo, dessa forma, uma demanda por mapas com projeção e carregados de elementos religiosos, conforme Katuta:

[...] daí a cartografia da Idade Média ser uma testemunha ocular da espacialidade hegemônica cristã. A palavra de Deus escrita na Bíblia, essencial para o entendimento do mundo à época, era uma base de dados fundamental para a construção de mapas TO. Consequentemente para entendê-los e interpretá-los, é necessário certo domínio da cosmologia cristã presente na Bíblia especificamente do Gênesis, livro do Velho Testamento. (KATUTA, 2008, s/p).

No entanto, as transformações no modo de vida Medieval ocasionaram desdobramentos na concepção de representação do espaço que se tinha da época, (SANTOS, 2002, p 46) “as mudanças ocorridas na cotidianidade feudal geram novos desafios e as respostas aos novos dilemas impõem outras perspectivas em relação à concepção até então vigente”. Quando as necessidades em relação ao espaço se modificam há, consequentemente alterações nas formas de pensar e representar.

Diante desta situação, passamos a ter um conjunto de navegações desenvolvidas no próprio continente europeu e uma busca pelo processo de localização para a navegação. A partir daí, surge um conjunto de mapas conhecidos como cartas-portulano, conforme (SANTOS, 2002, p. 51) “quem a confeccionou possuía a intenção explícita de representar um território considerando as medidas precisas e, portanto, uma localização toponímica igualmente precisa”.

Para Matias:

A preocupação com uma representação de ordem eminentemente prática fazia com que esses documentos apresentassem características bastante diferentes daquelas dos mapas até então produzidos. A preocupação com a exatidão das informações representadas conduziu ao desenvolvimento de técnicas bastante evoluídas para época, por exemplo, o uso da bússola, da rosa dos ventos, de verdadeiros sistemas de redes, etc. (MATIAS, 1996, p. 38)

Neste período de transição da Idade Moderna para Idade Média, os mapas apresentavam de um lado o sistema de projeções necessário para navegação e de outro,

figuras originárias dos mapas de Ptolomeu, que são representações das figuras que buscavam explicar as dinâmicas dos ventos. (KATUTA, 2008).

Conforme Matias:

A principal referência da cartografia nesse momento é a retomada da obra clássica de Ptolomeu, que embora apresente erros em relação ao conhecimento já acumulado, será bastante difundida e utilizada. Sua obra, sobretudo os mapas, constitui a verdadeira base do renascimento do conhecimento cartográfico. Como passar o tempo foi se tornando patente a necessidade de modernização e atualização dessa Cartografia. (ibid, ibidem, p. 40)

Uma importante contribuição para o desenvolvimento do conhecimento cartográfico foi à invenção da imprensa e das técnicas de gravação, possibilitando que a produção dos mapas fosse realizada de forma menos artesanal, com maior rapidez e com menor custo. Além disso, o aparecimento de globos terrestres e mapas-múndi como principais representações cartográficas nesse período marcam a preocupação das nações hegemônicas da época em apresentar uma visão global do espaço mundial.

Para tanto, no início do século XVIII, ocorreram mudanças:

[...] observamos aos poucos a passagem da primazia da produção cartográfica europeia dos holandeses para os franceses e, posteriormente, desses para os ingleses. A principal diferença entre elas deve-se ao próprio desenvolvimento científico alcançado por essas nações, o que permitiu que alcançassem e até mesmo superassem o grau de desenvolvimento técnico existente na Cartografia holandesa. Além disso, outra importante diferença pode ser encontrada na destinação final dos mapas. Enquanto a produção cartográfica holandesa estava voltada para a sua comercialização e por isso mesmo tendo como principais condições de sua aceitação comercial a rapidez na sua publicação e a beleza na sua apresentação, o que, em muitos casos, era conseguido em detrimento da própria qualidade dos mapas; a Cartografia francesa e inglesa pautava-se pelo rigor científico. (ibid, 42)

Já no século XIX, ocorreu a expansão e o domínio das nações capitalistas em quase todo o planeta. O mundo passa ser conhecido pela produção capitalista e o conhecimento cartográfico torna-se mais comprometido com esse sistema, pois, ele passa a ser um instrumento de intervenção no território e de poder para alguns países.

A Revolução Industrial trouxe desdobramentos no modo de produção capitalista e no campo da cartografia, pois, o desenvolvimento técnico-científico ampliou os horizontes da produção cartográfica, tornando-a cada vez mais científica e mais utilizada.

Segundo Matias, na virada do século:

O desenvolvimento científico e tecnológico que acompanha as ciências de modo geral desde a virada do século XIX/XX, também se faz sentir na Cartografia. São muitas as contribuições, diretas ou indiretas, recebidas de outros ramos do saber,

entre eles a Geodésica, a Astronomia, a Astronáutica, a Náutica, etc. Podemos citar como exemplo o advento, no início do século, da técnica de tomada aérea de fotografias (aerofotografias), o desenvolvimento da informática e sua aplicação na Cartografia a partir da década de 50, o surgimento das técnicas de sensoriamento remoto na década de 60, dentre outros. (ibid, p. 44)

Com sua evolução através dos tempos, atualmente podemos subdividir a Cartografia atual em dois momentos: Cartografia Tradicional e Cartografia Moderna, sendo que, o principal objetivo desta divisão é o aspecto didático pedagógico.

Posterior à análise da cartografia através da ciência geográfica, verificaremos como o COESP trabalha o conceito:

A alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania. Como afirma Yves Lacoste (2009) "cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler". Portanto, uma educação que objetive a formação do cidadão consciente e autônomo deve incorporar no currículo os fundamentos da alfabetização cartográfica. (SÃO PAULO, CURRÍCULO CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 78)

No processo de ensino aprendizagem, a alfabetização cartográfica é um instrumento necessário para entender a Geografia, em que os professores devem utilizá-la em sala de aula para que os alunos aprendam a localizar-se no espaço geográfico e posteriormente, representá-lo, quer seja pelo mapa, pela maquete ou por outros tipos de representações cartográficas.

De acordo com o PCN, (1998) a educação cartográfica é um conhecimento que se desenvolveu desde a pré-história, pela necessidade do homem em exercer as atividades necessárias a sua sobrevivência.

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Esta linguagem possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas, sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição. (BRASIL, PCN GEOGRAFIA, 1998, p.33)

O PCN de Geografia reafirma sua importância ao inserir no Ensino Fundamental a sua ampla utilização como linguagem geocartográfica, a fim de, obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos, sugerindo blocos temáticos, elencando conteúdos de leitura e compreensão das informações que são expressas em linguagem cartográfica.

A cartografia sempre esteve relacionada aos conhecimentos geográficos, pois desde o seu surgimento, tem contribuído para descobertas e conquistas do espaço pelo homem, quanto para compreensão e representação do espaço geográfico.

Durante o Ensino Fundamental e Médio é importante despertar a percepção espacial, o entendimento sobre o espaço físico que ele habita, sendo principalmente papel do professor de Geografia, criar situações que estimule o aluno a compreender, o contexto em que vive, sendo para isso, é fundamental trabalhar na perspectiva do próprio aluno.

Nesta perspectiva, a cartografia atualmente está voltada para além de uma técnica de representação. Ela busca analisar o espaço geográfico, onde o aluno passa a ser orientado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mapeamento que estará realizando em sala de aula.

O docente deverá desenvolver no aluno a habilidade e sensibilidade para reconhecer os conceitos cartográficos, para tanto (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 39) “a cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno, tanto para o uso cotidiano como para o científico, a figura cartográfica tem a princípio, uma função prática”.

Enfim, a cartografia esta presente no ensino da Geografia, porém é necessário que se desenvolvam práticas de ensino que valorizem os conteúdos cartográficos, não só no Ensino Fundamental, mas em todo o processo escolar, pois a cartografia hoje é uma realidade no cotidiano. E cabe, principalmente, ao educador da Geografia o papel de mediador consciente desses conteúdos, valorizando cada vez mais a construção do saber cartográfico em suas aulas.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

"A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano." (LUDKE, p.56, 1986).

Para nossa pesquisa foi necessário selecionar as escolas estaduais e professores da DE de Presidente Prudente. Inicialmente, optamos por utilizar como critério de seleção o IDESP.

A DE de Presidente Prudente é composta atualmente em sua totalidade por 49 escolas¹⁷, configurando 28 unidades pertencentes ao seu município, sendo 2 Centros de Ressocialização e 1 Centro de Educação Supletiva.

As demais 21 unidades estão divididas entre os municípios que fazem parte de sua jurisdição de ensino; Alfredo Marcondes, Alvarez Machado, Anhumas, Caiabú, Indiana, Martinópolis, Regente Feijó, Santo Expedito, Taciba e Pirapozinho.

A partir do momento, que nos deparamos com esta quantidade de escolas, nossa principal preocupação foi: Como conseguiríamos abranger todas as unidades escolares da Diretoria de Ensino e seus respectivos docentes de Geografia?

Diante desta situação, e considerando o período de duração do Curso de Pós-Graduação e a importância de realizar esta pesquisa com os docentes, ficou constatado que a priori seria inviável seguir dentro desta perspectiva, uma vez que, universo de entrevistados seria muito superior ao estimado.

Para tanto, após algumas leituras optamos por delimitar nossa análise, utilizando como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP:

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes à mesma série. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série para a outra com deficiências de aprendizado.

¹⁷ A Diretoria de Ensino de Presidente Prudente é composta por 49 escolas, no entanto, em nossa pesquisa selecionamos somente 41 escolas são avaliadas conforme o IDESP.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e série final do Ensino Médio em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante. (IDESP online, 2011)

Assim com base, neste indicador responsável por determinar o índice de desenvolvimento das escola dos Estado de São Paulo, reduzimos o número de unidades sem perder o foco de nossa pesquisa, pois, conseguimos abranger os docentes de Geografia das unidades selecionadas pelo indicador do IDESP dentro da perspectiva das unidades que obtiveram o maior e o menor rendimento da Diretoria de Ensino.

Uma vez, utilizando o critério das escolas que obteve o melhor desempenho será daquela que superou a meta proposta pela Secretaria de Educação no Ensino Fundamental e Ensino Médio e consequentemente a unidade com menor rendimento será aquela que não conseguiu atingir a meta nas duas modalidades de ensino.

O recorte estabelecido para estes indicadores foi publicado pela Secretaria da Educação no ano de 2011¹⁸, no entanto, o material coletado para originar estes índices é referente ao ano de 2010.

No entanto é no ano de 2008, que a Secretaria da Educação divulga os primeiros resultados IDESP, sendo que, as avaliações foram realizadas no ano de 2007 e contou com a participação da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Deste modo, utilizamos o indicador do ano de 2011 referente ao ano base de 2010 para selecionar as unidades escolares. É importante destacar que no ano de 2009 a Secretaria Estadual de Educação apresentou uma nova forma de cálculo do IDESP, alterando o Índice de Cumprimento de Metas, bem como do Adicional por qualidade (IQ) que regem o pagamento da bonificação por resultado.

Segundo o IDESP:

As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas por escola, estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino. (IDESP online, 2011).

¹⁸ Utilizamos os dados do ano de 2011, pois, neste período que ingressei na Pós-graduação.

As metas destacadas pela Secretaria Estadual de Educação incidem diretamente na gestão das escolas e no trabalho a ser desempenhado pelos docentes, sendo que a tentativa de implementar uma política que buscasse a qualidade do ensino estivesse atrelada a ampliação do acesso à escola.

Foi a partir destas informações que iniciamos o trabalho de coleta de dados do IDESP. Estes dados foram utilizados para selecionar as escolas com o maior e o menor índice, conforme pode ser verificado no Quadro 1. Destacamos pelo maior desempenho no Ensino Fundamental a escolas: E.E Prof.^a. Celestina Campos, no município de Floresta do Sul e E.E Prof.^a Clotilde Veiga de Barros do município de Presidente Prudente. As unidades com menor rendimento são: E.E. Prof.^a Maria Evanilda Gomes no município de Pirapozinho e Prof. Gildásio da Lima Silva no município de Caiabú.

É importante destacar que, independente da denominação que caracteriza a função do professor na Rede Pública Estadual de Ensino, não será feita distinção, entre Ocupante de Função Atividade – OFA e Titular de Cargo concursado efetivo. O que nos interessa é verificar como o professor de Geografia do Ensino Fundamental avalia os Conceitos Geográficos trabalhados no Currículo.

Utilizando este aspecto teríamos um total de quatro escolas, sendo uma do município de Presidente Prudente e as demais dos municípios que fazem parte da jurisdição da DE. No entanto, após análises, estudos e idas a campo um aspecto nos chamou a atenção: De acordo com o gráfico 1 a escola que atingiu a meta estipulada pela SEE/SP não é a que possui o maior índice no universo das 49 escolas, ou seja, o fato de determinada unidade escolar atingir ou superar a meta proposta pela SEE/SP não implica que ela "seja melhor". Esta escola somente conseguiu atingir ou não o valor determinado para SEE/SP.

Conforme pode ser verificado no quadro I a seguir, podemos verificar que há escolas que possuem um índice maior em relação à escola que foi classificada como a melhor da Diretoria de Ensino, ou seja, o fato desta escola ser classificada como a melhor não implica que seu índice seja o melhor.

Dessa forma, ao classificar uma unidade escolar com maior ou menor índice estamos estabelecendo uma relação numérica, no entanto, isso não significa que as escolas que não atingiram a meta não possuem uma educação de qualidade.

Neste sentido, utilizar este critério a fim de, verificar se há alguma diferença na concepção dos professores em relação do Currículo de Geografia não se torna válida, uma vez que, este critério se tornou irrelevante. A esse respeito Sarno; Cancelliero mencionam:

Quando a instituição não alcança a meta determinada (pelo SARESP e IDESP), os profissionais da educação que lá atuam não recebem bônus. [...] Essa política de "crime e castigo" é danosa porque não atenta para algumas premissas básicas: ao se avaliar a escola é preciso considerar seu projeto político-pedagógico e também as desigualdades socioeconômicas. É preciso que se considere efetivamente a estrutura e o funcionamento das unidades escolares, e por consequência, as condições que elas colocam à disposição dos profissionais que lá atuam ou aos estudantes. [...] As avaliações externas quando não consideram aquelas questões perdem a razão de ser: orientar os profissionais da educação no seu trabalho, orientar a escola como um todo, e em relação às demais instituições de educação. Enquanto o uso dos resultados da avaliação externa for direcionado para medidas, discriminatórias e punitivas, a avaliação é apenas perversa. (SARNO; CANCELLIERO, 2009, p.23)

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL VINCULADAS A DIRETORIA DE PRESIDENTE PRUDENTE					
ENSINO FUNDAMENTAL			IDESP 2010		
RANKIN G	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	A	B	C
			ENSINO FUNDAMENTAL	Meta	DISTÂNCIA DA META (A-B=C)
1º	FLORESTA DO SUL	EE. Prof.ª Celestina Campos	3,21	2,72	0,49
2º	PRESIDENTE	EE. Prof.ª Clotilde Veiga de	2,33	2,27	0,06
3º	ÁLVARES MACHADO	EE. Prof.ª Angélica de Oliveira	-	-	0
4º	ÁLVARES MACHADO	EE. Mal do Ar Marcio S. Mello	-	-	0
5º	MARTINÓPOLIS	EE. João Batista Berbet	-	-	0
6º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Antonio Fioravante de Menezes	1,82	1,86	-0,04
7º	REGENTE FEIJÓ	EE. Prof.ª Anna de Mello Castriani	2,9	2,94	-0,04
8º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Adolpho Arruda Mello	1,52	1,64	-0,12
9º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Florivaldo Leal	2,14	2,32	-0,18
10º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Plácido Braga Nogueira	1,42	1,65	-0,23
11º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Joel Antonio de L. Genésio	2,52	2,77	-0,25
12º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Miguel Omar Barreto	2,33	2,6	-0,27
13º	PIRAPOZINHO	EE. Prof.ª Maria José B. de C. T.	3,22	3,49	-0,27
14º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Dr. Marrey Junior	2,1	2,46	-0,36
15º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Arlindo Fantini	2,1	2,51	-0,41
16º	MARTINÓPOLIS	EE. João Gomes Martins	2,61	3,03	-0,42
17º	MARTINÓPOLIS	EE. Alberto Santos Dumont	2,9	3,35	-0,45
18º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Dr. José Foz	1,99	2,49	-0,5
19º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof.ª Maria Luiza Bastos	3,13	3,64	-0,51
20º	REGENTE FEIJÓ	EE. Prof. Ivo Liboni	2,79	3,32	-0,53
21º	TACIBA	EE. Cleófano Mota	2,66	3,19	-0,53
22º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Vereador Pedro Tofano	1,59	2,12	-0,53
23º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Fernando Costa	3,03	3,57	-0,54
24º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof.ª. Anna Antonio	2,03	2,59	-0,56
25º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof.ª Fátima Costa Falcon	2,02	2,63	-0,61
26º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Monsenhor Sarrion	3,55	4,16	-0,61
27º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof.ª. Marietta F. de Assumpção	1,54	2,2	-0,66
28º	ALFREDO MARCONDES	EE. Filomena S. Christofano	2,78	3,45	-0,67
29º	INDIANA	EE. Prof.ª Maria E. N. Antunes	2,2	2,92	-0,72
30º	PIRAPOZINHO	EE. Prof.ª Olga Yassuko Yamashita	2,45	3,18	-0,73
31º	PIRAPOZINHO	EE. Lúcia Silva de Assumpção	2,82	3,58	-0,76
32º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof.ª Mirella Pesce Desidere	2,62	3,41	-0,79
33º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Comendador Tannel Abbud	2,32	3,19	-0,87
34º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Francisco Pessoa	1,83	2,77	-0,94
35º	SANTO EXPEDITO	EE. Aníbal Vitor Fava	2,08	3,03	-0,95
36º	AMELIOPÓLIS	EE. João Alfredo da Silva	2,04	3,01	-0,97
37º	PRESIDENTE PRUDENTE	EE. Prof. Hugo Miele	2,27	3,44	-1,17
38º	REGENTE FEIJÓ	EE. Francisco Pio Benguella	2,68	3,86	-1,18
39º	ANHUMAS	EE. Cel. Francisco Whitacker	2,53	3,84	-1,31
40º	PIRAPOZINHO	EE. Prof.ª Maria Evanilda Gomes	2,78	4,11	-1,33
41º	CAIABÚ	EE. Prof. Gildásio da Silva Lima	2,12	5,05	-2,93

1 - Escolas acima da meta

2 - Escolas que não atingiram a meta

3 - Escolas mais distantes da meta

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp> Acessado em 08/09/2011

Organização: SANTOS, Lillian Maria, 2011

Diante do exposto, optamos por utilizar outro critério de seleção das unidades escolares, para tanto, realizamos estudos e pesquisas e decidimos empregar o critério de Plano Amostral.

Para compor o cálculo deste Plano utilizamos somente as escolas situadas no município de Presidente Prudente, ou seja, 24 escolas¹⁹. De posse desse número foi realizado levantamento prévio para saber a quantidade de professores de Geografia que lecionam no Ensino Fundamental, e obtivemos o número aproximado de 70 professores.

Destacamos que, grande parte das escolas não soube informar corretamente o número de professores de Geografia que lecionam no Ensino Fundamental. As escolas possuem informações precisas somente dos professores efetivos com sede de exercício em sua unidade. De todas as escolas consultadas somente 04 escolas ultrapassou o número de 04 professores efetivos de Geografia. Já para os professores das demais categorias não obtivemos um valor preciso, devido sua falta de vínculo empregatício.²⁰

Com base neste cálculo, visitamos 12 escolas no município de Presidente Prudente²¹, sendo que, as escolas foram selecionadas obedecendo ao critério das escolas mais antigas do município, ou seja, dentre as 24 selecionamos as 12 mais antigas. É importante destacar que as unidades com mais tempo, em sua grande maioria já possuem uma infraestrutura consolidada, maior número de professores e alunos.

Em cada escola entrevistamos 02 professores de Geografia do Ensino Fundamental totalizando 24 entrevistas. O problema de pesquisa, tal como delimitado, exige uma pesquisa vinculada ao paradigma da pesquisa qualitativa.

O trabalho de pesquisa sempre trará as características, os estilos e as preferências do pesquisador. Nesta perspectiva, acreditamos que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político”. (SEVERINO, 2001, p. 145).

¹⁹ No período que foi confeccionado o Quadro 1, a E.E Adolpho Arruda Mello estava em funcionamento, posteriormente ela foi "fechada" em seu lugar inaugurado uma escola técnica "ETEC Prof. Adolpho Arruda Mello, sendo que, seus alunos foram remanejados para as unidades próximas. Dessa forma, anteriormente configurava em nossa DE 28 unidades excetuando 02 unidades escolares prisionais e 01 um Centro e Educação Supletiva e ficaríamos com 25 unidades. Com o fechamento da E.E Adolpho Arruda Mello passamos a 24 escolas.

²⁰ Os professores da Categoria F não estão classificados entre estes professores das demais categorias, pois, seu regime de contratação é diferenciado.

²¹ A pesquisa foi realizada somente nas unidades escolares do município Presidente Prudente, a qual não acarretou prejuízos com relação às unidades dos outros municípios que compõe a DE, visto que, nossa pesquisa tem por objetivo compreender como os professores de Geografia avaliam os Conceitos Geográficos trabalhados no Currículo, não estabelecendo relação direta com a escola que o professor está vinculado, pois, o COESP é trabalhado em todas as escolas do Estado de São Paulo e alguns dos professores entrevistados lecionam em mais de uma escola.

Na relação do pesquisador com seus valores há também a questão dos paradigmas que cada um possui suas vivências e interações que realiza com os atores sociais, proporcionando a construção do processo de conhecimento através da pesquisa, que caminha desde a concepção do objeto de estudo em todas as suas dimensões até o resultado final do trabalho de pesquisa MINAYO, (1993).

O pesquisador observa o mundo de maneira diferente buscando ir além do senso comum, pois procura em suas visões explicação para os mais variados fenômenos. Considerando a observação como fonte importante de conhecimento, não apenas, para o desenvolvimento de pesquisas, mas na compreensão da sociedade contemporânea KERLINGER, (1980).

A pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados. (GEORGEN, 1986, p.10)

Neste sentido, a pesquisa engloba o conhecimento e o domínio dos conteúdos técnicos e científicos acumulados pelo homem, envolvendo suas características e peculiaridades que delinearão o diferencial de cada pesquisa.

Segundo (LUDKE, ANDRE, 1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

O trabalho de pesquisa deve ter um fim educativo e estar baseado na “reflexão e pesquisa do interior deste projeto político existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta” (SEVERINO, 2001, p.147).

De acordo com estes aspectos, o planejamento e as ações propostas para o processo de pesquisa devem estar abertos, pois com a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado, ou seja, o contato com a fase exploratória permite a construção de novas questões e adequação de diferentes procedimentos de coleta de dados, para que a pesquisa possa buscar respostas para o problema formulado anteriormente.

Depois de estabelecido os critérios de pesquisa, vinculamos nosso trabalho ao paradigma da pesquisa qualitativa, conforme ALVES-MAZZOTTI, (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que seguem a tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, quer dizer, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido,

um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Daí decorre as três características essenciais dos estudos qualitativos:

- Visão holística: a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto;
- Abordagem indutiva: o pesquisador parte de observações mais livres, e as dimensões e categorias de interesse emergem progressivamente durante os processos de coleta de análise de dados;
- Investigação naturalística: a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo; não há manipulação de variáveis.

Ainda segundo ALVEZ-MAZZOTTI, (1999), as implicações dessas características para a pesquisa são: o próprio pesquisador é o principal “instrumento” de investigação; há a necessidade de contato direto e prolongado com o campo (de modo permitir a adequada captação dos significados dos comportamentos observados), e a natureza predominante dos dados é qualitativa.

Por dados qualitativos entende-se:

Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

Para STENHOUSE, (1993) e ELLIOTT, (1990), a investigação só pode ser qualificada de “educacional” quando oferece hipóteses possíveis de comprovação na aula por parte do professor, e/ou oferece descrições ricas em detalhes para proporcionar um contexto comparativo com outros casos, para ilustrar casos particulares que devem ser contrastados com a experiência.

Em ambas as possibilidades, Stenhouse defende os estudos descritivos e interpretativos de casos, que não se eximem da explicitação de juízos valorativos, na medida em que o empreendimento educativo é necessariamente um empreendimento ético: “A questão não é a do qualitativo frente ao quantitativo, mas de amostras frente a casos e resultados frente a juízos” (STENHOUSE, 1993, p. 59).

A pesquisa ou método científico normalmente é definido como quantitativo ou qualitativo em função do tipo de dados coletados (quantitativos ou qualitativos). A pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a

partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos.

De acordo com SMITHI; HESHASIUS, (1986), enquanto na perspectiva da pesquisa quantitativa os dados correspondem a uma verdade absoluta, de como "realmente" as coisas seriam no mundo, na pesquisa qualitativa a realidade é entendida como dependente da mente e das interpretações feitas. "Uma descrição pode ser apenas igualada a outras descrições, e não a uma realidade não concebida. [...]. No paradigma qualitativo, válido é um termo aplicado a uma interpretação ou descrição com a qual se concorda". (ibid, p. 22)

Importante ressaltar, que as diferenças entre os paradigmas quantitativos e qualitativos vão muito além do entendimento de método como mero "como fazer", pois correspondem ao entendimento de método como "lógica de justificação", relativa ao pressuposto epistemológico que embasa cada pesquisa.

As pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não necessariamente pólos opostos. De fato, elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente.

É importante destacar que, em nossa pesquisa realizamos a análise documental do material didático da SSE/SP (Currículo de Geografia do Ensino Fundamental e Cadernos do Professor de Geografia), os quais abordavam os Conceitos Geográficos.

A análise do Currículo e dos Cadernos do Professor, nesta pesquisa enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa de análise documental LUDKE; ANDRE, (1986). Dessa forma, conceituamos o material da SEE/SP como documento de fonte primária, pois se trata de material impresso (documento) que analisamos tal como foi concebido por seus autores (fonte primária). Estes materiais são tratados aqui como documentos, inseridos em um conteúdo sócio-educativo e, assim, como qualquer documento detêm um conteúdo passível de análise.

O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão da pesquisa, por representarem uma fonte natural de informação, documentos "não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (ibid, p.39). A análise documental deve ser adotada quando a linguagem e as informações utilizadas nos documentos constituem-se elemento fundamental de investigação.

Para desenvolver uma análise documental, sugerem uma metodologia de análise de conteúdo uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. A análise de conteúdo "é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada" (BAUER, 2002, p.191), em que um texto é estudado tendo em vista sua inserção em um contexto social mais amplo.

Os materiais textuais são trabalhados de forma sistemática, tentando evitar que a análise seja confundida com interpretação subjetiva aleatória. Neste sentido:

Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodologicamente explícitos e replicáveis não sugere uma leitura válida singular de textos. Pelo contrário, a codificação singular de um texto o transforma, a fim de criar nova informação deste texto. A validade da AC (Análise de Conteúdo) deve ser julgada não como uma "leitura verdadeira" do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua convergência com a teoria do pesquisador, a e a luz do objeto de pesquisa. (BAUER, 2002, p.192).

O autor ainda complementa sua definição citando WEBER, (1985), que ressalta que tais inferências podem ser sobre emissores, a própria mensagem ou a audiência da mensagem. Assim, consideramos importante este aspecto visto que, a análise deste material pode levar a inferências sobre seus autores (emissores), seu texto (própria mensagem) e seus resultados (audiência) alunos, professores e a SEE/SP.

Outra característica da análise de conteúdo, que compatibiliza com a análise documental, é o uso de dados brutos, que ocorrem naturalmente BAUER, (2002). A análise de conteúdo é ainda uma técnica de pesquisa que permite fazer inferências válidas para um determinado contexto através da investigação do conteúdo simbólico da mensagem. Essas mensagens e conseqüentemente, sua investigação, podem ser abordadas de diferentes formas e vistas sob diversos ângulos. LUDKE; ANDRE, (1986)

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico.

Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as

comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (BAUER, 2002)

Na análise aqui apresentada, adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Compreende-se ainda que, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser desprezíveis para uns podem ocupar lugar central para outros.

Segundo BRAVO, (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto

Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional. Reafirma-se que seja qual for o tipo de documento estudado a atividade investigativa não poderá ser vista como simples descrição do documento,

Sendo assim, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

No entender de GOMES, (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação.

Para CALLADO; FERREIRA (2004) os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção vai exigir que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

Todos esses conhecimentos são necessários a quem se propõe a realizar a pesquisa documental, bem como o gerenciamento equilibrado do tempo que se tem disponível para realizar a pesquisa. Ao recolher documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise. Diz que a atividade de coleta e pré-análise do documento, são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente. (ibid, 2004)

Deste modo, a tarefa de pré-análise passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido.

Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto. (ibid,2004). Todavia, faz-se necessário ressaltar que esta fase não dá conta de interpretar de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos, ficando para a próxima fase a tarefa de interpretar o conteúdo do material recolhido.

A análise de conteúdo é para BRAVO, (1991) e a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas.

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento.

No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária à produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações. Neste sentido (GOMES, 2007, p.91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os

resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada".

Para ilustrar o que foi mencionado acerca da pesquisa documental, explicita-se como os procedimentos de coleta e análise de dados foram realizados. Inicialmente constituiu-se um levantamento e organização dos materiais disponíveis pela SEE/SP do Ensino Fundamental de Geografia. Foi realizada leitura de todos os documentos para que fosse possível selecionar aqueles que apresentassem dados relevantes e, posteriormente, mapeamos em quais materiais os Conceitos Geográficos se faziam presentes. Dessa forma, posterior a análise documental iniciamos o trabalho de elaboração dos questionários os quais foram aplicados junto aos professores.

4.1 Coleta de dados

Os dados de campo foram coletados por meio de entrevistas para compreender como os professores da DE de Presidente Prudente avaliam os Conceitos Geográficos trabalhados nos Currículo de Geografia e Cadernos do Professor da SEE/SP.

As entrevistas realizadas utilizaram o questionário²² como instrumento de aquisição de dados, sendo que, a própria pesquisadora foi responsável por aplicar os mesmos juntos aos professores anotando e gravando suas respostas.

Em cada uma das 12 (doze) escolas visitadas entrevistamos 02 (dois) professores de Geografia do Ensino Fundamental, totalizando 24 (vinte e quatro) entrevistas, sendo que, para escolha dos docentes optamos por aqueles que lecionavam nas salas do ensino fundamental ou naquelas séries das quais os Conceitos Geográficos apresentados no Currículo são trabalhados. Segundo (LUDKE; ANDRE, 1986, p.34) "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos".

O procedimento de entrevista permite algumas vantagens:

- Obtenção de respostas que materialmente seriam impossíveis, inclusive aqueles dados que não se encontram em fontes documentais MARCONI; LAKATOS, (1996), ou seja, o conhecimento tácito dos respondentes;

²² O questionário aplicado consta em anexo neste trabalho.

- Economia de tempo e de custo por se adequar a uma quantidade relativamente grande de situações;
- Possibilidade de explicações de difícil descrição o que poderia exigir instruções minuciosas e específicas caso não houvesse a presença do investigador CERVO; BERVIAN, (1996);
- Possibilidade de discussão promovida pelo contato pessoal, tendo em vista a possibilidade de o investigador repetir ou esclarecer as perguntas, garantindo a compreensão das mesmas; MARCONI, LAKATOS, (1996);
- Oportunidade de avaliar atitudes, condutas e posturas do entrevistado;
- Estimulação do processo de cooperação, tendo em vista a predisposição do investigador que é observada pelo respondente;
- Redução da frieza contida no questionário auto-preenchível e que, via de regra apresenta baixo retorno e perguntas sem resposta;

Embora a entrevista seja uma técnica amplamente aceita, existem também críticas a seu emprego. Para NOGUEIRA, (1969) um dos motivos de dúvida quanto à validade técnica científica de dados obtidos através de entrevista, resulta da possibilidade dos entrevistados serem influenciados em suas respostas, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistador. Outra fonte de erro é a dificuldade do entrevistado em se fazer compreender claramente pelo entrevistado.

Pode-se entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses. A entrevista semi-estruturada são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVINOS, 1987)

A entrevista semi-estruturada para o autor é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados, por ela valorizar a presença do investigador, oferecer todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. A entrevista semi-estruturada foi um dos meios adotados nesta pesquisa.

4.2 Trabalho de campo

Foram realizadas 54 idas a campo no período compreendido entre 05 de junho de 2012 e 30 de novembro de 2012, correspondendo a quatro meses de observação, visto que, no mês de julho não houve aulas, devido às férias escolares. Destas idas a campo 45 ocorreram durante os ATPCs e 09 durante as "aulas vagas"²³ dos professores.

Neste período foram visitadas 12 escolas do município de Presidente Prudente, sendo que, em cada escola foram entrevistados 02 professores de Geografia do Ensino Fundamental independente de seu vínculo de empregatício com o Estado. Dessa forma entrevistamos 24 professores tanto efetivos como OFAs que permaneceram sem alteração durante todo o período da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas buscaram responder a problemática da pesquisa tendo como referência as questões já formuladas e outras surgidas no diálogo entre a literatura e o entrevistado.

Este trabalho apresenta a análise das 24 entrevistas realizadas com os docentes. A pesquisa seguiu as normas do Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. As escolas e os professores tiveram seus nomes preservados em respeito ao atendimento da condição de anonimato, garantido pelo termo de consentimento livre e esclarecido para participação da pesquisa. Dessa forma, utilizamos letras e números para designar os participantes da pesquisa. Os números se referem às 12 unidades escolares e as letras identificam os professores. Somente será identificada, na tabela abaixo, a formação do profissional de cada professor:

Tabela 5 - Dados gerais das escolas e professores participante das entrevistas

Escola	Professores²⁴	Formação
Escola 01	Professora A	Geografia
	Professor B	Geografia
Escola 02	Professor C	Geografia
	Professor D	Geografia
Escola 03	Professora E	História e Geografia ²⁵
	Professora F	História e Geografia

²³ As chamadas "aulas vagas" são momentos em que o professor não está em sala de aula, devido à maneira como seu horário foi organizado. Esta situação no ambiente escolar também é conhecida por eles como "janela".

²⁴ Utilizamos o termo professor para designar tanto professores homens e mulheres.

²⁵ Os professores com formação em História e Geografia podem lecionar aulas de Geografia para o Ensino Fundamental, conforme a carga horária de seu curso de graduação.

Escola 04	Professora G	Geografia
	Professora H	Geografia
Escola 05	Professor I	Geografia
	Professora J	História e Geografia
Escola 06	Professora K	Geografia
	Professora L	Geografia
Escola 07	Professora M	História e Geografia
	Professora N	Geografia
Escola 08	Professor O	Geografia
	Professora P	Geografia
Escola 09	Professor Q	Geografia
	Professora R	Geografia
Escola 10	Professora S	História e Geografia
	Professora T	Geografia
Escola 11	Professora U	Geografia
	Professor V	Geografia
Escola 12	Professora X	Geografia
	Professora Z	Geografia

Fonte: SANTOS, Lillian, Maria. 2012.

Durante a coleta de dados um fato nos chamou a atenção. Inicialmente ao me apresentar, alguns professores ficaram reticentes e chegaram a comentar: "*Mais uma dessas pesquisas*". Após, explicar os objetivos da pesquisa e mencionar que também sou professora de Geografia da rede pública estadual e que, estou trabalhando em sala de aula com o material, eles se sentiam mais confiantes para responder o questionário e relatar suas opiniões e angústias a respeito do Currículo.

Neste sentido, mencionamos que este aspecto foi um "facilitador" para que as entrevistas fluíssem de forma mais "natural", sendo que, em alguns momentos consegui captar em suas falas alguns aspectos que estavam nas "entrelinhas de suas respostas". É importante destacar que os questionários respondidos, tiveram três elementos de análise, que intitulamos de três eixos norteadores:

- Eixo Norteador I - Dados pessoais;
- Eixo Norteador II - Análise do COESP de Geografia Ensino Fundamental;
- Eixo Norteador III - Análise da Política Educacional da SSE/SP a partir da implantação do COESP.

Para compor cada eixo, foram selecionadas as respostas das questões do roteiro de entrevistas. As respostas foram dispostas na forma de tabelas, de modo a permitir a melhor visualização dos dados em conjunto.

Para tanto, no Eixo Norteador II, analisamos cada uma das Situações de aprendizagem dos Cadernos do Professor de Geografia do Ensino Fundamental que versam sobre os Conceitos Geográficos, apresentados no Currículo, tendo como referência: o tempo previsto (número de aulas para trabalhar o conteúdo), competências e habilidades, estratégias, recursos, avaliação e material utilizado pelo docente para desenvolvimento do conteúdo.

Já no Eixo Norteador III, buscamos compreender quais são os aspectos positivos e negativos da implementação do COESP. De posse destas informações iniciamos a análise dos dados, tendo como referência o material da SSE/SP e os teóricos já mencionados.

5. ELEMENTOS DE ANÁLISE

"O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas constrói a profissionalidade docente." (ALARCÃO, p.44, 2007).

Neste capítulo, iniciamos a análise dos Eixos Norteadores que delinearão nossas entrevistas, com o intuito de trazer à tona suas opiniões, anseios e questionamentos a respeito do material fornecido pela SEE/SP e intitulado COESP com ênfase nos Conceitos Geográficos Escolares.

5.1 EIXO NORTEADOR I – Que são os professores da pesquisa

O conjunto que forma o Eixo Norteador I apresenta questões que envolvem dados pessoais, formação acadêmica e perfil profissional dos professores. Neste sentido, buscamos saber se cursaram (ou estão cursando) algum curso após a conclusão da graduação, se participaram de cursos de formação continuada na área da educação, uma vez que, a SEE/SP oferece cursos, cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* e bolsas com incentivos financeiros para Pós-Graduação *Strict Sensu*.

A análise das respostas procura delinear o retrato dos professores em suas carreiras docentes desde sua formação acadêmica até a formação continuada situando em seu contexto profissional.

No que diz respeito aos docentes que foram entrevistados observa-se que dos vinte quatro (24) docentes, sete (07), o que equivale a 30% são do sexo masculino e consequentemente 70% são do sexo feminino.

Considerando os dados abordados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2004, em pesquisa realizada no ano de 2002, dentre os professores brasileiros "81,3% são mulheres e 18,6% são homens [...]" (UNESCO, 2004, p.44). E a grande maioria das professoras leciona no Ensino Fundamental.

Analisando o fator gênero masculino na educação é importante destacar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, poucos são os professores do sexo masculino, este fato deixa de ser dominante ao analisarmos as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino

Médio, essa característica foi verificada entre os docentes que responderam a pesquisa e em pesquisas realizadas no Brasil.

Representações sociais são bastante difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino. Conforme exposto por Louro (1997), o professor sempre foi - e ainda é - vinculada ao apoio e aos cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e a predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para os aspectos relacionados ao cuidado das crianças. (UNESCO, 2004, p. 45-46).

O perfil dos professores entrevistados no que se refere à idade²⁶, constatamos que 50% estão entre as faixas de idade de 35 a 44 anos e 42% entre as faixas de 45 a 54 anos, conforme a tabela²⁷ abaixo.

Tabela 06 - Classe de idade dos respondentes da pesquisa

Classes de idade dos respondentes	Valor Absoluto	%
25 a 29	2	8
35 – 39	6	25
40 – 44	6	25
45 – 49	4	17
50 – 54	6	25
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Em nível de Brasil, a pesquisa da UNESCO, afirma que "os dados de estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, e que, considerando o panorama internacional coloca os professores brasileiros como relativamente jovens" (ibid, p. 47)

No que diz respeito a sua formação inicial (ver tabela 07) a maioria dos professores entrevistados, 80% possui habilitação em Geografia, e somente 20% em História e Geografia, uma vez que, os professores que possuem as duas habilitações podem lecionar geografia para o Ensino Fundamental.

²⁶ Utilizamos como referência para caracterização da faixa etária os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²⁷ Para facilitar a compreensão dos dados, trabalhamos em nossas análises com as regras de arredondamento decimal.

Tabela 07 - Tipo de formação

Tipo de formação	Valor Absoluto	%
Habilitação somente em Geografia	19	79
Habilitação em História e Geografia	5	21
Habilitação em Estudos Sociais	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Neste sentido, acrescentando as informações mencionadas (ver tabela 08), 83% dos professores possuem licenciatura plena e 17% licenciatura curta. Os docentes que possuem a licenciatura curta são em sua maioria formados em duas disciplinas, ou seja, a licenciatura plena se refere à disciplina de História e a licenciatura curta de Geografia. Os docentes com licenciatura curta em Geografia só podem ministrar aulas no Ensino Fundamental.

Tabela 08 - Tipo de licenciatura

Tipo de licenciatura	Valor Absoluto	%
Curta	4	17
Plena	20	83
Bacharel	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Destacando a educação superior dos professores no Brasil, a pesquisa da UNESCO contempla:

Sobre a educação superior dos professores, 67,7% deles afirmam ter concluído este nível de ensino - sendo que 61,9%, o fizeram com formação pedagógica, ou seja, estão licenciados para função que desempenham. Os docentes com apenas o ensino médio somam 32,3%, sendo que, dessa parcela 83% têm formação pedagógica (modalidade normal). [...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determina em seu artigo 62 que "A formação docente de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (UNESCO, 2004. p.76-77)

Para tanto, tecendo uma análise entre as tabelas 07 e 08 os professores que possuem licenciatura plena são em sua maioria formados em instituições particulares de ensino superior. Na FCT/UNESP campus de Presidente Prudente o curso superior de Geografia habilita para ministrar aulas da disciplina no Ensino Fundamental e Ensino Médio, para o título de Geógrafo é necessário que o estudante curse o Bacharelado.

Tabela 09 - Formação, segundo instituição: pública ou privada

Formação, segundo instituição	Valor Absoluto	%
Pública	4	17
Privada	20	83
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012.

Dos professores entrevistados 80% se formaram em instituições privadas, o que caracteriza o predomínio das instituições privadas de ensino sobre as instituições públicas, uma vez que, na cidade de Presidente Prudente há instituição pública de ensino que oferece a graduação em Geografia.

A fim de complementar nossa análise, perguntamos aos professores se eles lecionavam outras disciplinas, uma vez que, este aspecto vai depender da carga horária do seu curso superior. Dessa forma, 44% lecionam outras disciplinas que estão correlacionadas ao Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias da SEE/SP. (ver tabela 10)

Durante as entrevistas tive a oportunidade obter o depoimento²⁸ de um professor que afirmou lecionar aulas que não são compatíveis com sua formação em Geografia. *"No começo eu só dava aula de Geografia. Ai tava dificil por que nem sempre a professora faltava. Eu ficava fazendo plantão na escola²⁹ e acaba indo embora sem dar aula. Um dia a inspetora me chamou e disse se eu podia dar aulas de Inglês. Eu falei que não era formado. Ela disse que não tinha problema era só dar alguma coisa pra eles ficarem em quietinhos e ficar na sala. Ai perguntei se iria ganhar. Ela disse: Menino não tem professor! Quem tiver aqui agora vai dar aula e tudo! Você vai receber é só assinar o ponto. Então entrei lá peguei o caderninho e passei alguma coisa e foi. Agora dou aula de tudo. O professor que falta eu entro na sala e substituo³⁰".*

²⁸ Os depoimentos foram gravados e transcritos, somente seu anonimato foi mantido. No entanto, algumas entrevistas foram realizadas em mais de um encontro, porém decidimos utilizar a data do primeiro contato como referência.

²⁹ O termo "plantão na escola" é utilizado quando o professor que não tem vínculo com a escola, porém, se dispõe a permanecer durante o seu tempo de funcionamento a espera que o professor da sua disciplina falte e possa substituí-lo.

³⁰ Informação fornecida pelo Professor O da escola 08. Em 27 de setembro de 2012.

Tabela 10 - Leciona outras disciplinas

Tipo de disciplina	Valor Absoluto	%
História	5	21
Sociologia	1	4
Filosofia	1	4
Não	12	50
História e sociologia	1	4
História, sociologia e filosofia	1	4
História e filosofia	2	8
História e outras (disciplinas que não são da área de formação).	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A respeito da formação continuada (ver tabela 11) constatamos que somente 30% possuem curso de Pós-Graduação Lato Sensu. Estes cursos foram realizados dentro da própria política de formação continuada da SEE/SP chamado de Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR).

O programa REDEFOR, criado pela SEE/SP em parceria com as universidades públicas, oferece cursos gratuitos de Pós-Graduação aos docentes da rede estadual, atuando na capacitação de professores que desejam se especializar. Para realização deste projeto a SEE/SP realizou parceria com as três universidades estaduais: USP, UNICAMP e UNESP.

O conhecimento da construção da trajetória de formação acadêmica do professor pode fornecer informações importantes quanto ao perfil destes profissionais. Para (MOTTA, 1995, p.114) "compreender como cada pessoa se formou é encontrar relações entre as pluralidades que atravessam a vida".

A autora destaca a formação do professor como um processo pessoal e singular, constando que o professor não tem dimensão de que ele é agente de sua formação. E isto reflete na sua formação de maneira direta.

Na realização das entrevistas, tive a oportunidade que perguntar a alguns professores o motivo pelo qual eles não se interessaram participar do REDEFOR ou qualquer outro curso e curso de Pós-Graduação.

A esse respeito uma professora mencionou *"Eu até queria fazer, mas não tenho tempo [...] Quando vi fiquei interessada por que quero melhorar meu salário. Mas depois que vi o tanto de coisa que tem que fazer. Pra mim não dá não. Tenho a carga completa e um monte de coisa pra fazer. Então desisti. Vi um monte de gente que começou depois abandonou".*³¹

³¹ Informação fornecida pela Professora A da escola 01. Em 20 de junho de 2012.

No entanto o professor que cursou o REDEFOR disse: *"Sempre gostei de estudar, no começo achei meio difícil tive vontade de largar. Mais como foi a pela internet me animei. Por que não tenho tempo de ficar indo na faculdade, dou aula de manhã, tarde e noite em duas escolas. Só fazia as tarefas no final de semana. [...] Até que me ajudou um pouco com algumas coisas da geografia que eu nem tinha esquecido [...] Mas não foi fácil não. Tive um monte de colegas que desistiram no meio do caminho [...] Esse pessoal do governo parece que não sabe como é a vida do professor um corre corre danado"*³².

Já outra professora destacou: *"Acho engraçado esse pessoal do governo, agora eles querem dar curso, material e tudo mais pra nós. Mas aumento de salário que é bom mesmo nada. Eu, nem faço essas coisas! Só se for obrigada! Sempre pergunto: O que vai aumentar no meu salário? Se for nada, não faço mesmo! Aqui na escola eles até já sabem. Já tenho muito serviço. E quer saber já estou há muito tempo no Estado sei como essas coisas funcionam"*³³.

Tabela 11 - Tipo de pós-graduação

Pós-Graduação	Valor Absoluto	%
Especialização	7	30
Mestrado	0	0
Doutorado	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

De acordo com as informações verificamos que o fator "tempo" pode ser considerado como um dos aspectos responsáveis pela pouca adesão aos cursos de formação continuada oferecidos pela SSE/SP.

Para corroborar com estas informações o vínculo empregatício também pode ser associado à política de formação continuada do Estado, pois, os professores categoria O dependendo do curso oferecido não podem participar, visto que seu vínculo é por regime de contrato ao encerrar o ano letivo ele é "desligado" do quadro do magistério paulista.

Em nossa pesquisa, (ver tabela 12), 67% dos entrevistados são efetivos, ou seja, passaram no concurso para lecionar na rede pública de ensino. Já 17% é categoria F antigos temporários, atualmente considerados estáveis pela lei 1.010 de 2007 e possuem vínculo com o Estado.

³² Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

³³ Informação fornecida pela Professora G da escola 04. Em 08 de agosto de 2012.

Para tanto, compreendemos que os professores que cursaram o REDEFOR em nossa pesquisa são efetivos ou categoria F, ou seja, o fato de possuir um vínculo pode ser considerado um dos fatores para incentivar o professor a participar.

Tabela 12 - Tipos de vínculo empregatício

Vínculo empregatício	Valor Absoluto	%
Efetivo	16	67
Categoria F	4	17
Categoria O	4	17
Estável	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Em nossas entrevistas, também buscamos informações a respeito do docente exercer outra função remunerada, destes 83% não exercem se dedicando exclusivamente a dar aulas e 17% exercem outra função remunerada. (ver tabela 13)

Tabela 13 - Exerce outro tipo de função remunerada

Função remunerada	Valor Absoluto	%
Exerce	4	17
Não exerce	20	83
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A esse respeito um professor destacou: *"Só não faço outra coisa por que não me sobra tempo, sou eu que sustento minha família. É tudo ali na ponta do lápis, não dá para comprar nada além [...] Por isso que quase nunca falto pra ver se vêm melhor as férias e o bônus. Se eu pudesse com certeza iria trabalhar em outra coisa além de dar aulas para melhorar o salário³⁴".*

Em nível de Brasil, a UNESCO, destaca:

A participação na renda familiar é item que costuma acompanhar a atribuição na composição de chefe de família. De fato, o percentual de docentes que declara ser o principal provedor da família 40,2%, é próximo ao que se declara chefe de família 37,7%. Mas uma vez, percebe-se a seletividade da resposta, se o atributo gênero é adicionado à maioria dos professores homens declara se principal provedor da renda familiar 63,7%, enquanto junto às professoras esse percentual cai para 34,7%. Cabe aqui uma reflexão sobre o fato de 65,3% das docentes não se apresentam como principais provedoras de renda da casa. (UNESCO, 2004 p.51)

³⁴ Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

A tabela 14 vem complementar a análise anterior, sendo que, 17% dos professores trabalham em duas ou mais instituições de ensino público o fazem para "completar" sua carga horária, uma vez que determinadas escolas não oferecem o número máximo de aulas da jornada permitida. E 13% lecionam em escolas particulares, pois segundo um professor o salário é melhor. *"Na verdade eu não gosto muito de dar aula em escola particular, é muita coisa. Além disso, é muita cobrança. Tem que ficar correndo com o conteúdo para acabar a apostila. Se não o pai liga na escola e aí já viu! [...] Mais por outro lado é bem melhor, os alunos são outros e você tem tudo que pedi pra coordenadora. Além disso, o valor da aula é quase o triplo do que eu ganho aqui com quase quinze anos de serviço³⁵".*

Tabela 14 - Trabalha em outras instituições de ensino

Tipo de escola	Valor Absoluto	%
Pública	4	17
Particular	3	13
Municipal	0	0
Universidade	0	0
Não	17	71
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Para outra professora a situação é diferente: *"esse ano tá muito difícil pra mim, fecharam salas e não consegui completar minhas 32 aulas. Tive que ir para DE pra pegar aula. Estou em duas escolas este ano. Nem compensa muito. A outra escola é muito longe e os alunos de lá não querem nada com nada. E só desgaste. Se continuar diminuindo sala assim vou acabar ficando sem aula aqui. Aí só Deus sabe aonde vou para o ano que vem³⁶".*

Ao mesmo tempo em que a inserção do professor no mercado de trabalho ocorre relativamente cedo, na maioria das vezes em instituições de ensino público a sua permanência no mercado de trabalho tem gerado preocupações. O fato de o docente lecionar em duas unidades escolares corrobora com nossa análise, sobre a rotatividade dos docentes.

A expansão do ensino público transforma o magistério em ocupação na qual ocorre relativamente rápida inserção no mercado de trabalho. A maioria dos professores iniciou a carreira em escolas públicas 70,3%, enquanto 28,2% dos professores trabalham em escolas privadas. Atualmente a maioria dos professores trabalha em escolas públicas 80,2% e o restante afirma atuar em escolas privadas. (ibid, p.83)

³⁵ Informação fornecida pelo Professor I da escola 05. Em 23 de agosto de 2012.

³⁶ Informação fornecida pela Professora L da escola 06. Em 12 de setembro de 2012.

No que diz respeito ao tempo de serviço a tabela 15 apresenta que os docentes entrevistados possuem em média de 10 a 20 anos de serviço no Estado, sendo que, aqueles que possuem mais de 05 anos de trabalho passam a usufruir de alguns adicionais por tempo de serviço entre eles o quinquênio.

O chamado adicional por quinquênio, referido no artigo 129 da Constituição Estadual, é uma vantagem pecuniária a que todos os servidores públicos civis da Administração Direta do Estado de São Paulo fazem jus a cada cinco anos, contínuos ou não, de efetivo exercício no serviço público estadual.

Cada adicional equivale a 5% (cinco por cento) dos vencimentos ou proventos calculados de forma singela, nos termos da regra do inciso XIV do artigo 37 da Constituição Federal.

Tabela 15 - Tempo de serviço no Estado

Tempo de serviço no Estado	Valor Absoluto	%
Menos de um ano	1	4
1 a 5 anos	2	8
5 a 10 anos	3	13
10 a 15 anos	11	46
15 a 20 anos	5	21
20 anos ou mais	2	8
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A respeito do início da carreira docente temos as seguintes considerações:

Analizando os dados sobre o início da carreira docente, observa-se ela tende a começar cedo, não raro antes da formatura. Segundo dados apurados [...] 53% dos professores conseguiram seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação, o que pode ser decorrência da obrigatoriedade do estágio como prática docente. Outros 20,5% ingressaram no mercado de trabalho no máximo seis meses após serem habilitados. (ibid, p.72)

Apesar de muitos docentes trabalharem no Estado por um período dez anos, isto não significa que seja na mesma unidade escolar. A tabela 16 apresenta que 42% dos professores trabalham somente há cinco anos na escola. E 50% há mais de cinco anos, este valor pode ser considerado um indicativo da grande rotatividade dos professores, ou seja, sempre estão mudando de unidade escolar e são inúmeros os aspectos para ocorrência deste fato: maior

proximidade de sua residência, adaptação à unidade escolar, número de aulas reduzido para sua disciplina, não ser efetivo no cargo entre outros.

Tabela 16 - Tempo de serviço na escola

Tempo de serviço na escola	Valor Absoluto	%
Menos de um ano	2	8
1 a 5 anos	10	42
5 a 10 anos	8	33
10 a 15 anos	3	13
15 a 20 anos	1	4
20 anos ou mais	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Para HUBERMAN, (1995), o ciclo de vida humana, enquanto objeto de estudo científico, tem uma história relativamente recente. O autor realizou um estudo optando pela perspectiva clássica da "carreira". Considerando as sequências chamadas de "exploração" e de "estabilização", como supostamente se verificam no início da carreira. O autor apresenta a seguinte definição:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se uma fase de "estabilização" ou de compromisso, no qual as pessoas centram a sua atenção no domínio de diversas características de trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, vêm vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (HUBERMAN, 1995, p. 37)

A fala do autor vai ao encontro do depoimento de uma entrevistada: *"Tô, nessa escola acho que já vai pra uns 17 anos. Gosto daqui. Tem uma escola na rua da minha casa, mais prefiro ficar aqui. No começo até tentei pedir remoção pra outra escola. Mais aí fui ficando e agora não saio daqui por nada. Aqui tudo que preciso eu tenho [...]. Os alunos já acostumaram comigo. Acho que passo mais tempo aqui, do que em casa"*³⁷.

Enfim, os aspectos elencados anteriormente constituíram o Eixo Norteador I desta pesquisa e apesar das tensões do magistério e do desgaste emocional que ele envolve, há muitos professores que mantêm o ânimo e a dedicação continua. Possivelmente não se

³⁷ Informação fornecida pela Professora X da escola 12. Em 22 de novembro de 2012.

encontra no ensino gratificações de todo tipo, mas sim a intuição, às vezes refletida e consciente, de que ensinar os outros é uma tarefa que vale a pena.

Para tanto, iniciaremos a análise do Eixo Norteador II - Percepções dos professores: Currículo Oficial de Geografia do Ensino Fundamental.

5.2 EIXO NORTEADOR II - Percepções dos professores: Currículo Oficial de Geografia do Ensino Fundamental

O Eixo Norteador II busca analisar as questões que envolvem desde o processo de implementação do COESP e a utilização dos Cadernos do Professor de Geografia para o Ensino Fundamental.

Inicialmente procuramos identificar dentre os materiais produzidos pela SEE/SP, para implementação do COESP quais os professores entrevistados haviam trabalhado, uma vez que, a tabela 17 está organizada conforme estes documentos foram apresentados aos professores. É importante destacar que, nenhum professor utilizou somente um dos materiais, ou seja, o seu uso foi combinado com os demais materiais produzidos.

Tabela 17 - Materiais da SEE/SP utilizados pelos professores até implementação do Currículo

Materiais utilizados	Valor Absoluto	%
Jornal do aluno	0	0
Revista do professor	0	0
Vídeos e tutoriais	0	0
Proposta curricular	0	0
Caderno do professor	0	0
Caderno do aluno	0	0
Currículo oficial	0	0
Todos os materiais da SEE/SP	9	38
Jornal do Aluno, caderno do professor e caderno do aluno	1	4
Jornal do aluno, revista do professor, proposta curricular, caderno do professor, caderno do aluno e Currículo oficial	5	21
Jornal do aluno, vídeos e tutoriais, proposta curricular, caderno do professor, caderno do aluno e Currículo Oficial	3	13
Jornal do aluno, vídeos e tutoriais, proposta curricular, caderno do aluno e Currículo Oficial	1	4
Jornal do aluno, proposta curricular, caderno do professor, caderno do aluno e Currículo Oficial	2	8
Proposta curricular, caderno do professor, caderno do aluno e Currículo Oficial	3	13
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Considerando que o Currículo foi implementado gradualmente entre o período de 2007-2009 e, igualmente, considerando o tempo em que o Professor atua na Rede Pública de Ensino, verificamos que 38% dos entrevistados já haviam feito uso de todos os materiais fornecidos pela SSE/SP em algum momento.

Após, identificarmos a quantidade de docentes que trabalharam com o material solicitamos a eles que os avaliassem. O primeiro material encaminhado a todas as escolas estaduais paulistas foi o Jornal do Aluno (confeccionado no formato de um jornal) no início do ano letivo de 2008. Este material foi distribuído para ser utilizado durante os primeiros 40 dias letivos, sendo que, este momento ficou conhecido como "período de recuperação".

Este Jornal foi disponibilizado para todas as disciplinas e teve como referência desenvolver as competências e habilidades de leitura, escrita, interpretação, análise de gráficos, tabelas e operações matemáticas.

Tabela 18 - Avaliação do material Jornal do Aluno de Geografia

Avaliação do Jornal do Aluno	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	20	83
Regular	1	4
Ruim	0	0
Não utilizei	3	13
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A avaliação dos professores foi positiva sendo que, 80% aprovaram a iniciativa de começar o ano com material de recuperação para a disciplina de Geografia. Para Professora: *“Foi bom ter um material de Geografia de recuperação, nunca tinha feito isso antes, nós tínhamos que ficar fazendo sem a orientação de ninguém”³⁸*

A professora que avaliou como regular o material *justificou “esse Jornalzinho não aprofundou os conteúdos, só trabalhou por cima. Podia ter explicado melhor já que foi bastante tempo: 40 dias”³⁹*.

Deste valor temos 13% dos professores que não utilizaram o Jornal do Aluno, pois não lecionavam no período, uma vez que, sua utilização foi obrigatória. Sendo assim, juntamente ao Jornal do Aluno também foi disponibilizado para os professores a Revista do

³⁸ Informação fornecida pela Professora X da escola 12. Em 22 de novembro de 2012.

³⁹ Informação fornecida pela Professora G da escola 04. Em 08 de agosto de 2012.

Professor, que apresentava os subsídios pedagógicos necessários para desenvolver as atividades do Jornal. A tabela 19 apresenta informações sobre a avaliação dos docentes:

Tabela 19 - Avaliação do material Revista do Professor de Geografia

Avaliação da Revista do Professor	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	16	67
Regular	1	4
Ruim	0	0
Não utilizei	7	30
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Com relação à avaliação positiva esta se refere a sua organização e facilidade de compreensão, pois, ela explica detalhadamente como trabalhar a matéria e as atividades do Jornal do Aluno. *“Vem tudo bem explicado do que tem que fazer com o Jornalzinho”⁴⁰*

A avaliação regular é compatível com avaliação do Jornal do Aluno, devido ao fato de não “aprofundar o conteúdo”. *“Na Revistinha também não tinha opção de explicar mais a matéria, foi tudo muito por cima”⁴¹*.

Do restante que não utilizaram o material se divide em:

- 13% não lecionavam no período;
- 17% avaliaram que somente o Jornal do Aluno já apresentava as informações necessárias para trabalhar. *“Ná época só usei mesmo o Jornalzinho, pra dar aula, não usei essa Revistinha, achei que o Jornalzinho já dava pra dar aula, tinha toda a matéria nele”⁴²*.

Neste sentido, constatamos que algumas respostas foram controversas a respeito da utilização do material do professor, por sua vez, o material do aluno foi utilizado pelos docentes de forma sistemática.

Posterior ao período de recuperação a SEE/SP enviou para as escolas o material que os professores deveriam trabalhar durante o ano: Proposta Curricular de Geografia e das demais disciplinas com os princípios norteadores desta política educacional e o Caderno do Professor que contém os conteúdos e informações para o professor desenvolver em sala. As tabelas 20 e 21 apresentam a avaliação dos professores a respeito do material.

⁴⁰ Informação fornecida pela Professora K da escola 06. Em 4 de setembro de 2012.

⁴¹ Informação fornecida pela Professora G da escola 04. Em 08 de agosto de 2012.

⁴² Informação fornecida pelo Professor V da escola 11. Em 22 de novembro de 2012.

A Proposta Curricular de Geografia foi avaliada positivamente por 92% dos docentes que elencaram os seguintes aspectos:

- A Proposta está organizada de acordo com os conteúdos do livro didático do Ensino Fundamental o que facilita o trabalho professor;
- É um instrumento que auxilia o professor a elaborar o plano de aula, pois, os conteúdos estão organizados de acordo com série/ano;
- A Proposta é boa, pois, direciona o trabalho do professor com relação ao conteúdo a ser ministrado;
- A proposta é boa, pois auxilia na elaboração do plano de aula. *”Eu achei essa Proposta boa, por que ela é fácil de usar e ajudou a fazer o plano de aula. Com ela achei mais fácil. Não preciso ficar procurando num monte de livro⁴³.”*

O professor que avaliou o material regular destacou a ausência de conteúdos. *“Falta conteúdo, falta explicar melhor algumas matérias, pra mim não tem nada de Geografia Física⁴⁴.”*

O professor que não utilizou o material justificou preferência em utilizar o livro didático. *“Não usei essa Proposta, só vi o conteúdo que ela tinha e quando vi que era o mesmo do meu livro, continuei usando o livro⁴⁵.”*

Tabela 20 - Avaliação do material Proposta Curricular de Geografia

Avaliação da Proposta Curricular	Valor Absoluto	%
Ótimo	1	4
Bom	21	88
Regular	1	4
Ruim	0	0
Não utilizei	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

O Caderno do Professor de Geografia do Ensino Fundamental obteve 87% de aceitação positiva (ver tabela 21), devido aos seguintes aspectos, conforme os docentes:

- Os conteúdos estão indicados por série/ano e bimestre descrevendo o modo como devem ser trabalhados;
- O caderno pode ser utilizado no lugar do livro didático;
- Basta o professor seguir as instruções do Caderno para planejar sua aula;

⁴³ Informação fornecida pelo Professor Q da escola 09. Em 17 de outubro de 2012.

⁴⁴ Informação fornecida pelo Professor O da escola 08. Em 27 de setembro de 2012.

⁴⁵ Informação fornecida pelo Professor D da escola 02. Em 25 de junho de 2012.

- Apresenta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, o tempo das aulas e modelos de avaliação;

A avaliação regular do mesmo se refere segundo uma professora ao: *“O material deveria explorar melhor o conteúdo com mapas para visualização, o que está lá não é suficiente pra ensinar toda a matéria Por isso eu ainda uso o livro⁴⁶.”*

Tabela 21 - Avaliação do material Caderno do Professor de Geografia

Avaliação do Caderno do Professor	Valor Absoluto	%
Ótimo	1	4
Bom	20	83
Regular	3	13
Ruim	0	0
Não utilizei	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Durante o período de implantação da Proposta, além do material impresso que chegou às escolas a SEE/SP também disponibilizou vídeos em que seus idealizadores explicavam os princípios norteadores do mesmo.

Para subsidiar o material impresso, também foi lançado o site do São Paulo Faz Escola contendo 590 vídeos e roteiros com sugestões de atividades, acessíveis aos docentes e aos professores coordenadores. (ver tabela 22)

Tabela 22 - Avaliação dos Vídeos e Tutoriais

Avaliação dos Vídeos e tutoriais	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	8	33
Regular	0	0
Ruim	0	0
Não utilizei	16	67
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

No que se refere aos 33% dos professores que avaliaram positivamente estes, afirmaram que os vídeos e tutoriais apresentam informações detalhadas de sua formulação e utilização. Este aspecto facilitou seu trabalho em sala, pois, ele passou a compreender como usar a Proposta Curricular e o Caderno do Professor. O professor que utilizou este recurso

⁴⁶ Informação fornecida pela Professora G da escola 04. Em 08 de agosto de 2012.

relatou: *“Vi esses vídeos no HTPC e depois fui no site ver [...] Tem algumas partes interessantes que ajudam a entender o Caderno do Professor e as outras coisas⁴⁷”*

Dos 67% que não utilizaram este recurso, este valor se divide em:

- 13% que não lecionavam no período;
- 54% afirmaram desconhecer existência deste material pedagógico. *“Nem sabia que existia esse material pra usar. Ninguém nunca me falou nada. [...] Também não me lembro de ter visto ninguém aqui usando⁴⁸”*.

Entre os 54% que não utilizaram este recurso, uma professora justificou: *“Eu até fui atrás de saber o que tinha nesse site. Mas depois que vi. Eu não achei necessário usar esses vídeos e pesquisar no site pra usar esse material. Primeiro por que já dou aula há muito tempo. E o que tem lá não é nada diferente do que veio pra gente. Tem tudo na nossa apostila⁴⁹”*.

Sendo assim, podemos considerar que esta ferramenta pedagógica não obteve a adesão esperada pela SEE/SP com relação a sua utilização por parte dos docentes, seja devido à falta de interesse dos mesmos, desinformação ou até mesmo dificuldade em trabalhar com novas tecnologias.

Nesta perspectiva, posterior ao envio do material destinado aos professores no ano seguinte os alunos da rede pública estadual receberam o Caderno do Aluno para todas as disciplinas. Este caderno é composto dos mesmos conteúdos do Caderno do Professor, separado por Situações de Aprendizagem que introduz o conteúdo a ser aprendido com atividades. Na tabela 23, verificamos o grau de satisfação dos professores frente a este material.

Tabela 23 - Avaliação do material Caderno do Aluno de Geografia

Avaliação do Caderno do Aluno	Valor Absoluto	%
Ótimo	2	8
Bom	17	71
Regular	5	21
Ruim	0	0
Não utilizei	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012.

⁴⁷ Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

⁴⁸ Informação fornecida pela Professora J da escola 05. Em 30 de agosto de 2012.

⁴⁹ Informação fornecida pela Professora K da escola 06. Em 04 de setembro de 2012.

Em relação aos 79% dos docentes que avaliaram positivamente o material, foi destacada a parte gráfica (imagens, gráficos e mapas) que facilita o trabalho em sala, pois, segundo eles, algumas escolas não possuem Atlas em quantidade suficiente para todos os alunos.

Por sua vez, outro fator que merece atenção é o Caderno do Aluno seguir a mesma sequência didática do Caderno do Professor, o qual possibilita que o aluno acompanhe o conteúdo a ser desenvolvido em sala, ou seja, *"Com esse 'Caderninho' o aluno já sabe o que ele vai aprender mais pra frente"*⁵⁰.

Os 21% dos docentes que descreveram como regular os Cadernos destacaram os seguintes aspectos:

- Os gráficos são de difícil compreensão e utilização;
- É necessário melhorar o layout como: organização das figuras, quantidade de linhas nas respostas e não traz textos para facilitar a compreensão do aluno;
- Não “aprofunda” o conteúdo como o livro didático

Em nossa análise constatamos que, os professores realizaram inicialmente sua avaliação com ênfase nos aspectos gráficos e de organização do material, sendo que, a análise de conteúdo ficou em segundo plano.

Tradicionalmente, os conteúdos ensinados na Geografia escolar são marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos educandos. Por isso não é estranho afirmar que esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos saberes geográficos.

Podemos considerar que infelizmente essa é uma realidade que persiste na maioria das escolas brasileiras. Sobre esse assunto Callai faz a seguinte observação:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos. (CALLAI, 2001, p. 139).

Para tanto, nosso próximo questionamento foi a respeito da sequência de conteúdos entre o material do professor e do aluno. (ver tabela 24). Os 96% dos professores afirmaram que ambos seguem as mesmas Situações de Aprendizagem, exceto pelo Caderno do Professor conter maiores informações a respeito do conteúdo. Uma professora relatou: *"Os dois seguem a mesma sequência, por isso que o professor também pode dar aula só usando o caderninho*

⁵⁰ Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

do aluno. Quando eu esqueço meu material em outra escola. Uso o do aluno. Às vezes eu nem olho o meu material⁵¹".

Tabela 24 - Sequência de conteúdos entre o Caderno do Professor e Caderno do Aluno

Sequência de conteúdo	Valor Absoluto	%
Segue a sequência de conteúdos	23	96
Não segue a sequência de conteúdos	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Todavia, o professor que mencionou não possuir a mesma sequência de conteúdos justificou: *"Quando utilizei alguns exercícios e gráficos achei diferente. As páginas não eram as mesmas. Tive dificuldade de organizar minha aula. Então continuei só olhando no caderninho do aluno"*⁵².

A partir da inclusão destes materiais pela SEE/SP, questionamos os professores sobre a utilização do livro didático, uma vez que, anterior a Proposta os docentes planejavam suas aulas conforme o livro didático adotado pela instituição de ensino. (ver tabela 25)

Tabela 25 - Utilização do livro didático

Utilização do livro didático	Valor Absoluto	%
Utilizo	23	96
Não Utilizo	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Dos professores entrevistados 96% continuaram utilizando o livro didático, em consonância com Caderno do Professor e Caderno do Aluno. A professora justifica: *"Mesmo com esses caderninhos do governo, quando vou ensinar alguma matéria uso o livro didático. Esses caderninhos não têm todo o conteúdo que o aluno tem que aprender. Então sempre uso o livro didático pra ajudar a melhorar"*⁵³.

O livro didático vem se apresentar como um auxílio do ensino-aprendizagem para professor e aluno, cabendo ao docente à responsabilidade de apresentá-lo como fonte de pesquisa, descoberta, e vínculo com a vida social do aluno, no caso da Geografia. O auxílio que o livro didático oferece ao aluno através de seus conteúdos precisa ser absorvido da forma correta, caso contrário não terá grande influência na vida social do aluno.

⁵¹ Informação fornecida pela Professora N da escola 07. Em 19 de setembro de 2012.

⁵² Informação fornecida pelo Professor O da escola 08. Em 27 de setembro de 2012.

⁵³ Informação fornecida pela Professora U da escola 11. Em 13 de novembro de 2012.

Neste sentido para (VESENTINI, 2004, p.137) "na ditadura do livro didático, o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo".

No caso específico da Geografia, deve ser utilizado de forma cuidadosa para que não adote uma postura unicamente teórica, e o professor termine adotando o método em sala de aula, de uma Geografia tradicional e limitada, privando os alunos de terem uma percepção ampla do mundo que o cercam e de formarem uma opinião própria a respeito de fatos e acontecimentos que estão ao seu redor.

Retomando a análise dos materiais encaminhados pela SSE/SP para as escolas, no ano de 2009 temos a consolidação desta política educacional, pois, o mesmo deixou de ser compreendido como Proposta Curricular e passa ao status de Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP).

Ao passar para Currículo Oficial, ele integra permanentemente a política educacional paulista, sendo uma ferramenta pedagógica indispensável para os professores e escolas elaborarem seus planos de ensino e projetos pedagógicos.

A tabela 26 apresenta a avaliação dos docentes do então Currículo de Geografia, que obteve 88% de aprovação, pois contemplou os seguintes aspectos:

- Os conteúdos estão organizados de forma objetiva;
- Todos os professores passaram a utilizar o mesmo material para dar aulas;
- Com o Currículo é mais fácil elaborar o Plano de Aula, os conteúdos já estão separados por série/ano e bimestre.

Destacamos que esta avaliação positiva pode ser referente à Proposta Curricular, uma vez que, segundo os docentes não houve mudanças entre os materiais. Conforme um professor: *"Como eu já achei boa a Proposta, pra mim esse Currículo é a mesma coisa, só mudou o nome. Então pra mim também é bom"*⁵⁴.

Os 8% dos docentes que analisaram como regular, justificaram que o Currículo não apresentou novas propostas de trabalho para a disciplina. Já o docente que não utilizou destaca: *"Eu abri e olhei. [...] Pra mim tá tudo a mesma coisa, não mudou nada. Então continuei usando o material que eu tinha mesmo"*⁵⁵.

⁵⁴ Informação fornecida pelo Professor O da escola 08. Em 27 de setembro de 2012.

⁵⁵ Informação fornecida pelo Professor V da escola 11. Em 22 de novembro de 2012.

Tabela 26 - Avaliação do material Currículo Oficial de Geografia

Avaliação do Currículo Oficial	Valor Absoluto	%
Ótimo	1	4
Bom	20	83
Regular	2	8
Ruim	0	0
Não utilizei	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Outra questão que norteou nosso trabalho foi analisar a concepção dos professores, sobre o Currículo de Geografia para o Ensino Fundamental. (ver tabela 27).

Tabela 27 - Como você avalia o Currículo de Geografia do Ensino Fundamental

Avaliação do Currículo de Geografia Ensino Fundamental	Valor Absoluto	%
Ótimo	1	4
Bom	21	88
Regular	2	8
Ruim	0	0
Não sabe responder	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Dos professores entrevistados 88% analisaram como bom. No entanto, este valor se divide em 63% que avaliaram positivamente e não realizaram nenhuma consideração, apenas destacaram:

- Os conteúdos são abordados de forma "simples", auxiliando o professor na preparação das aulas;
- O Currículo apresenta os conteúdos organizados como o livro didático, de forma resumida;
- O que consta no Currículo tem no Caderno do Professor e Caderno do Aluno, isso é bom, por que ajuda a elaborar o Plano de Aula;
- Apresenta os conteúdos necessários para ensinar Geografia para o aluno do Ensino Fundamental, tudo o que o aluno precisa aprender está no Currículo.

Os demais docentes 25%, mesmo conceituando positivamente o material ressaltaram os seguintes aspectos:

- O Currículo contempla o conteúdo do livro didático, porém não apresenta para o professor sugestões para trabalhar com os alunos de necessidades especiais;

- O Currículo é bom, mas poderia dar mais liberdade para o professor trabalhar os conteúdos, conforme a diversidade da sala;
- A Geografia Física mesmo sendo Ensino Fundamental não é contemplada;
- A organização dos conteúdos não está adequada, principalmente na Cartografia, pois, para o Ensino Fundamental não há sugestões de o professor trabalhar com textos.

Dentre as considerações apresentadas, nos deparamos novamente com a questão da liberdade de cátedra do professor, frente a este material, uma vez que, o docente se sente tolhido para desenvolver o conteúdo de modo diferente do enunciado no Caderno do Professor.

Este aspecto causa prejuízos para a prática docente, pois, o Currículo acaba “engessando” o trabalho do professor em sala, não levando em consideração a diversidade de nossos alunos e seus diferentes níveis de aprendizagem. É necessário, que este material seja mais flexível em relação aos diferentes aspectos que permeiam a sala de aula e possa também trazer mais sugestões.

Segundo uma professora: *"O Currículo é bom, mas não traz nada para trabalhar com os alunos da 5ª série, com Cartografia. Tenho muito trabalho quando ensino essa matéria. Pensei que eles iam colocar alguma atividade ou texto pra nos ajudar. Já que agora esse material é oficial. E não vi nada. Pelo jeito vou ter que continuar usando o meu "bom e velho livro didático" mesmo"*⁵⁶.

Neste sentido, questionamos os docentes a respeito dos Conceitos Geográficos apresentados no Currículo de Geografia do Ensino Fundamental, sendo que, partimos inicialmente do conceito de Território. Este conceito obteve 88% de aceitação entre os docentes. (ver tabela 28)

Esta avaliação positiva apresentou dois aspectos: o conceito de Território utilizado no Currículo é de fácil compreensão e segundo os professores é o mesmo utilizado nos livros didáticos.

Tabela 28 - Como você avalia o conceito de Território trabalhado pelo COESP

Avaliação do conceito de Território	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	21	88
Regular	3	13
Ruim	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

⁵⁶ Informação fornecida pela Professora T da escola 10. Em 06 de novembro de 2012.

Entre os 13% dos professores que avaliaram como regular um deles justificou: *"Quando eu aprendi Território na faculdade, eles ensinavam o que vários autores diziam. Esse material não traz isso. Não que vamos ensinar isso pros alunos. [...] Pelo menos, pra nós professores deveria ter mais conteúdo. Vai que um aluno pergunta. E você estudou só o que tá no Currículo. O aluno vai pensar que você nem sabe do tá falando"*⁵⁷.

Pode-se afirmar que o Território, abrange aspectos econômicos, sociais e culturais, que está em constante transformação e construção no espaço geográfico. Este conceito também é tratado como político-administrativo (poder e fronteira) articulado a uma organização. Nele se constituem grupos por interesse, afinidade ou conveniência.

Sendo assim, nosso segundo questionamento foi sobre o Conceito de Paisagem. (ver tabela 29)

Tabela 29 - Avaliação do conceito de Paisagem trabalhado pelo COESP

Avaliação do conceito de Paisagem	Valor Absoluto	%
Ótimo	3	13
Bom	20	83
Regular	1	4
Ruim	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Este conceito obteve 96% de avaliação positiva entre os docentes, que elencaram os seguintes aspectos:

- É trabalhado com detalhes no Currículo e Caderno do Professor;
- O conceito de Paisagem no Currículo é o mesmo utilizado nos livros didático;
- É um conceito fácil de ser assimilado pelos alunos e o Currículo trabalha com exemplos o que melhora sua compreensão.

O conceito de Paisagem Geográfica vem sendo muito trabalhado nas últimas décadas, principalmente relacionado ao meio ambiente. Isto se deve a importância deste conceito para a Geografia. A categoria Paisagem, porém, tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. "É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente". (BRASIL, PCN, 1998, p. 11)

⁵⁷ Informação fornecida pelo Professor V da escola 11. Em 22 de novembro de 2012.

O conceito de Lugar apresentado no COESP (ver tabela 30) obteve boa aceitação entre os docentes com 96%, que destacaram ser um conceito fácil de ser trabalhado com os alunos, sendo desenvolvido no Currículo em conjunto com o conceito de Paisagem.

No entanto, dois professores argumentaram: *"O conceito de Lugar é bem trabalhado no Currículo, mais no Caderno do Professor Caderno do Aluno, não tem nada falando sobre ele. Eu já dou aula há muito tempo, então ensino a Paisagem e o Lugar. [...] Eu aproveito e ensino os dois juntos"*⁵⁸.

O professor V destacou: *"Então, eu achei estranho. Nesse Currículo ele tá bem explicado pra nós. Mais no nosso caderninho e do aluno, não tem nada falando. Então eu uso o livro didático. Acho que eles esqueceram de colocar"*⁵⁹.

Tabela 30 – Avaliação do conceito de Lugar trabalhado pelo COESP

Avaliação do Conceito de Lugar	Valor Absoluto	%
Ótimo	1	4
Bom	22	92
Regular	1	4
Ruim	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

É importante destacar que, a ausência do conceito de Lugar tanto no Caderno do Professor quando no Caderno do Aluno, demonstra uma falha no trato com os Conceitos Geográficos, uma vez que, devido à diversidade de docentes na rede pública de ensino e a obrigatoriedade para trabalhar com o material é necessário que ele contenha todos os subsídios necessários para o docente.

Dessa forma, é necessário que a SEE/SP introduza este conceito no material destinado aos docentes e educandos, pois, o Currículo aponta o mesmo como um dos Conceitos principais da Geografia, sendo que, constatamos em nossas entrevistas que grande parte dos docentes utiliza o material do professor e material do aluno, o qual não apresenta o conceito de Lugar.

O conceito de Lugar na Geografia tomou inúmeras interpretações, sendo necessário compreendê-lo em seus diversos significados: lugar da existência, da co-existência, da co-presença, da solidariedade, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano, do singular e do subjetivo. O Lugar, de maneira geral é um espaço sensato, isto é, apropriado ao

⁵⁸ Informação fornecida pela Professora R da escola 09. Em 24 de outubro de 2012.

⁵⁹ Informação fornecida pelo Professor V da escola 11. Em 22 de novembro de 2012.

nosso sentido, um espaço que nos convém, um espaço sensível. Mas um espaço orientado, um espaço de orientação, que permite responder a pergunta: Onde estamos? Enfim, é um espaço que dá lugar ao sentido, ao bom senso, ao pensamento sensato. (SOUZA, 1995).

Dessa forma, o último Conceito Geográfico analisado foi a Educação Cartográfica ou Cartografia (ver tabela 31). As práticas com mapas eram atividades subutilizadas nas escolas, hoje se transformaram em preocupação fundamental para o ensino de Geografia. Importantes noções, como a própria localização espacial, são tratadas com o auxílio de mapas.

Atualmente observa-se que muitos profissionais voltados ao ensino da Cartografia, estão desenvolvendo modelos para que alunos do Ensino Fundamental aprendam o que é uma escala, como é feita a representação do relevo, o que é uma projeção cartográfica etc. Entretanto, sem se preocupar com o exercício da própria Cartografia no cotidiano da escola, quando do ensino de outras disciplinas como Geografia, História, Sociologia, dentre outras que podem utilizar essa ferramenta e seus produtos no seu aprendizado.

Neste sentido 54% dos docentes avaliou como bom este conceito, pois, o Currículo apresenta a importância de seu estudo para a Geografia do Ensino Fundamental. Todavia, para 46% seu desenvolvimento é regular, visto que, na prática tanto Caderno do Professor e Caderno do Aluno não abordam adequadamente o mesmo.

Segundo o professor: *"Então acho que no livrinho da 5ª série tá muito resumido. Meu aluno nem sabe se localizar direito. E o livro não explica quase nada e já dá atividade. Eu então pego o livro didático e passo alguma coisa na lousa"*⁶⁰.

Sendo a Geografia, uma ciência que tem a preocupação de estudar a organização e a reorganização do espaço pelo homem e do homem no espaço, incumbe-se então, à Cartografia disponibilizar formas que possibilitem a leitura e interpretação.

Tabela 31 - Avaliação do conceito de Educação Cartográfica trabalhado pelo COESP

Avaliação do conceito de Educação Cartográfica	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	13	54
Regular	11	46
Ruim	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

⁶⁰ Informação fornecida pelo Professor B da escola 01. Em 27 de junho de 2012.

É importante destacar, que a análise deste Conceito gerou certa discrepância em relação aos demais, visto que, os professores ficaram divididos com relação à avaliação deste. Todavia, este aspecto será trabalhado posteriormente na avaliação das Situações de Aprendizagem, específicas para cada um dos Conceitos.

Posterior, a análise prévia dos materiais da SSE/SP descrevemos abaixo a avaliação dos professores de como os Conceitos Geográficos são desenvolvidos no Caderno do Professor, tendo como referência as Situações de Aprendizagem.

A partir das considerações realizadas anteriormente, neste eixo analisamos como os Conceitos Geográficos são apresentados no Caderno do Professor do Ensino Fundamental. Para tanto, inicialmente realizamos uma análise destes materiais e selecionamos aqueles que, desenvolviam tais conceitos.

Uma vez, selecionado o material elaboramos uma tabela a qual os professores contextualizavam as Situações de Aprendizagem que versavam sobre os Conceitos Geográficos de acordo com os seguintes critérios:

- Tempo previsto (quantidade de aulas para desenvolver a temática);
- Competências e habilidades (aplicação dos conhecimentos geográficos). As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de geografia. “As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.” (BRASIL, MEC, 1998)
- Estratégias (leitura, interpretação, aulas dialogadas, comparação, análise entre outros);
- Recursos didáticos⁶¹ (materiais didáticos: mapas, textos, sites, trechos de obras literárias, tabelas, gráficos etc.);
- Avaliação (propostas de atividades e exercícios).

Neste sentido, para todos os critérios selecionados o docente emitia o conceito: ótimo, bom, regular e ruim. Os critérios estabelecidos seguiram o roteiro do Caderno do Professor, sendo que, para cada uma das Situações de Aprendizagem estes aspectos deveriam ser avaliados.

⁶¹ Além dos recursos didáticos apresentados no Caderno do Professor, questionamos os docentes se utilizam outros recursos, incluindo assim, mais uma pergunta sobre a temática.

A temática do Currículo de Geografia que compõe o Caderno do Professor segue uma organização de conteúdos para o Ensino Fundamental 5ªsérie/6ºano a 8ªsérie/9ºano, da seguinte forma:

- 5ªsérie/6ºano o conteúdo é dividido em quatro bimestres com os seguintes temas: primeiro bimestre: A paisagem escalas da Geografia, segundo bimestre: O mundo e suas representações e A linguagem dos mapas, terceiro bimestre: Os ciclos da natureza e a sociedade e quarto bimestre: As atividades econômicas e o espaço geográfico;
- 6ªsérie/7ºano o conteúdo também é dividido em quatro bimestres: no primeiro bimestre: O território brasileiro, segundo bimestre: A regionalização do território brasileiro, terceiro bimestre: Domínio morfoclimáticos do Brasil e o Patrimônio Ambiental e sua conservação e quarto bimestre: Brasil: população e economia;
- 7ªsérie/8ºano conteúdo é dividido em quatro bimestres e apresenta os seguintes temas: no primeiro bimestre: Globalização em três tempos, no segundo bimestre: Produção e consumo de energia, no terceiro bimestre: A crise Ambiental e quarto bimestre: Geografia comparada da América;
- 8ªsérie/9ºano o conteúdo é dividido quatro bimestres: primeiro bimestre: A produção do espaço geográfico, segundo bimestre: A nova ordem mundial, terceiro bimestre: Geografia das populações e quarto bimestre: As redes sociais.

Segundo REGALO; NUNES, (2009), são temas e conceitos que revelam, em sua quase totalidade, a adesão a uma abordagem idealista, generalista e histórica da produção da realidade e seus condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais.

Desse modo, iniciamos nossa análise seguindo o modo como os Conceitos foram organizados no Currículo: Território, Paisagem, Educação Cartográfica (Cartografia) e Lugar.

A primeira Situação de Aprendizagem que versa sobre o Conceito de Território está no Caderno do Professor 6ªsérie/7ºano volume 01 do 1º bimestre, neste material o docente deverá estabelecer as relações entre as características socioeconômicas e o quadro natural das diferentes regiões do país ao longo do tempo, desenvolvendo as primeiras noções do Conceito.

A formação territorial deve ser compreendida como um processo em aberto e em permanente construção, o material propõe a discussão social e econômica das cidades fronteiriças do Brasil, representativas de uma situação peculiar em função de sofrerem diversas influências dos povos vizinhos.

O objetivo é levar o aluno a desenvolver o conceito de território por meio da linguagem cartográfica, propiciando o reconhecimento de informações geográficas em diferentes formas de representação. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR GEOGRAFIA, 2009)

A tabela 32 apresenta a análise dos docentes sobre as Situações de Aprendizagem, sendo que, o valor total se refere à somatória de todas as Situações avaliadas neste Caderno, ou seja, para não nos tornarmos repetitivos trabalhamos com o valor total, porém em cada linha⁶² pode ser verificada a avaliação de cada uma das aprendizagens.

Tabela 32 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Território)

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de Território	Caderno do Professor 6º série/7º ano vol. 1 - 1º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. Fronteiras da Republica Federativa do Brasil	1	20	3	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	19	3	1
2. Fronteiras Permeáveis	1	22	1	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	19	3	1
3. Estudo da Formação Territorial do Brasil por meio de Mapas	1	22	1	0	1	22	1	0	1	23	0	0	1	20	3	0	1	19	3	1
4. Estudo da Formação Territorial do Brasil por meio de Mapas por meio da literatura: o contexto cultural	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	20	2	1
Total	4	87	5	0	4	91	1	0	4	92	0	0	4	89	3	0	4	77	11	4

Fonte: SANTOS, Lillian Maria, 2012

Inicialmente os resultados obtidos revelam que os docentes avaliaram positivamente o modo como o Território foi desenvolvido neste Caderno do Professor. Em relação ao tempo de duração das aulas somando todas as Situações de Aprendizagem, obtivemos um total de 87 conceitos positivos, uma vez que, este aspecto também foi verificado com relação às habilidades e competências com 91, estratégias com 92, recursos com 89 e avaliação com 77.

Em relação ao tempo destinado para desenvolver o conteúdo o professor destaca: *"Eu acho que o tempo pra trabalhar o Território com os alunos é bom. É só seguir do jeito que está no caderninho que dá certo. É muito difícil eu extrapolar o tempo que eles dão de duas ou três aulas. Até por que o caderninho não traz muita coisa de Território"*⁶³.

Com relação aos instrumentos didáticos utilizados pelos docentes neste Caderno, constatamos que, inicialmente o livro didático ainda é o instrumento didático mais utilizado

⁶² Em cada linha temos avaliação dos 24 professores entrevistados.

⁶³ Informação fornecida pelo Professor I da escola 05. Em 23 de agosto de 2012.

(41), seguido pela junção texto/livro didático (30), sendo que, (16) não fazem uso de nenhum material didático, ou seja, utilizam somente o Caderno do Aluno. (ver tabela 33)

**Tabela 33 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Território)**

Recursos didáticos utilizados as Situações de Aprendizagem	Caderno do Professor 6º série/7º ano vol. 1 - 1º Bimestre													
	Recursos													
	1	2	3	4	5	6	7	8	opções 1-3-5-6	opções 1-2-3-4-5-6	opções 1-3-4-5	opções 2-4-5	opções 2-5	opções 3-5
1. Fronteiras da República Federativa do Brasil	0	0	1	0	10	0	0	4	1	1	0	0	0	7
2. Fronteiras Permeáveis	0	0	1	0	10	0	0	4	0	0	1	1	0	7
3. Estudo da Formação Territorial do Brasil por meio de Mapas	0	0	1	0	10	0	0	4	0	0	0	0	1	8
4. Estudo da Formação Territorial do Brasil por meio de Mapas por meio da literatura: o contexto cultural	0	0	1	0	11	0	0	4	0	0	0	0	0	8
Total	0	0	4	0	41	0	0	16	1	1	1	1	1	30

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A docente que não faz uso de nenhum outro recurso destacou: *"Eu só uso mesmo caderninho do aluno, lá já tem tudo o que eu preciso pra explicar a matéria. É muito difícil eu usar outra coisa. Pra mim o que tem no caderninho já está bom pra explicar a matéria que eles têm que aprender⁶⁴".*

A não utilização dos recursos didáticos por parte da docente, não está atrelada a ausência de sugestões de recursos no Caderno do Aluno, uma vez que, no material destinado aos alunos há sugestões de materiais e experimentos, como, também no Caderno do Professor.

Dessa forma, este depoimento nos trouxe dois questionamentos: *a não utilização de recursos está relacionada à dificuldade em trabalhar com os mesmos ou a docente segue a perspectiva de uma Geografia que prioriza a memorização ao invés da compreensão e interpretação.*

Utilizar os recursos didáticos a fim de facilitar a aprendizagem é de suma importância em qualquer disciplina, porém a utilização destes recursos nas aulas de Geografia é mais importante ainda. O professor de Geografia tem como incumbência tentar fazer com que seus alunos consigam se relacionar da melhor forma possível com o espaço que eles habitam e transformam.

Os recursos didáticos são importantes ferramentas para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem do educando, ou seja, ao serem usados no trabalho com os

⁶⁴ Informação fornecida pela Professora Z da escola 12. Em 30 de novembro 2012.

conteúdos escolares, os recursos didáticos servem de mediadores entre estes conteúdos e os alunos. Os alunos se apropriam dos conteúdos e do papel social de determinado recurso didático, como exemplo podemos citar o uso da fita métrica na sala de aulas de Geografia para trabalhar a relação entre as escalas geográficas.

O recurso didático é todo o tipo de material que possa facilitar a absorção do conteúdo pelo aluno. A fim de exemplificar, podemos citar como recursos didáticos: cartazes, data-show (power point), computador, filmes, jornais, revistas, mapas, retroprojektor, jogos entre outros. O professor tem o papel de selecionar os melhores recursos a fim de facilitar o entendimento e absorção do conteúdo que ele deseja aplicar.

As Situações de Aprendizagem sugeridas para o 1º bimestre têm como ponto de partida a representação do Território nas diversas escalas de ordenamento jurídico do país (municípios, Estados e União). Além disso, o material busca recuperar informações e desenvolver uma compreensão ampla e geral da formação territorial brasileira, considerando o processo de ocupação do litoral brasileiro desde a exploração do pau-brasil. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009)

Com relação às metodologias e estratégias, este Caderno contextualiza o desenvolvimento do Conceito de Território em uma perspectiva multidimensional, para isso, propõe uma variedade de estratégias de contato com os assuntos: exposição do professor, discussão, leitura individual e em grupo, recursos audiovisuais entre outros.

As atividades propostas no material têm como objetivo que os educandos atinjam os seguintes níveis de compreensão:

Tabela 34 - Níveis de compreensão das atividades

Tipo	Níveis de compreensão
1	Identificação de informações isoladas
2	Comparação de informações fornecidas pelo professor com as incluídas nos textos
3	Busca de informações adicionais em outras fontes
4	Descrição de ambientes ou contextos
5	Inferências sobre a intenção do autor, expressas em um mapa ou figura
6	Passagem de um formato de representação para outro

Fonte: SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009

Neste sentido, além das metodologias e estratégias o material também apresenta Fichas de Observação do desempenho esperado nas atividades, assim como uma ficha individual e grupal que leva em consideração os objetivos propostos, conforme tabela 35.

Tabela 35 - Fichas de observação e desempenho

Tipo	Níveis de compreensão
1	Identificação de informações isoladas
2	Comparação de informações fornecidas pelo professor com as incluídas nos textos
3	Busca de informações adicionais em outras fontes
4	Descrição de ambientes ou contextos
5	Inferências sobre a intenção do autor, expressas em um mapa ou figura
6	Passagem de um formato de representação para outro

Fonte: SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009

As Fichas de observação e desempenho o Caderno do Professor também trazem propostas didáticas de desempenho para os alunos, conforme tabela abaixo:

Tabela 36 - Avaliação das atividades e objetivos atingidos

Tipo	Níveis de compreensão
1. Muito bom	Atingiu plenamente os objetivos propostos
2. Bom	Atingiu grande parte dos objetivos propostos
3. Regular	Atingiu os objetivos mínimos essenciais
4. Insuficiente	Não atingiu os objetivos mínimos essenciais

Fonte: SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009

Para tanto, avaliar corretamente é uma tarefa muito difícil, pois exige qualificação, compromisso, competência, ética, flexibilidade e outras inúmeras qualidades que um bom profissional da educação deve ter.

Todas as atividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos e visam diagnosticar como a escola e os professores estão contribuindo para isso. O objetivo do processo de ensino e da educação é que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista atividades teóricas e práticas.

A avaliação deve favorecer o desenvolvimento de todas as crianças, levando em conta que todas são diferentes, tanto no nível socioeconômico, como nas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para atividades de ensino aprendizagem.

Sendo assim, a tabela 37, apresenta a avaliação dos docentes do Caderno do Professor 6ªsérie/7ºano vol. 4 sobre o referido conceito. Com relação os critérios estabelecidos todos foram avaliados positivamente, segundo o professor: *"O que vem no caderninho pra ensinar pros alunos não é ruim. Essas competências e habilidades que eles*

colocam pra ensinar. [...] É o que já tem que ensinar quando ensino essa matéria. Então pra mim é bom⁶⁵".

Tabela 37 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Território)

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de Território	Caderno do Professor 6º série/7º ano vol. 4 - 4º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. O Brasil dos migrantes	1	20	3	0	1	23	0	0	1	22	1	0	1	21	2	0	1	20	2	1
2. As diferenciações no território	1	22	1	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	22	0	1
3. A distribuição da atividade industrial no Brasil	1	22	1	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	23	0	0	1	22	0	1
4. Perspectivas do espaço agrário brasileiro	1	17	6	0	1	22	1	0	1	20	3	0	1	21	2	0	1	18	4	1
Total	4	81	11	0	4	91	1	0	4	88	4	0	4	88	4	0	4	82	6	4

Fonte: SANTOS, Lillian Maria, 2012

No entanto, em relação ao tempo previsto uma professora menciona: "*Quando fui explicar a primeira Situação de Aprendizagem precisei de mais duas aulas, eu quis mostrar pra eles como é a migração no Brasil. [...] Por isso que eu não dei bom, eu achei regular. Eu passei pra eles um filme que falava de migração e depois mostrei o mapa. Então não deu tempo. Mas não fiquei muito atrasada com a matéria⁶⁶".*

O tempo estipulado para cada Situação de Aprendizagem não é o mesmo para todas, no entanto, nas orientações destinadas aos docentes é mencionado que o Tempo de Duração é somente uma sugestão e o professor tem autonomia para trabalhar conforme o desenvolvimento da sala. Todavia, caso o professor ultrapasse em muito o número de aulas pode não sobrar tempo para trabalhar todas as Situações do Caderno.

A tabela 38 demonstra quais os materiais didáticos utilizados pelos docentes para as referidas Situações. Como foi verificado anteriormente o livro didático ainda é a ferramenta mais utilizada entre os professores (51), a junção textos/livro didático é a segunda opção com 18, sendo que, 12 não utilizam nenhum material didático além do Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

⁶⁵ Informação fornecida pelo Professor B da escola 01. Em 27 de junho de 2012.

⁶⁶ Informação fornecida pela Professora F da escola 03. Em 27 de junho de 2012.

**Tabela 38 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Território)**

Recursos didáticos utilizados nas Situações de Aprendizagem	Caderno do Professor 6º série/7º ano vol. 4 - 4º Bimestre													
	Recursos													
	1	2	3	4	5	6	7	8	opções 1-3-5	opções 1-5	opções 1-3-4-5-6	opções 3-4-5	opções 3-5	opções 4-5
1. O Brasil dos migrantes	0	0	1	0	12	0	0	3	1	1	0	1	5	0
2. As diferenciações no território	0	0	1	0	14	0	0	3	0	0	0	1	5	0
3. A distribuição da atividade industrial no Brasil	0	0	1	0	14	0	0	3	0	0	0	1	5	0
4.Perspectivas do espaço agrário brasileiro	0	0	1	0	11	0	0	3	0	0	1	4	3	1
Total	0	0	4	0	51	0	0	12	1	1	1	7	18	1

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A preocupação com os livros didáticos em nível oficial, no Brasil, se inicia com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto Lei 1006, nesse período o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material didático. Os professores faziam as escolhas dos livros a partir de uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal, Art. 208, Inciso VII da Constituição Federal do Brasil, em que fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro. (ROMANATTO, 2009).

O livro didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Se na primeira metade do século passado os conteúdos escolares assim como as metodologias de ensino vinham com o professor, nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e com as realidades que ela produziu, este aspecto se modificou.

Os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos passaram a ser veiculados pelos livros didáticos, assumindo um papel importante na práxis educativa, tanto como instrumento de trabalho do professor, quanto como único objeto cultural ao qual a criança tinha acesso no final do século XIX e início do século XX. (ibid).

Atualmente à disposição do professor e dos estudantes, há uma diversidade de fontes de informações disponíveis. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, etc.), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno sinta-se inserido no mundo à sua volta. (BRASIL, PCN DE GEOGRAFIA, 1998)

No entanto, a realidade da maioria das escolas, mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. Assim, faz-se necessário que professores estejam preparados para escolher adequadamente o livro didático a ser utilizado em suas aulas, pois ele será auxiliador na aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, após trabalharmos com os materiais que desenvolvem o conceito de Território iniciamos a análise do conceito de Paisagem. A paisagem há muito é objeto de estudo de diferentes disciplinas e não menos variadas correntes teóricas. Deste modo, recebeu ao longo de muitos anos diferentes conceitos, que se voltava a atender necessidades específicas das mais variadas ciências, como de suas variações teóricas e também metodológicas, por sua vez influenciadas por fatos e exigências histórico-culturais filosóficas e sociais. (CAVALCANTI, 1998).

O conceito de Paisagem é apresentado aos educandos inicialmente no Caderno do Professor da 5ª série/6º ano por meio do qual os alunos são convidados a observar a dimensão do sensível do espaço objeto de análise fundamental para aprendizagem da Geografia nesta etapa do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009)

As Situações de Aprendizagem propostas neste Caderno sugerem uma reflexão acerca da diferença entre os objetos naturais, produzidos por meio das dinâmicas da natureza, e os objetos sociais, resultantes do trabalho humano. Os conceitos de tempo natural e tempo social serão fundamentais para essa reflexão. (ibid)

O objetivo central deste Caderno é o de desenvolver as competências ligadas à observação, leitura e interpretação das múltiplas paisagens existentes na superfície terrestre, de forma a sensibilizar os alunos para o entendimento das demais dimensões do espaço geográfico.

Nesta perspectiva, a avaliação dos docentes foi bastante positiva com relação ao tempo previsto, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação. A esse respeito uma professora destaca: *"Um dos conteúdos que este material do governo trabalha bem é a paisagem. Esse caderninho traz bastante informação pra nós. [...] Eu gostei das sugestões de trabalhar com as imagens de São Paulo por que tem aluno que acha que São Paulo sempre foi "grande" não imagina que suas ruas já foram de terra⁶⁷".*

⁶⁷ Informação fornecida pela Professora S da escola 10. Em 29 de outubro de 2012.

Tabela 39 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Paisagem)

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 5ª série/6º ano vol. 1 - 1º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. Leitura de paisagens	9	15	0	0	10	14	0	0	9	15	0	0	9	15	0	0	1	19	4	0
2. Paisagem e memória	7	16	1	0	8	16	0	0	8	16	0	0	8	16	0	0	0	20	4	0
3. As paisagens captadas pelos satélites	4	16	4	0	4	18	2	0	4	19	1	0	4	18	2	0	0	18	6	0
4. As paisagens da Terra	4	18	2	0	4	19	1	0	4	19	1	0	4	20	0	0	0	18	6	0
Total	24	65	7	0	26	67	3	0	25	69	2	0	25	69	2	0	1	75	20	0

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

A respeito da avaliação alguns docentes atribuíram o conceito regular a Situação de Aprendizagem 4 - As paisagens da Terra. Segundo um professor: *"A sugestão de perguntas não foi boa pra matéria [...] O vídeo que eles pedem pra passar não é bom. É cansativo e não prende a atenção dos alunos. Se o vídeo não prende a atenção dos alunos, você acha que eles vão responder as perguntas? De jeito nenhum! Eles deveriam continuar trabalhando com imagens, como já tava fazendo"*⁶⁸.

O Caderno do Professor descreve as seguintes sugestões de processos avaliatórios: relatórios de pesquisa ou as sínteses das observações realizadas e roteiro de perguntas. O professor deve saber avaliar e realizar a qualidade da educação, como instrumentação necessária para cultivar a intensidade qualitativa dos processos realmente educativos (CAVALCANTI, 1998).

A fim de, desenvolver as Situações de Aprendizagem deste Caderno os docentes utilizaram os seguintes recursos didáticos. (ver tabela 40) Ao passar para o status de Currículo Oficial ele é entendido como referencial básico obrigatório para a formulação das Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96; a Proposta Pedagógica das unidades deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que são subordinados, ou seja, a partir de então o COESP é um desses limites.

Para o COESP;

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº

⁶⁸ Informação fornecida pelo Professor Q da escola 09. Em 17 outubro de 2012.

9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais da liberdade de ensino, mas do direito de aprender. (SÃO PAULO, COESP DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p.12)

**Tabela 40 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Paisagem)**

Recursos didáticos utilizados nas Situações de Aprendizagem	Caderno do Professor 5º série/6º ano vol. 1 - 1º Bimestre															
	Recursos															
	1	2	3	4	5	6	7	8	opções 1-4-5	opções 1-4-5-6	opções 2-3-5	opções 3-4-5	opções 3-5	opções 3-5-6	opções 4-5	opções 5-6
1. Leitura de paisagens	1	0	2	0	3	0	0	6	2	1	1	2	3	0	2	1
2. Paisagem e memória	0	0	2	0	5	0	0	6	0	1	0	3	4	0	2	1
3. As paisagens captadas pelos	0	0	2	0	9	1	0	3	0	0	0	3	4	1	1	0
4. As paisagens da Terra	0	0	2	0	10	0	0	4	0	1	3	0	4	0	0	0
Total	1	0	8	0	27	1	0	19	2	3	4	8	15	1	5	2

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Os professores entrevistados seguem utilizando inicialmente os mesmos instrumentos já mencionados anteriormente. No entanto para este conteúdo foi incluído em suas respostas: textos/jornais/revistas/livro didático (8) e jornais/revistas/ livro didático (5). A esse respeito uma professora argumenta: *"Além do livro didático, eu gosto de trabalhar com recortes de jornais e revistas pra eles aprenderem direito o que é paisagem. Se não eles vão continuar achando que paisagem é sempre foto de praia, montanha, por do sol. [...] Eles tem que aprender que a cidade também é uma paisagem. E como nem todos os livros trazem isso, eu uso as revistas que tem bastante coisa pra gente aproveitar"*⁶⁹.

Os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas condições para que o ensino e a aprendizagem se realizem. Nesse sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam no desenvolvimento das aulas. Os materiais didáticos de forma geral se constituem em uma das mediações entre professor, aluno e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades. (CAVALCANTI, 2002)

Retomando nossas análises, o Caderno do Professor 6ª série/7º ano vol.3 desenvolve o conceito de Paisagem na Situação de Aprendizagem 1 - As grandes paisagens naturais. O objetivo central deste Caderno é o de desenvolver as competências necessárias à constituição

⁶⁹ Informação fornecida pela Professora E da escola 03. Em 26 de junho de 2012

e aplicação de conceitos que auxiliem a compreensão da dinâmica das grandes paisagens naturais brasileiras e proporcionem a identificação de sua extensão geográfica, por meio do emprego de imagens e mapas. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009)

É importante destacar que neste Caderno analisamos somente a primeira Situação de Aprendizagem 1 - As grandes paisagens naturais brasileiras, sendo que, as demais Situações não abordam nossa temática.

Essa Situação de Aprendizagem investida as paisagens naturais brasileiras e a presença de áreas modificadas pela ação do homem em cada uma delas. Para tanto utiliza, dois conceitos diferentes: o de biomas, oriundos das ciências biológicas e o de domínio morfoclimáticos elaborado pelo geógrafo Aziz Ab'Saber. A ideia central, neste caso, é apresentar esses dois conceitos, com destaque para análise dos mapas da natureza brasileira, produzidos para cada um deles. (SÃO PAULO, COESP DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS 2009, p.10)

O conceito de domínios morfoclimáticos foi proposto nos anos 1970 por Aziz Ab'Saber, sendo utilizado para classificar as interações entre os elementos naturais construídos ao longo do tempo. Os domínios se referem às unidades paisagísticas a partir, em especial, das relações entre clima e relevo, pontuadas por paisagens distintas geradas pela variação de fatores naturais. Dentro do conceito de domínios, são valorizadas as faixas de transição entre uma paisagem e outra, deixando claro que essa passagem se dá de forma gradual e não abrupta. (VESENTINI, 2004)

Na tabela 41 verificamos que 09 professores atribuíram o conceito regular ao tempo previsto com as seguintes justificativas:

- Número de aulas é insuficiente para trabalhar, pois, é um conteúdo extenso;
- O aluno demora a compreender o que são e onde estão localizados os biomas brasileiros, sendo necessário mais que três aulas.
- A compreensão do conceito de paisagem nesta Situação de Aprendizagem exige do aluno retome os conceitos aprendidos no ano anterior, e isso pode levar mais tempo do que o proposto.

A esse respeito à professora justifica: *"É muito pouco tempo pra muito conteúdo. Esses domínios morfoclimáticos exigem do aluno além de saber o que é paisagem a leitura de mapas. O que é muito difícil ainda pra uma 6ª série. Ainda mais, que essa matéria deve ser*

ensinada no primeiro bimestre eles poderiam ter dado mais tempo. Toda vez que eu ensino essa matéria, eu sempre uso mais aulas do que tá no caderninho⁷⁰".

Tabela 41– Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Paisagem)

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de Paisagem	Caderno do Professor 6ª série/7º ano vol. 3 - 3º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. As grandes paisagens naturais	2	13	9	0	2	20	2	0	2	20	2	0	2	18	4	0	0	16	8	0
Total	2	13	9	0	2	20	2	0	2	20	2	0	2	18	4	0	0	16	8	0

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Com relação à avaliação, 08 professores avaliam como regular, pois, segundo eles o número de questões é insuficiente para desenvolver o conteúdo e não contempla as competências e habilidades que são exigidas na Situação de Aprendizagem.

Neste sentido, a professora esclarece: *"Eu achei muito fraca essas questões, primeiro que não desenvolve toda a matéria, é difícil dos alunos entenderem. Então não uso como avaliação. Eu uso essa avaliação, como tarefa pra casa"*⁷¹.

A escola busca desenvolver nos educandos suas competências e habilidades, já que o objetivo do ensino não é a simples memorização de um conjunto de informações pelos alunos, mas também o aprendizado de procedimentos úteis para a solução de problemas numa determinada área do conhecimento. Sendo assim, a avaliação escolar deve permitir verificar não apenas a retenção de informações sobre a matéria pelo aluno, mas, principalmente, se os alunos estão sendo capazes de utilizar aquilo que aprenderam.

Neste processo é importante analisar quais ferramentas didáticas, o professor utiliza para o desenvolvimento das competências e habilidades almejadas nesta Situação de Aprendizagem. (ver tabela 42)

⁷⁰ Informação fornecida pela Professora H da escola 04. Em 16 de agosto de 2012

⁷¹ Informação fornecida pela Professora H da escola 04. Em 16 de agosto de 2012

**Tabela 42 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Paisagem)**

Recursos didáticos utilizados na Situação de Aprendizagem	Caderno do Professor 6ª série/7º ano vol. 3 - 3º Bimestre										
	Recursos										
	1	2	3	4	5	6	7	8	opções 3-4-5	opções 3-5	opções 5-6
1. As grandes paisagens naturais	0	0	0	0	7	0	0	3	6	7	1
Total	0	0	0	0	7	0	0	3	6	7	1

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Na tabela 42 os recursos didáticos utilizados foram: livro didático, textos/jornais/revistas/livro didático e textos/livro didático. Dessa forma, verificamos que os docentes utilizam na maioria das vezes as mesmas ferramentas para desenvolver seus conteúdos.

A conceituação de materiais didáticos ou recursos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando estimular e aproximar o aluno do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os materiais didáticos são todos os recursos utilizados para ensinar, fazendo com que o educando se sinta motivado em aprender. (FREITAS, 2007)

Dessa forma, posterior a análise do Conceito de Paisagem iniciamos a avaliação do Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia com o Caderno do Professor 5ª série/6º ano vol. 2 que apresenta:

O domínio da linguagem cartográfica é certamente um dos principais alicerces do ensino de Geografia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Partido das noções básicas de orientação relativa, trabalhada nas séries iniciais, trata-se agora de construir os conceitos necessários à compreensão das técnicas cartográficas e de linguagem dos mapas, uma vez que, a cartografia é um instrumento indispensável ao entendimento dos fenômenos espaciais. As Situações de Aprendizagem propostas neste Caderno pretendem ser um ponto de partida para a nova etapa deste processo, que deverá prosseguir nas séries seguintes. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA 5ª série/6º ano vol. 2, 2009, p.08)

Este Caderno está focado nos procedimentos necessários ao desenvolvimento da linguagem cartográfica. Para tanto, propõe inicialmente diferentes representações da superfície terrestre destacando as características dos mapas e apresentando a história da Cartografia. (ibid)

A seguir analisamos dois Cadernos do Professor que desenvolvem a temática, inicialmente na tabela 43 podemos contextualizar a avaliação dos docentes sobre o referido

conceito, uma vez que, todos seus critérios serão discutidos. A necessidade em realizar sua análise integral é referente à sua importância dentro da Ciência Geográfica, pois, o território, a paisagem e o lugar utilizam a linguagem cartográfica para representação e compreensão de seus conceitos.

Tabela 43 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia)

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito Educação Cartográfica/Cartografia	Caderno do Professor 5ª série/6º ano vol. 2 - 2º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. O mundo e suas representações	0	9	15	0	0	13	11	0	0	16	8	0	0	21	3	0	0	9	14	1
2. Orientação relativa: a rosa dos ventos	0	9	15	0	0	14	10	0	0	20	4	0	0	23	1	0	0	10	13	1
3. As coordenadas geográficas	0	7	16	1	0	11	13	0	0	17	7	0	0	19	5	0	0	8	15	1
4. Os atributos dos mapas	0	8	15	1	0	13	11	0	0	20	4	0	0	22	2	0	0	9	14	1
5. A cartografia temática	0	8	15	1	0	13	11	0	0	20	4	0	0	21	3	0	0	9	15	0
Total	0	41	76	3	0	64	56	0	0	93	27	0	0	106	14	0	0	45	71	4

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Com relação ao tempo previsto para cada Situação de Aprendizagem, verificamos que os docentes avaliam como regular e fazem menção aos seguintes aspectos: a quantidade de aulas é insuficiente para trabalhar, pois, o conteúdo é extenso, a introdução da Cartografia na 5ª série/6º ano requer o desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos demoram a aprender e o número de aulas é insuficiente para o professor desenvolver as atividades propostas em sala.

Neste sentido, o professor destaca: *"Não consigo ensinar essa matéria com os alunos, na quantidade de aulas que o caderninho quer. [...] Sempre fico atrasado. Eu até já tentei. Mas depois quando vou pras atividades e vejo que eles não entenderam nada, acabo voltando toda a explicação. E aí já foi as duas ou três aulas que eles indicam. Bem, eu não vou passar a matéria pra frente se o aluno não aprendeu nada. Depois só vai me trazer dor de cabeça e problemas"*⁷².

O tempo de aprendizagem do educando, do professor e o tempo da escola é um desafio permanente no cotidiano de instituições escolares. O tempo da escola é regido pelo relógio e nem sempre coincide com o tempo do aluno e do docente. O descompasso entre esses tempos, muitas vezes, culmina em fracassos que geram ansiedades e frustrações.

⁷² Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

No entanto, em nossa pesquisa não podemos rotular os professores que avaliaram positivamente as Situações de Aprendizagem deste Caderno como docentes que não levam em consideração o tempo e aprendizagem do educando, pois, cada escola, sala de aula e professor possuem suas particularidades.

Neste sentido a professora argumenta: *"Eu acho o tempo pra ensinar a Cartografia nesse caderninho bom. É muito difícil eu ultrapassar o número de aulas que eles determinam. É claro que tem alunos com mais dificuldades que outros. Mais eu consigo fazer a sala aprender o que está no caderninho dentro do que foi programado"*⁷³.

Considerando a escola um ambiente em que todos devem ser tratados com igualdade, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades, porém, essas podem ser aplicadas de forma diferenciada, dependendo do ritmo de cada um, ou seja, aluno é formado através das experiências que são vivenciadas por toda sua vida. O desenvolvimento do aluno tem uma forte ligação com o ambiente em que vive, sua relação cultural e principalmente a maneira como se relaciona com o mundo.

Sendo assim, as competências e habilidades destinadas a este Caderno buscam desenvolver o domínio da linguagem cartográfica que se concretizam no reconhecimento de informações geográficas expressas por meio desta linguagem e em sua utilização para a representação dos dados geográficos.

Para tanto é esperado que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias à leitura e interpretação de mapas, entre as quais se destacam as aplicações técnicas de orientação relativa e absoluta e o reconhecimento dos demais atributos que constituem a linguagem dos mapas, tais como título, legenda e escala. (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009)

A análise dos docentes sobre as competências e habilidades foi positiva, pois, elas estão em consonância com as Situações de Aprendizagem e com o conteúdo a ser aprendido.

Em contrapartida, os professores que conceituaram como regular destacam: as competências e habilidades exigem um conhecimento prévio que grande parte dos alunos não desenvolveu, são competências e habilidades que exigem um tempo maior do que o estipulado e não está de acordo com o conteúdo exigido para a 5ª série/6º ano.

Em relação a estratégias adotadas as Situações de Aprendizagem deste Caderno estão baseadas em aulas expositivas, leituras e exercícios individuais, além de trabalhos e discussões em grupo voltado à apresentação dos principais instrumentos da linguagem

⁷³ Informação fornecida pela Professora P da escola 08. Em 09 de outubro de 2012.

cartográfica. Para tanto, focam as especificidades dos mapas em relação a outras formas de representação da realidade e destaca a importância de cada um dos principais atributos dos mapas especialmente o processo de elaboração e leitura dos produtos cartográficos. (ibid)

Os professores qualificam como boa às estratégias adotadas, pois, fazem uso de diferentes metodologias para a aprendizagem do aluno. No entanto, a conceituação regular se refere à ausência de estratégias diferentes das já citadas anteriormente.

Neste sentido, a professora destaca: *"Eu não vi nada de novo, nessas estratégias é sempre a mesma coisa. Não vi nada de diferente. Eu achei que por ser um conteúdo mais "pesado" eles usariam outras coisas. Mas não vi nada. É sempre atividade em grupo, individual, roteiro de atividades. Eu acabo sempre fazendo outras coisas"*⁷⁴.

No processo de ensino aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis entre outros. As estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e envolver os alunos neste processo.

Nesta contextualização, os recursos utilizados pelos docentes também são ferramentas importantes na aprendizagem. As sugestões de recursos deste Caderno do Professor são avaliadas positivamente, pois, para os docentes a facilidade de encontrar o material na escola é um aspecto fundamental.

Dessa forma, finalizamos nossa análise com a avaliação. Em cada Situação de Aprendizagem, foram propostas diferentes estratégias. O resultado da própria avaliação requer a utilização de técnicas cartográficas de leitura e interpretação de mapas por parte dos educandos.

Os métodos de avaliação são elementos relevantes no conjunto das práticas pedagógicas realizadas no processo de ensino e aprendizagem. Porém avaliar, neste sentido, não se resume apenas ao ato formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas que indicarão uma decisão de avanço ou retenção nesta ou naquela disciplina. É necessário que haja, por parte dos envolvidos no processo avaliativo, a compreensão de que a concepção de conhecimento determina o direcionamento da prática pedagógica.

Os professores que conceituaram como regular as avaliações das Situações de Aprendizagem deste Caderno, apontaram os seguintes aspectos:

- O número de questões é insuficiente;

⁷⁴ Informação fornecida pela Professora M da escola 07. Em 18 de setembro 2012.

- As questões propostas não abordam as competências e habilidades trabalhadas;
- As questões são as mesmas já trabalhadas durante o desenvolvimento do conteúdo.

O professor da escola O destaca: *"Eu acho que as avaliações deste caderninho, não dão conta de verificar se o aluno realmente aprendeu ou não. Em algumas são só questões. Elas nem abordam direito o conteúdo que a gente ensinou. Eu na verdade não uso. Às vezes eu passo como tarefa pra fazer na sala mesmo. Prefiro eu fazer as minhas próprias provas"*⁷⁵.

Para tanto, avaliar não é medir, avaliar envolve o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas, considerando os critérios e objetivos do plano de ensino, e inclui também o processo de tomada de decisões. (CASTROGIOVANNI, 2000)

Os docentes que analisam positivamente e justificam que avaliação é boa, pois, o aluno consegue responder as questões sozinhos. A professora esclarece: *"Eu acho boa, essas avaliações. Por que os alunos conseguem responder sozinhos. Eu não preciso ajudar. Eu acho elas bem parecida com os exercícios que eles tem que resolver. Mas eles conseguem fazer"*⁷⁶.

A avaliação é concebida como um elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e a atuação do professor no processo de construção do conhecimento e envolve múltiplos aspectos. Esta deve ser entendida como um conjunto de atuações e ações e tem por função realimentar, sustentar e adequar à intervenção pedagógica.

Analisar como vou avaliar implica estabelecer como vou permitir que os dados levantados permitam autoconhecimento do aluno e o diagnóstico do ensino oferecido.

O diagnóstico do ensino oferecido pelo professor e do desempenho do aluno, pode ser formador quando os resultados possibilitarem também uma reflexão sobre a prática desenvolvida, ou seja, quando os resultados obtidos pelos alunos permitirem ao professor analisar a sua participação na aquisição da aprendizagem e identificar quais as estratégias mais efetivas e as que precisam ser revistas, que processos de aprendizagem os alunos estão construindo, quais as dificuldades que o próprio professor enfrenta.

Dessa forma, além dos critérios estabelecidos os instrumentos didáticos utilizados também são ferramentas importantes no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Na tabela 44 constatamos que o livro didático é o recurso mais utilizado (61), seguido da junção de textos/livro didático (51).

⁷⁵ Informação fornecida pelo Professor O da escola 08. Em 27 de setembro de 2012.

⁷⁶ Informação fornecida pela Professora S da escola 10. Em 29 de outubro de 2012.

**Tabela 44 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia)**

Recursos didáticos utilizados nas Situações de Aprendizagem	Caderno do Professor 5º série/6º ano vol. 2 - 2º Bimestre									
	Recursos								opções 3-4-5	opções 3-5
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1. O mundo e suas representações	0	0	0	0	13	0	0	1	1	9
2. Orientação relativa: a rosa dos ventos	0	0	0	0	12	0	0	1	1	10
3. As coordenadas geográficas	0	0	0	0	12	0	0	1	0	11
4. Os atributos dos mapas	0	0	0	0	12	0	0	1	0	11
5. A cartografia temática	0	0	1	0	12	0	0	1	0	10
Total	0	0	1	0	61	0	0	5	2	51

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

O professor a partir do compromisso com a prática educacional, busca na diversidade de diversos recursos disponíveis, um apoio no processo da aprendizagem para a construção do conhecimento. As aulas ilustradas com mapas, globo terrestre, desenhos, cartazes, livro didático além do uso de tecnologia como data show entre outras técnicas de pesquisas informacionais dão suporte para o docente ministrar as aulas. (CALLAI, 2005)

Entre os recursos usados pelo docente de Geografia está o livro didático, instrumento este essencial, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre os que já foram citados.

Posterior à análise do primeiro caderno que desenvolve a temática, o segundo material é o Caderno do Professor da 7ª série/8º ano vol. 1 com a Situação de Aprendizagem: O meio natural: o contexto do Senhor dos Ventos. O objetivo desta Situação é apresentar aos alunos que na Idade Média foram produzidos muitos mapas, mas quase todos dominados pelo sentido cristão e sobrenatural.

Os mapas mais conhecidos neste período são os mapas T-O, que representavam o mundo habitado como um disco chato ("O"), centrado em Jerusalém. A divisão entre os continentes conhecidos (Europa, Ásia e África) era representada por meio de cursos d'água, que formavam um "T". (SÃO PAULO, CADERNO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2009).

Na tabela 45 a avaliação dos docentes vai de encontro às respostas já contextualizadas anteriormente, uma vez que, o tempo também foi conceituado como regular. Os professores apontam o tempo previsto para o desenvolvimento do conteúdo como insuficiente, pois, além do conceito de Cartografia é necessário que o professor também retome os aspectos do período da Idade Média.

A professora da escola F destaca: *"Mesmo já sendo 7ª série, quando comecei a explicar a matéria, percebi que os alunos estavam perdidos. [...] Ai tive que explicar um pouco de história. E isso levou mais tempo. Resultado: não consegui cumprir a quantidade de três aulas. Acabei na verdade usando cinco aulas pra poder explicar tudo e fazer o astrolábio com eles"*⁷⁷.

Todavia, entre os professores que avaliam positivamente, eles ressaltam que poderia ser disponibilizado mais tempo, uma vez que, este é o primeiro conteúdo do Caderno: *"Eu até consegui cumprir o tempo dessa Aprendizagem. Mas o astrolábio, eu fiz em casa e trouxe pra sala. Deveria ter pelo menos duas aulas a mais. Como são quatro aulas por semana, eles podiam aumentar um pouco. E ainda mais que é primeiro bimestre. É muito ruim ficar correndo com o conteúdo. Ai depois vêm aqueles resultados nas provas"*⁷⁸.

Tabela 45 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia)

Sua opinião sobre a situação de aprendizagem relacionada ao conceito Educação Cartográfica/Cartografia	Caderno do Professor 7ª série/8º ano vol. 1 - 1º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim	ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. O meio natural: o contexto do senhor do ventos	0	11	13	0	0	18	6	0	0	20	4	0	0	19	5	0	0	13	11	0
Total	0	11	13	0	0	18	6	0	0	20	4	0	0	19	5	0	0	13	11	0

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Com relação aos demais critérios avaliados, averiguamos novamente que não há um consenso na conceituação da avaliação. Entre os professores entrevistados 13 avaliam como bom, pois, as questões abordam o conteúdo que foi desenvolvido. Em contrapartida, os 11 professores mencionam ser regular, uma vez que, poderia haver um número maior de questões e contar com análise de representações gráficas.

⁷⁷ Informação fornecida pela Professora F da escola 03. Em 27 de junho de 2012.

⁷⁸ Informação fornecida pela Professora R da escola 09. Em 24 de outubro de 2012.

Por sua vez, os instrumentos didáticos utilizados pelos docentes (ver tabela 46), também se repetem, sendo que, 15 professores utilizam o livro didático e 8 fazem uso de textos/livro didático para trabalhar o conteúdo.

**Tabela 46 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados
(Conceito de Educação Cartográfica/Cartografia)**

Recursos didáticos utilizados na Situação de Aprendizagem	Caderno do Professor 7ª série/8º ano vol. 1 1º Bimestre								
	Recursos								Opções 3-5
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. O meio natural: o contexto do senhor do ventos	0	0	0	0	15	0	0	1	8
Total	0	0	0	0	15	0	0	1	8

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Neste sentido, perguntamos aos docentes sobre as Representações Cartográficas do Caderno do Aluno se eram de fácil interpretação (ver tabela 47), no entanto, 67% dos professores afirmam que são de difícil interpretação. As justificativas são:

- Os mapas do caderno do aluno deveriam ter uma produção gráfica melhor;
- Os mapas temáticos necessitam de uma escala maior, para que os alunos possam visualizar os detalhes;
- Os mapas além da legenda poderiam apresentar um texto explicativo, assim, facilitaria para que o aluno possa compreender.

Tabela 47 - As Representações Cartográficas do Caderno do Aluno são de fácil Interpretação

Interpretação das Representações Cartográficas do Caderno do aluno	Valor Absoluto	%
Fácil interpretação	8	33
Não são de fácil interpretação	16	67
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Saber ler mapas é compreendê-los não é uma atividade fácil para os alunos, e se a escola não oferecer condições para essa aquisição do saber Cartográfico, certamente quando este aluno estiver na fase adulta, terá grandes dificuldades para entender as transformações

que ocorrem no espaço, por conta das dificuldades que terá para entender a estrutura física do espaço, e a Cartografia é uma ferramenta importante neste processo. (CAVALCANTI, 2002)

O uso do mapa deve ser direcionado para as atividades do cotidiano, tais como deslocamento e localização, como também para compreender a geopolítica mundial e as estratégias espaciais que são utilizadas para efetivação do poder sobre o território.

Neste sentido, tendo como referência as informações coletadas é necessário rever alguns aspectos da Educação Cartográfica no Caderno do Professor.

Sendo assim, retomando nossa avaliação o último Conceito Geográfico analisado foi o Conceito de Lugar, para tanto, é necessário rever as instruções do COESP:

O lugar: o conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também se distingue do senso comum. Para a Geografia, o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos, pois pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores, e são esses valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão uma identidade única. (SÃO PAULO, COESP, CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, 2010, p. 79)

É importante destacar, que em nossa análise de todos os Cadernos do Professor de Geografia do Ensino Fundamental, não encontramos nenhuma Situação de Aprendizagem que desenvolvesse tal conceito. Dessa forma, partindo das instruções do COESP de que, o Lugar se vincula ao conceito de Paisagem retornamos ao Caderno do Professor da 5ª série/6º ano vol. 1 na Situação de Aprendizagem 1 - Leitura de Paisagens e solicitamos aos docentes que o avaliasse tendo como referência o conceito de Lugar.

Na tabela 48 verificamos que a avaliação dos professores foi positiva, mesmo o Caderno não apresentando o conceito. A esse respeito uma professora justifica: *"Quando eu ensinei Paisagem eu já ensinei Lugar. Eu vi mesmo que o caderninho não falava nada. Mas como já dou aula há bastante tempo sei que os dois têm que ser ensinados juntos. E o livro didático também ensina os dois juntos. Eu acho que eles devem ter esquecido, ou pensam que o professor já sabe que tem que ensinar. Mais eles podiam colocar pelo menos um parágrafo ou umas questões pra a gente trabalhar"*⁷⁹.

No decorrer das entrevistas, verificamos que os professores mencionam a ausência deste Conceito, porém, eles o desenvolveram em consonância ao conceito de Paisagem conforme consta no livro didático.

⁷⁹ Informação fornecida pela Professora T da escola 10. Em 06 de novembro de 2012.

Tabela 48 – Avaliação da Situação de Aprendizagem do Caderno do Professor (Conceito de Lugar)

Sua opinião sobre a situação de aprendizagem relacionada ao conceito de Lugar	Caderno do Professor 5ª série/6º ano vol. 1 - 1º Bimestre																			
	Tempo Previsto				Competências e Habilidades				Estratégia				Recursos				Avaliação			
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. Leitura de Paisagens	3	19	2	0	3	15	6	0	3	16	5	0	3	16	5	0	0	17	7	0
Total	3	19	2	0	0	15	6	0	0	16	5	0	0	16	5	0	0	17	7	0

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Por sua vez, os instrumentos didáticos utilizados pelos docentes para o desenvolvimento do conceito de Lugar nesta Situação de Aprendizagem são: textos/livro didático (12 professores) e livro didático (07 professores), conforme tabela 49.

Tabela 49 – Avaliação dos Recursos Didáticos utilizados (Conceito de Lugar)

Recursos didáticos utilizados na Situação de Aprendizagem	Caderno do Professor 5ª série/6º ano vol. 1 - 1º Bimestre									
	Recursos								Opções 1-3-4-5	Opções 3-5
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1. Leitura de Paisagens	0	0	2	0	7	0	0	2	1	12
Total	0	0	2	0	7	0	0	2	1	12

LEGENDA

1. Vídeos - 2. Power Point - 3. Textos - 4. Jornais e revistas - 5. Livros didáticos - 6. Computador - 7. Trabalho de campo - 8. Não utiliza

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Os professores também foram questionados, sobre as instruções do COESP de desenvolver o conceito de Lugar junto ao de Paisagem. (ver tabela 50) A esse respeito, 96% dos docentes concordam que ambos devem ser desenvolvidos em consonância. A professora justifica: *"O Currículo seguiu o que os livros didáticos já trazem que é ensinar os dois juntos. Os dois conceitos se complementam. Por isso devem ser ensinados juntos"*⁸⁰.

Tabela 50 - Concorda com o Currículo que o conceito de Lugar deve ser trabalhado junto ao conceito de Paisagem

Concorda em trabalhar junto os conceitos de Paisagem e Lugar	Valor Absoluto	%
Concordo	23	96
Não concordo	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

⁸⁰ Informação fornecida pela Professora N da escola 07. Em 19 de setembro de 2012.

Neste sentido, perguntamos aos docentes se está explícito no Caderno do Professor que ambos os conceitos devem ser trabalhados juntos. (ver tabela 51). Para 33% dos docentes está explícito, uma vez que, ambos devem ser desenvolvidos em conjunto como consta no livro didático e COESP.

Todavia, 67% dos professores mencionam que não está explícito que ambos devem ser trabalhados em conjunto. O professor destaca: *"Bem eu trabalho por que já sei que na 5ª série os alunos têm que aprender paisagem e lugar. Mas não tem nada falando no Caderno do Professor. Seria até bom que tivesse alguma informação ou atividade para fazer com os alunos"*⁸¹.

Tabela 51 - Fica explícito no Caderno do Professor que o conceito de Lugar deve ser trabalhado em conjunto com o conceito de Paisagem

Explícito no Caderno do Professor que os conceitos devem ser trabalhados em conjunto	Valor Absoluto	%
Fica explícito	8	33
Não fica explícito	16	67
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Uma vez constatada a ausência do conceito de Lugar nos Cadernos do Professor, indagamos a respeito da necessidade de haver um Caderno e/ou Situações de Aprendizagem que trabalhassem o tema. (ver tabela 52) Para 17% dos docentes é necessário haver um material específico, pois, segundo eles facilitaria o trabalho com os educandos.

Em contrapartida, 83% dos professores argumentam não ser necessário, uma vez que, o livro didático já apresenta essa informação. Segundo o professor: *"Pra mim não é necessário, por que eu uso o livro didático e lá já está explicando tudo. Mais, eu sei que tem colegas que não trabalham. Já peguei sala que eles nem sabiam o que era Lugar. Aí tive que explicar a matéria. Acho que se o professor preparar tudo certinho e usar o livro não tem problema"*⁸².

Tabela 52 - Deveria haver um caderno específico com Situações de Aprendizagem para o conceito de Lugar

Caderno específico para o conceito de Lugar	Valor Absoluto	%
Deveria	4	17
Não deveria	20	83
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

⁸¹ Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

⁸² Informação fornecida pelo Professor I da escola 05. Em 23 de agosto de 2012.

Todavia, a professora para: *"Já que é pra usar o caderninho tem que ter tudo lá! Cada professor dá aula de um jeito. Nem todos usam o mesmo material. Eu dou aula há bastante tempo e lembro que na faculdade aprendemos os dois juntos. Mas se pegar esses professores novos que estão começando agora, será que eles sabem? Já vi cada coisa em todo esse tempo, que tenho minhas dúvidas. Nesse material tem que ter tudo muito bem explicado"*⁸³.

Apesar dos dois depoimentos apresentarem opiniões distintas, ambos concordam que deveria haver instruções no Caderno do Professor a respeito do Conceito de Lugar, pois, a rede pública de ensino estadual é bastante heterogênea e cada professor trabalha conforme sua prática pedagógica.

Ainda com relação a este conceito, perguntamos se os alunos conseguem assimilar o Conceito de Lugar e Paisagem. Dos professores entrevistados, 96% afirmam que os alunos conseguem assimilar, uma vez que, ambos os conceitos se complementam. (ver tabela 53)

Tabela 53 - Os Alunos conseguem assimilar o agrupamento do conceito de Paisagem e Lugar

Assimilação destes dois conceitos	Valor Absoluto	%
Conseguem assimilar	23	96
Não conseguem assimilar	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Para Callai:

A leitura da paisagem é trabalhada a partir do momento em que a criança começa a reconhecer os lugares, primeiramente, onde ele vive. Portanto esse conceito depende da leitura que cada um faz do mundo, ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. (CALLAI, 2005 p.228)

Os Conceitos de Lugar e Paisagem para a Geografia estão ligados às identidades territoriais, e por meio desta identidade as populações caracterizam e modificam o seu meio, sendo assim, o lugar é um espaço social onde o homem constrói a sua própria paisagem e, por sua vez, a paisagem de cada lugar é a interação do homem com a natureza, e na Geografia possui uma identidade visual do local observado. (CAVALCANTI, 1998)

⁸³ Informação fornecida pela Professora G da escola 04. Em 08 de agosto de 2012.

Durante nossa análise do material da SEE/SP verificamos que na Proposta Curricular de Geografia 5ª série/6º ano Vol. 1 nos conteúdos programáticos constava o seguinte título: *O lugar: as paisagens da janela e Entre o mundo e o lugar*. Ao passar para o status de Currículo Oficial este foi substituído por: *Extensão e desigualdades, Memória e Paisagens e As paisagens da Terra*.

Na tabela 54 questionamos os professores sobre a substituição do Conceito de Lugar da Proposta Curricular de Geografia 5ª série/6º ano Vol. 1 pelos Conceitos de Extensão e Desigualdades, Memória e Paisagens da Terra no Currículo. No entanto, a totalidade dos professores 100% afirmam não terem percebido esta mudança.

Segundo a professora: *"Sabe que eu nunca tinha observado isso! Pra mim sempre foi à mesma coisa, o Lugar nunca apareceu em nenhum material. Quando chegou a Proposta eu estudei ela, por que no início tive um pouco de dificuldade em trabalhar com esse material. Estava muito acostumada a preparar minhas aulas usando o livro didático. E depois quando a coordenadora me entregou o Currículo eu não notei nada de diferente, pra mim só mudou mesmo a capa⁸⁴".*

Tabela 54 – Opinião dos Professores sobre a substituição do conceito de lugar na Proposta Curricular de Geografia ao passar para Currículo Oficial de Geografia

Constatou essa mudança	Valor Absoluto	%
Constatou essa mudança	0	0
Não Constatou	24	100
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Todavia, esta alteração é referente somente ao título apresentado nos conteúdos programáticos, em relação ao conteúdo a ser trabalhado pelo professor não houve alteração, ou seja, a não inclusão do Conceito de Lugar no Caderno do Professor pode ser verificada desde o período de implantação da Proposta Curricular até passar ao status de Currículo Oficial.

Uma vez, analisado como os Conceitos estão organizados no Caderno do Professor, perguntamos quais são os mais fáceis e mais difíceis de serem desenvolvidos. As tabelas 55 e 56 apresentam estes resultados.

Entre os Conceitos mais fáceis de serem trabalhados os professores destacam inicialmente a Paisagem com 38%, Paisagem e Lugar com 25% e Lugar com 17%.

⁸⁴ Informação fornecida pela Professora A da escola 01. Em 20 de junho de 2012.

Tabela 55 - Em sua opinião quais dos Conceitos Geográficos são mais fáceis de serem trabalhados

Fácil	Valor Absoluto	%
Paisagem	9	38
Território	1	4
Educação cartográfica	0	0
Lugar	4	17
Paisagem e território	1	4
Paisagem e lugar	6	25
Paisagem, território e lugar	2	8
Paisagem, território, educação cartográfica e lugar	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Os professores argumentam que ao desenvolver estes Conceitos o aluno consegue captar elementos do seu cotidiano e visualiza o que está sendo explicado, pois, as paisagens e os lugares estão na memória dos alunos.

Todavia, com relação aos Conceitos mais difíceis para 79% dos docentes é a Educação Cartográfica, seguido do Território e Educação Cartográfica com 21%.

Tabela 56 - Em sua Opinião quais dos Conceitos Geográficos são mais difíceis de serem trabalhados

Difícil	Valor Absoluto	%
Paisagem	0	0
Território	0	0
Educação cartográfica	19	79
Território e Educação cartográfica	5	21
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Para os docentes a Educação Cartográfica é difícil de ser assimilada pelos alunos devido aos seguintes aspectos:

- Os alunos têm dificuldade de compreender a linguagem cartográfica;
- A maioria dos alunos já tem dificuldades na área de matemática, fazer o aluno compreender a escala de um mapa, é difícil;
- A Cartografia não é trabalhada corretamente, não adianta fazer o aluno decorar o mapa, o aluno precisa entender como ele foi elaborado e para que serve;
- Para alguns alunos é difícil compreender a transposição do real para o papel.

O professor argumenta: *"Acho que a Cartografia é o grande vilão da Geografia para os alunos! Sempre observo que quando eles vêem um mapa, pulam a folha ou desistem de tentar entender. Além disso, muitos alunos quando veem um mapa pela primeira vez são ensinados a "desenhar" o mapa. E não compreender ou ler a informação que está contida nele⁸⁵".*

Com relação aos Conceitos de Território e Educação Cartográfica, foram destacados os seguintes aspectos:

- Os alunos têm dificuldade de compreender os limites e extensão do território, quando se trabalha com mapa se torna difícil;
- O aluno que não conseguir desenvolver noção de espaço vai ter dificuldade de compreender estes conceitos;
- Estes conceitos exigem que o aluno visualize mentalmente a extensão, quando o aluno não consegue realizar essa atividade mental é difícil de compreender estes dois conceitos.

É possível perceber que o estudo da linguagem cartográfica vem, cada vez mais, reafirmando sua importância na escolaridade, contribuindo não apenas para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação e dimensão do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores.

Neste sentido, destacando a importância da aprendizagem dos Conceitos Geográficos questionamos os professores se ao terminar o Ensino Fundamental os alunos têm os Conceitos aprendidos conforme determina o Currículo. A tabela 57 apresenta que 96% dos professores, afirmam que os educandos têm os Conceitos aprendidos.

Apesar da quase totalidade dos docentes ter afirmado que os educandos ao completar o Ensino Fundamental têm os Conceitos aprendidos, constatamos que os índices obtidos nas avaliações externas não condizem com esta realidade quando a disciplina avaliada é Geografia.

Neste sentido, devemos ficar atentos para o que é determinado no Currículo e o que realmente é apreendido pelos educandos. O professor desenvolve seu papel de ensinar o educando os conteúdos que constam no Currículo de Geografia, no entanto, devido a diversos fatores alguns alunos não conseguem desenvolver as competências e habilidades necessárias para esta aprendizagem

⁸⁵ Informação fornecida pelo Professor Q da escola 09. Em 17 de outubro de 2012.

Tabela 57 - Quando o aluno completa o Ensino Fundamental ele tem os Conceitos Geográficos aprendidos, conforme determina o Currículo

Conceitos Geográficos aprendidos, conforme determina o Currículo	Valor Absoluto	%
Têm os conceitos geográficos aprendidos	23	96
Não têm os conceitos geográficos aprendidos	1	4
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Os docentes argumentam que estes Conceitos, estão presentes no Caderno do Aluno para serem desenvolvidos através das Situações de Aprendizagem e atividades propostas.

Uma vez que, os Conceitos estão presentes no Caderno do Aluno, perguntamos se os alunos conseguem responder as questões do SARESP de Geografia. (ver tabela 58)

Tabela 58 - Em sua opinião os conteúdos apresentados no Caderno do Aluno dão aos alunos condições de responder a prova do SARESP

Conteúdos apresentados e a prova do SARESP	Valor Absoluto	%
Dão condições	22	92
Não dão condições	2	8
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

De acordo com a tabela, 92% dos docentes afirmam que os conteúdos desenvolvidos no Caderno do Aluno oferecem condições para que os educandos consigam responder as questões do SARESP, pois, segundo os professores os conteúdos exigidos nesta avaliação são os mesmos trabalhados no Currículo.

Enfim, estes foram os aspectos abordados a respeito dos Conceitos Geográficos desenvolvidos no Caderno do Professor, em que buscamos analisar e compreender a percepção dos docentes a respeito dos mesmos.

Sendo assim, o Eixo Norteador III concluirá nossa análise com a percepção dos professores sobre a Política Educacional da SEE/SP a partir da implantação do COESP.

5.3 EIXO NORTEADOR III - Percepções dos professores: Política Educacional da SEE/SP e COESP

As ações do processo de implantação da Política Educacional Paulista compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus

trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático pedagógicos do funcionamento das escolas e do Currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho de gestores, professores e alunos.

Os processos avaliativos de políticas públicas educacionais, vão além dos aspectos políticos e tecnológicos, pois lidam com elementos de ordem ética e de relações humanas. Por conseguinte, é importante que tais pontos sejam amplamente contextualizados com os envolvidos. Surge daí, as questões pertinentes ao Eixo Norteador III, ou seja, a repercussão das políticas públicas educacionais no trabalho dos profissionais que atuam no âmbito escolar e que são encarregados pela viabilização das mesmas.

No entanto, é difícil estabelecer um conceito único para política pública, termo originário da Ciência Política, que encontra diferenças entre seu uso cotidiano, no senso comum, e seu uso no campo jurídico das ciências humanas. O termo demarca um campo de estudo relativo à esfera de atividades humanas articuladas às responsabilidades do Estado, entendido a grosso modo como ação do poder público que visa atender a coletividade e a concretização de direitos estabelecidos. (GENTILI; SILVA, 1995)

Ao nos referirmos às Políticas Públicas para a Educação, estamos denominando um conjunto de metas e ações que provoquem mudanças nos sistemas educacionais. As Políticas Públicas são formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público para áreas que envolvem a vida do conjunto de cidadãos e que são consubstanciadas em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação. (ibid)

Para tanto, o Eixo Norteador III tem como objetivo compreender a avaliação dos professores a respeito desta política, tendo como referência três aspectos:

- A mudança na política estadual paulista;
- A homogeneização do Currículo;
- Aspectos positivos e negativos da implantação do COESP.

Neste sentido, como foi analisado anteriormente está mudança foi realizada a partir da introdução do Jornal do Aluno e posterior da Proposta Curricular, a qual culminou no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Sendo assim, a tabela 59 apresenta a contextualização dos docentes a respeito desta mudança na política educacional, sendo que, a totalidade dos professores 100% avaliaram positivamente a mudança.

Tabela 59 – Avaliação da mudança na política Estadual Paulista

Avaliação da política estadual paulista	Valor Absoluto	%
Ótimo	0	0
Bom	24	100
Regular	0	0
Ruim	0	0
Não sabe responder	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Os professores justificam sua avaliação elencando os seguintes aspectos:

- O aspecto positivo desta mudança foi possibilidade de trabalhar com esse material, que traz todo o conteúdo a ser desenvolvido;
- É bom ter um material que não seja somente o livro didático, pois, algumas escolas não possuem livros em quantidade suficiente;
- Todos os professores do Estado seguem o mesmo material.

A professora justifica: *"Pra mim essa mudança, trouxe um fio condutor pro nosso trabalho. Foi necessário acontecer essa mudança pra mudar algumas coisas. Era muito difícil dar aula em várias escolas, onde cada uma usava um material. Agora você já sabe que todas as escolas usam o caderninho. Sei que muitos professores ficam reclamando, mas no fundo tenho certeza que foi bom"*⁸⁶.

Por sua vez, o professor da C explica: *"Na verdade no começo eu fui uns do que reclamou muito dessa mudança. Eu não achava certo o governo interferir no que eu tinha que ensinar. Porque ele não tá na sala de aula e não sabe quem são meus alunos. Mas depois de um tempo, usando esse material eu já acostumei e até acho bom. Mas na verdade além desse material, acho que o governo também deveria melhorar o nosso salário. Não adianta só ficar dando material, se as condições de trabalho não mudam"*⁸⁷.

Para complementar nossa análise apresentamos outro depoimento: *"Pra mim toda essa mudança, com esse material foi boa. Eu que dou aula de História e Geografia posso dizer que o caderninho ajudou muito. É muito conteúdo. E eu ficava perdida, por que tinha que usar muitos livros e materiais. Agora já sei certinho o que tenho que dar. Mais, uma coisa que eu acho errado nessa mudança as escolas que não recebem bônus. Não é culpa do professor se o aluno não foi no dia da prova ou não quis fazer nada. Teve um ano aqui, que uma sala disse que ia fazer "paredão" no dia do SARESP, foi um problemão. Tivemos que*

⁸⁶ Informação fornecida pela Professora K da escola 06. Em 04 de setembro de 2012.

⁸⁷ Informação fornecida pelo Professor C da escola 02. Em 21 de junho de 2012.

*fazer reunião de pais pra falar com eles. No dia eles vieram. Mas saiu daquele jeito. Resultado: nossa escola não ganhou bônus. Mas a culpa não é nossa. Eu dei minha aula direitinho*⁸⁸.

Entre os vários depoimentos coletados um aspecto nos chamou atenção, a conceituação positiva dos docentes a respeito das mudanças ocorridas na Política Educacional não exclui a necessidade de reformulação de alguns elementos, principalmente com relação às condições econômicas (salário e bônus).

O aprimoramento das Políticas Públicas depende de que sua avaliação não se limite à pura constatação. A avaliação é um instrumento que objetiva direcionar decisões sobre a formulação, a reformulação e a continuidade das ações na busca de resultados relevantes para a população envolvida, evitando que planos e projetos não se efetivem ou fiquem sujeitos à descontinuidade de governos.

A segunda questão que norteia nossas análises se refere à homogeneização do Currículo, uma vez que, todas as escolas da rede pública estadual são geridas por esta Política Educacional.

Para a SEE/SP, o envio do material Curricular para as escolas foi mais do que uma declaração de intenções, sua meta foi “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências [...]” Seu objetivo é muito claro: dar início a “uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas.” (SÃO PAULO, REVISTA DO PROFESSOR, 2008, p. 8)

Assim, o texto deixa bastante elucidado o pressuposto de que a autonomia construída pelas e nas escolas não foi positiva para a qualidade de ensino, o que, aliás, é confirmado pela Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo* em 2008:

Do ponto de vista pedagógico, identificamos que tínhamos uma grande fragmentação. Cada escola fazia uma coisa [...]. Ficou provado que essa plena autonomia didático pedagógica não era boa, levou a uma queda da qualidade. A progressão continuada não é o problema. [...] Estamos enfrentando a desorganização pedagógica com várias ações, que já estão em andamento, como a criação de um Currículo para todas as séries e disciplinas e as expectativas de aprendizagem. Ou seja, as escolas agora sabem o que devem ensinar aos alunos. Não significa que a escola não tenha autonomia. Ela continua escolhendo seus livros e seu projeto pedagógico. Mas isso tem que seguir os conteúdos básicos. (TAKAHASHI, 2008, p. A 18).

⁸⁸ Informação fornecida pela Professora A da escola 01. Em 20 de junho de 2012.

Nesta perspectiva a tabela 60 contextualiza o conceito dos docentes sobre a homogeneização do Currículo, sendo que 88% consideram positiva esta iniciativa da SEE/SP.

Tabela 60 - Como você avalia a homogeneização do Currículo Oficial para todo Estado

Avaliação da homogeneização do Currículo	Valor Absoluto	%
Ótimo	2	8
Bom	21	88
Regular	1	4
Ruim	0	0
Não sabe responder	0	0
Total	24	100

Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012

Dentre os aspectos considerados pelos docentes para esta avaliação destacamos:

- Todos os professores do Estado de São Paulo estão trabalhando ao mesmo tempo o mesmo conteúdo;
- Ao receber um aluno de outra escola, podemos saber qual o conteúdo que ele estava aprendendo;
- Para os professores que ministram aulas em várias escolas, o fato de ter um material único auxilia na organização didática,
- Independente do livro didático adotado pela escola, o material de referência é o Currículo.

O Professor da escola 11 relata: *"No início me senti meio preso. Porque a cobrança aqui na escola foi muito grande pra usar esse material. Várias vezes a coordenadora foi na minha sala pra ver se eu estava usando. Quando não era ela era o pessoal da DE. Eu nunca fui muito resistente, igual aos meus colegas. Se tinha que usar então tá. Acho que com o tempo eu fui me acostumando. Hoje acho muito mais fácil ter esse material pra usar. Até por que os alunos também têm. Dá até pra trocar experiência como outros colegas. Quando era só o livro didático ficava mais difícil, por que cada escola usava um livro diferente⁸⁹".*

O trabalho docente é permeado por teorias e ações práticas, produz resultados no ser humano, requer reflexão teórico e prática permanente, aprofundamento e formação continuada. Sua complexidade envolve a interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação e as transformações curriculares vigentes. Sendo assim, (TARDIF; LESSARD, 2005 p.11), afirmam: “a ambição perseguida é a de lançar bases

⁸⁹ Informação fornecida pelo Professor V da escola 11. Em 22 de novembro de 2012.

para uma teoria da docência, compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro”.

O espaço para execução do trabalho docente é a escola, uma organização na qual vários outros sujeitos, como diretor, funcionários, pais e comunidade, intervêm e interagem uns com os outros. Dessa forma, reafirma-se que um professor trabalha com e sobre os seres humanos, sofrendo influências das diversas esferas e coletividades humanas. Nesse contexto, é importante destacar o papel da aprendizagem dentro e fora da sala de aula, assim como o do professor nesta sociedade.

Neste contexto, apresentamos o depoimento da professora que avaliou como regular este processo: *"Eu não achei muito bom, eles colocaram um material pra ser usado em todas as escolas. Mas, esse pessoal do governo parece que esquece que cada escola é diferente. Cada escola anda de um jeito. Quando eles colocaram esses caderninhos. Acho que se esqueceram disso. Usar o mesmo material é uma coisa, mas eles exigem que todas as escolas consigam atingir o IDESP é difícil"*⁹⁰.

Conforme, (ALARCÃO, 2004, p. 27) a sala de aula é “[...] um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento”, e o professor tem como funções: “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender [...]”.

Essa autora afirma que, por meio de suas pesquisas, verificou que a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido, em função de seus novos papéis. Entre esses novos papéis, está um muito importante que diz respeito à mediação e orientação dos alunos na busca da produção de conhecimentos.

A mediação pedagógica refere-se à relação do professor com seu objeto de trabalho, o aluno, na busca da aprendizagem como algo que precisa ser construído, com base na reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho do professor. Espera-se que este assuma a função de ser facilitador, incentivador e mediador da aprendizagem de seus alunos. (ibid)

Neste sentido, solicitamos aos docentes que caracterizassem os aspectos positivos e negativos da implantação do COESP. A tabela 61 apresenta individualmente a avaliação dos professores, sobre o tema.

⁹⁰ Informação fornecida pela Professora J da escola 05. Em 30 de agosto de 2012.

Tabela 61 - Aspectos positivos e negativos da implantação do COESP

Identificação	Análise da implantação do COESP (aspectos positivos e negativos)
Escola 01 Professora A 20 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Há algum tempo nós (professores) já estávamos pedindo que tivesse um conteúdo igual em todas as escolas para ficar mais fácil, quando recebêssemos um aluno de outro lugar. E agora com o Currículo ficou mais fácil de trabalhar"</i>
	NEGATIVO <i>"Nem todo conteúdo é bem trabalhado, como a Cartografia. E às vezes você fica amarrado ao que apostila pede. Tem que cumprir o conteúdo mesmo que o aluno não saiba direito".</i>
Escola 01 Professor B 27 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Quanto vem um aluno vem de fora é mais fácil saber o que ele já aprendeu, em que caderninho ele estava estudando".</i>
	NEGATIVO <i>"Em alguns conteúdos da apostila, falta texto de apoio para o professor e aluno. Só questões em determinado conteúdo a gente fica meio perdido".</i>
Escola 02 Professor C 21 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Eu não tive dificuldade com os caderninhos, eu acho até mais fácil, por que tem aluno que nem copia da lousa, pelo menos com a apostila faz alguma coisa. E ficou mais fácil de fazer os planos de ensino quando tem muita sala".</i>
	NEGATIVO <i>"Às vezes você tem que seguir o conteúdo e não dá para fugir do Currículo por que a cada bimestre chega um caderninho e o 4º bimestre é difícil de terminar antes do SARESP".</i>
Escola 02 Professor D 25 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Acho que ficou mais fácil pra preparar aula, não preciso pegar muito livro. Você já tem mais ou menos o que fazer e o aluno não têm mais desculpa que não tem material ou não têm livro. Vem apostila pra todo mundo ainda sobra".</i>
	NEGATIVO <i>"Precisa melhorar um pouco em algumas coisas. Como o tempo das aulas. A quantidade de linha para resposta. Mas não tenho muito que reclamar no começo foi muito difícil acostumar agora já tá melhor".</i>
Escola 03 Professora E 26 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Agora quando entro na sala eu e o aluno já sabemos o que vai ser ensinado".</i>
	NEGATIVO <i>"Melhorar mais o conteúdo da apostila e as condições do professor".</i>
Escola 03 Professora F 27 de junho de 2012.	POSITIVO <i>"Todo mundo trabalha do mesmo jeito".</i>
	NEGATIVO <i>"Não vejo nenhum ponto negativo".</i>
Escola 04 Professora G	POSITIVO <i>"O professor tem algo em que se apegar para dar sua aula, não fica perdido. Como eu já trabalhava com apostila no outro</i>

08 de agosto de 2012.	<i>colégio não senti nenhuma dificuldade, pra mim, foi até melhor".</i>
	NEGATIVO <i>"Alguns colegas que não usam a apostila e ficam falando sem conhecer em HTPC".</i>
Escola 04 Professora H 16 de agosto de 2012.	POSITIVO <i>"Você sabe o que todo mundo está ensinando. O Currículo dá um norte no trabalho do professor".</i>
	NEGATIVO <i>"Quase nunca dá tempo de trabalhar o Caderno do 4º bimestre e é ele que mais cai no SARESP".</i>
Escola 05 Professor I 23 de agosto de 2012.	POSITIVO <i>"Orientação para o professor no sentido de ensinar o conteúdo".</i>
	NEGATIVO <i>"Alguns conteúdos precisam ser mais bem trabalhados, como os mapas".</i>
Escola 05 Professora J 30 de agosto de 2012.	POSITIVO <i>"Todo mundo trabalha a mesma coisa".</i>
	NEGATIVO <i>"Às vezes é muita coisa para ensinar e pouco tempo. Por que acaba um caderninho já tem outro esperando para começar".</i>
Escola 06 Professora K 04 de setembro de 2012.	POSITIVO <i>"Todo mundo trabalha mesma coisa em todas as escolas. Pra mim que vou pra outra cidade e escola, como já trabalho com a apostila não tenho dificuldade".</i>
	NEGATIVO <i>"Tem que melhorar em algumas coisas, os mapas, a quantidade de linha nas respostas e poderia ser dois volumes no ano, ao invés de ser bimestral poderia ser semestral".</i>
Escola 06 Professora L 12 de setembro de 2012.	POSITIVO <i>"Todo o Estado trabalha a mesma coisa".</i>
	NEGATIVO <i>"Deveria ter mais textos no Caderno do Aluno e imagens principalmente na 5ª série".</i>
Escola 07 Professora M 19 de setembro de 2012.	POSITIVO <i>"Agora é mais fácil, o aluno tem apostila, sabe o que vai aprender. Quanto vem aluno vem de fora não tem problema de ser livro diferente é tudo a mesma coisa".</i>
	NEGATIVO <i>"Precisa melhorar a apostila ter mais textos e mais espaço para respostas".</i>
Escola 07 Professora N 19 de setembro de 2012.	POSITIVO <i>"Tenho sempre alguma coisa que me ajuda dar aula e substituir, quando entro em uma sala não fico tão perdida".</i>
	NEGATIVO <i>"Nem todos os professores gostam das apostilas e usam. Tem sala que entre e a apostila está em branco. O professor nunca usou".</i>
Escola 08 Professor O	POSITIVO <i>"Todo mundo trabalha o mesmo conteúdo".</i>

27 de setembro de 2012.	NEGATIVO <i>"Ainda não vejo nenhum ponto negativo".</i>
Escola 08 Professora P 09 de outubro de 2012.	POSITIVO <i>"Eu acho mais fácil um Currículo único tem todas as escolas, antes cada um fazia o que queria, "dava" qualquer coisa. Apesar de não ser tão boa às imagens, elas ajudam na explicação".</i>
	NEGATIVO <i>"Eles se preocuparam mais como aluno. Nós professores ainda ganhamos pouco, trabalhamos muito e não somos valorizados".</i>
Escola 09 Professor Q 17 de outubro de 2012.	POSITIVO <i>"Ficou melhor para dar aula, com esse material".</i>
	NEGATIVO <i>"Eu não acho justo essa forma do governo de dividir os professores por letras. Isso é errado. Todos são professores e merecem respeito e direitos iguais".</i>
Escola 09 Professora R 24 de outubro de 2012.	POSITIVO <i>"Todos os professores fazem a mesma coisa".</i>
	NEGATIVO <i>"Esse material não traz nenhuma sugestão de trabalhar com alunos especiais. Eu tenho três alunos em uma sala. Fico sem saber o que fazer. Eles não conseguem acompanhar os demais. E aí cadê a tal da inclusão?"</i>
Escola 10 Professora S 29 de outubro de 2012.	POSITIVO <i>"Olha, eu dou aula faz tempo, to quase aposentando. Então já vi muita coisa. Até que esse caderninho é bom, pelo menos o aluno não precisa ficar pegando aqueles livros e não devolve no final do ano. Ficou igual escola particular".</i>
	NEGATIVO <i>"De negativo que eu vejo duas coisas. Primeiro é que eles mandam muito material que sobra e fica tudo amontoado na escola e segundo mais uma vez, não pensou no professor só no aluno. Precisamos de melhoria nas condições de aposentadoria e salário".</i>
Escola 10 Professora T 06 de novembro de 2012.	POSITIVO <i>"Todo aluno tem material (apostila) e para alguns professores ficou mais fácil dar aula, não precisa ficar procurando muita coisa".</i>
	NEGATIVO <i>"Não acho certo essa coisa de bônus. Uma escola recebe e a outra não. Nós trabalhamos duro com esses alunos. Aí se a escola não recebe parece que é culpa nossa. Nós é que não ensinamos direito. Eu tenho aluno que nunca abre o caderno por nada. Só vem na escola por que tem a Bolsa Família".</i>
Escola 11 Professora U 13 de novembro de 2012.	POSITIVO <i>"Os caderninhos ajudam a não ficar tão perdido no conteúdo. Ficou bem melhor pra preparar o plano de aula".</i>
	NEGATIVO <i>"Pra mim de negativo é essa cobrança, quando vai chegando o final do ano para os alunos irem bem no SARESP. É aquela pressão antes e depois dessa prova. Antes para os alunos não</i>

	<i>faltarem e depois pra saber se eles foram bem e se vamos receber bônus".</i>
Escola 11 Professora V 20 de novembro de 2012.	POSITIVO <i>"Quando vem um aluno de foram à gente já sabe o que ele estava estudando".</i>
	NEGATIVO <i>"Não acho certo essa divisão dos professores. Os professores da categoria O não tem direito a nada. Todos são professores".</i>
Escola 12 Professora X 22 de novembro de 2012.	POSITIVO <i>"Hoje quando recebo um aluno no meio do ano, por exemplo, é bem mais fácil saber o que ele já aprendeu e o que estava aprendendo na outra escola".</i>
	NEGATIVO <i>"Não gostei dessa mudança na Progressão Funcional com essa prova do mérito. Eu já sou efetiva e tenho que fazer para poder aumentar meu salário. Se eu já passei no concurso é sinal que sou capacitada para dar aula".</i>
Escola 12 Professora Z 30 de novembro de 2012.	POSITIVO <i>"Todos os alunos tem o mesmo material para todas as disciplinas".</i>
	NEGATIVO <i>"Não gosto dessa cobrança para aumentar a nota da escola. A culpa acaba ficando no professor. Não temos culpa. Tem aluno que não quer aprender".</i>
Fonte: SANTOS, Lilian Maria, 2012	

Dos aspectos positivos mencionados os que mais se destacaram foram: a homogeneização do material para todo Estado, disponibilidade de material para o aluno e professor (Caderno do Aluno e Caderno do Professor), o Currículo como eixo norteador do trabalho docente e a inclusão do material que proporcionou uma melhoria na organização, preparação das aulas e Plano de Ensino.

No entanto, os aspectos negativos foram: melhoria na parte gráfica e de conteúdos no material do Professor e Aluno, cobrança para atingir os índices nas avaliações externas, melhoria nas condições salariais, política de progressão funcional, categorização dos docentes e política de bonificação.

Enfim, importante destacar que a percepção dos professores a respeito desta Política Pública, abrange desde aspectos da sala de aula como os rumos da carreira docente. Neste sentido, as considerações aqui apresentadas pelos professores são essenciais para nortear futuras Políticas Educacionais, com vistas a minimizar algumas deficiências e fomentar outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos ao longo deste trabalho, a política educacional implementada pela SEE/SP a partir do ano de 2008, que faz parte do Plano de Metas do Governo paulista para melhor “organizar” o sistema educacional do Estado de São Paulo. Este processo contou com a criação de um Currículo comum para toda rede de ensino estadual.

Para tanto, nos detivemos na análise do Currículo de Geografia do Ensino Fundamental, tendo como referência os Conceitos Geográficos apresentados, no intuito de responder aos seguintes questionamentos: Quais os Conceitos Geográficos apresentados no Currículo? Como estes conceitos são trabalhados?

Inicialmente realizamos um estudo sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo até chegar ao status de Currículo Oficial do Estado de São Paulo, analisando seus detalhes para compreendermos as singularidades que influenciam o trabalho docente.

Durante este processo, constatamos que vários foram os materiais implementados pela SEE/SP, a fim de consolidar o Currículo, como Jornal do Aluno, Revista do Professor, Proposta Curricular, Caderno do Professor, Caderno do Aluno e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

No entanto, em nossa pesquisa alguns professores mencionaram que a SEE/SP não os consultou a respeito das mudanças que ocorreriam na educação paulista, uma vez que, eles são os agentes responsáveis por desenvolver a política educacional paulista. Este fato gerou certa resistência por parte de alguns docentes, que sentiram obrigados a trabalhar com um material que não lhes foi apresentado anteriormente e que não leva em consideração a especificidade da cada unidade escolar.

A elaboração de um Currículo único para todo o Estado de São Paulo foi neste caso, a forma escolhida para legitimar uma sequência de conteúdos e uma forma uniforme de ensino com o objetivo de desenvolver uma cultura de aprendizagem para todos os alunos. Evidenciando assim, por vezes, um mecanismo de controle sobre as atividades docentes e diminuindo a presença dos agentes escolares na participação destas políticas.

Posterior a este estudo, investigamos os diversos significados da palavra currículo no campo educacional, uma vez que, esta política está assentada em seus fundamentos. Afinal, são os currículos que ditam as transformações e/ou processos de construção das pessoas, tanto perante o indivíduo como o coletivo, ressignificando a escola, que seguirá tal currículo. A

forma como se produz esse currículo estará relacionado às pessoas que está se formando, o “como” está se formando, o porquê está se formando.

Sendo assim, passamos a análise do Currículo de Geografia do Ensino Fundamental, com ênfase nos Conceitos Geográficos Escolares, uma vez que, este é foco de nosso trabalho. Os Conceitos priorizados no Currículo são: Território, Paisagem, Educação Cartográfica/Cartografia e Lugar.

É importante destacar que o material de Geografia, apresenta outros conceitos que são de extrema importância para a Ciência Geográfica, (Região, Espaço, Espaço Geográfico, Redes Geográficas, Ambiente), no entanto, o Currículo apresenta estes quatro como os principais para a aprendizagem geográfica dos educandos no Ensino Fundamental.

Além de nosso objeto de estudo, também caracterizamos os professores selecionados em nossa pesquisa, pois, eles são os agentes responsáveis por avaliar e desenvolver o respectivo material. A grande parte dos docentes entrevistados é sexo feminino (70%), leciona a mais de cinco anos na rede pública de ensino, possui licenciatura plena em Geografia, é concursado e acompanhou desde o início processo de implementação desta política.

A partir da identificação dos mesmos, iniciamos nossa análise tendo como referência os resultados das entrevistas e depoimentos dos docentes durante este processo.

Para tanto, verificamos que os professores conceituaram positivamente os seguintes Conceitos: Território, Paisagem e lugar. No entanto, o Conceito de Educação Cartográfica não atingiu o mesmo conceito.

Dessa forma, entre as justificativas já mencionadas, a Educação Cartográfica/Cartografia está atrelada a algumas deficiências apontadas no material que incidem no número reduzido de aulas para desenvolver a temática e/ou problemas de conteúdo e qualidade do material (aspectos gráficos).

Com relação ao Conceito de Lugar, foi constatado que não há Situações de Aprendizagem no Caderno do Professor e Caderno do Aluno que desenvolvem seus princípios, mesmo assim, os professores o conceituaram positivamente justificando ser um Conceito de fácil aprendizagem para os educandos e trabalhado em consonância com o Conceito de Paisagem, conforme orientações do COESP de Geografia.

E geral, os Conceitos Geográficos apresentados no Caderno do Professor oferecem subsídios para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade para os educando, uma vez que, foi quase unânime entre os recursos didáticos utilizados o livro didático e a junção do textos/livro didático.

Neste sentido, o livro didático ainda é a ferramenta mais utilizada pelos docentes da rede pública estadual de ensino, sendo que, o mesmo não deve ser compreendido como único e mais importante referencial didático. O professor deve fazer uso de recursos diversificados e das novas tecnologias da informação.

Outro aspecto que esteve presente em nossas análises foram às avaliações, tanto a avaliação contínua (sala de aula) quanto, as avaliações externas SARESP. Em relação à avaliação contínua, em linhas gerais os docentes apontam algumas falhas no Caderno do Professor (não verifica se o aluno desenvolveu as competências e habilidades requeridas e não questiona adequadamente o conteúdo).

Todavia, uma das grades preocupações dos docentes recai sobre o SARESP, pois, segundo os professores, essa avaliação é discriminatória e "culpa" o professor quando a escola não consegue atingir os índices esperados no IDESP e por consequência não recebe o bônus.

A bonificação por resultados, instituída pela SSE/SP é um incentivo financeiro que todos os funcionários estaduais das escolas recebem quando os índices do IDESP são alcançados e/ou superado. As escolas que não atingem o índice ficam sem receber este incentivo.

A relação dos professores com a Política Educacional Paulista apesar de contraditória em alguns aspectos, foi avaliada positivamente com relação as suas mudanças estruturais e de homogeneização do Currículo.

Enfim, o universo de nossos pesquisados, aqueles que, na fala de (PARO, 2001, p 30) estão no “chão da escola, apresenta com muito mais duvidas do que certezas”. Para eles, embora com ressalvas, o Estado cumpriu seu papel de encaminhar material para alunos e professores, que dessem suporte a implantação da Nova Proposta e a inda utilizou meios de avaliação interna e externa.

Muito se tem discutido a respeito dos rumos tomados pela educação no Estado de São Paulo e no Brasil, entretanto, o círculo vicioso carregado de paradoxos que perpassa as políticas educacionais precisa ser rompido em seu ponto central: o dos investimentos.

Para (SAVIANI, 2007, p.6) “é necessário, pois tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação”. Tal sistema contemplaria uma educação integrada ao sistema regular de ensino público, ampliando os recursos orçamentários especificamente destinados a essa modalidade de ensino e a valorização dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p. 107-188.

ANDRADE, M. C. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995.

APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE (coord.). *Cultura global: Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Ideologia e Currículo*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Política Cultural e Educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo; Cortez, 2000.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, C. F. *Ensino de História. Fundamentos e métodos*. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

BOBBITT, J. F. *O Currículo*. Lisboa: Didáctica, 2004.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia*. 5ª a 8ª séries. MEC, Brasília, 1998.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. S; Ferreira, S.C. R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

CALLAI, H. C. *A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?* Revista Terra Livre, n. 16. p. 133-152. São Paulo, 2001.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CATROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto alegre, 1998.

_____. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, 2005, p. 227-247. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/10/2012.

CARLOS, A. F A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) *Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. *Geografia, Escola e Construção do conhecimento*. Ed. Papirus. São Paulo. 3ªed. 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2010.

_____. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

CATANZARO, F. O. *O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. 2012. 126. Dissertação. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. 2012

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHERVEL, A. Historia das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. In: *Revista. Teoria e Educação*. nº 2, Pannonica, 1990, p. 177-227.

CHRISTOFOLETTI, A. *Modelagem de sistemas ambientais*. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 1999.

CLAVAL, P. *A Geografia Cultural*. Florianópolis, UFSC, 1999.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, R. L. “Espaço: um conceito-chave de geografia”. In: CASTRO, Iná e outros (org). *Geografia: Conceitos e temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995, p.15-77.

DANTAS, W. G. *Os saberes e concepções acerca das práticas dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do estado de São Paulo em um processo de implementação do currículo*. 2010. 191. Dissertação. (Dissertação de Mestrado). Universidade Bandeirante de São Paulo. Uniban. 2010.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a construir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Brasília. MEC, UNESCO, 1998.

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. *Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.53-66, Jul/Dez 2006.

DI GIORGI, C. A. G. *Uma outra escola é possível*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leituras do Brasil, 2004.

DOMINGUES, J. L. *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O Sonho e a Realidade*. Goiânia: EDUC, 1988.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, M. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009. Acesso em 12 de novembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília Universidade de Brasília, 2007.

GALVÃO, W. *Que Geografia se ensina?*– Um estudo sobre representações de Geografia segundo alunos da 6ª série do ensino fundamental. 170 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOERGEN, P. *A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas*. Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01-18, jul. 1986.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S.F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa. EDUCA, 1997.

HAESBAERT, R. *O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda*. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 18, jan. /jun. 2002, p.37- 46.

HORNBURG, N.; SILVA, R. *Teorias sobre currículo: Uma análise para compreensão e mudança*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 10 jan-jun./2007, p.61-70

HUBERMAN, M. O Ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) *Vida de professores*. 2 ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 33-59.

KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. São Francisco do Sul: Edunisc, 2003.

KATUTA, Â. M. *As imagens na geografia: coordenadas semióticas para compreensão da ordenação dos lugares*. Londrina: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/teses_geografia2008/artigoangelakatutaasimagensgeografiauel.pdf>. Acesso em 25 de novembro 2012.

KERLINGER, F N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EDUSP, 1980.
KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.). *Currículo: análise e debate*. São Paulo: Zahar, 1980. p. 39-52.

LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução Maria Cecília França. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, J. J. T. *A comunicação cartográfica como instrumento aplicável à sociedade: o mapa como expressão da realidade expressada pelo cartógrafo*. 1999. 207. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs). *Currículo – Debates Contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. B. C.; LIMA, Z. M. C. *O conceito de paisagem: diversidade de olhares*. Sociedade e Território, Natal, v. 23, nº 2, p. 159 - 177 jul./dez. 2011. <<http://www.cchla.ufrn.br/revset/index.php/revset/article/view/21/34>>. Acessado em 12 de outubro de 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATIAS, L. F. *Por uma cartografia geográfica: uma análise da representação gráfica na geografia*. 1996. 146. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MORAES, A. C. R. *GEOGRAFIA: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro 7º ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

MOREIRA, R. *O discurso do avesso*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOTTA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto. Porto Editora, 1995, p.114-140.

NOGUEIRA, O. *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas*. 2ªed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

OLIVEIRA, C. M. S. *As implicações da implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola*. 177p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In PONSTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Pulo, Contexto, 2002, p. 149 – 157.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a realidade abstrata. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.29-47.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H., *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

REGALO, C. A.; NUNES C. Educação e Emancipação: a crise aguda do ensino de Geografia no Estado de São Paulo. In: *Revista Educação e Cidadania*. Vol. 8, nº 1, Campinas Ed. Átomo, p. 102-145, 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO E CIDADANIA (REC). *Políticas Públicas Educacionais para o Currículo do Estado de São Paulo*. Vol. 8, n.01, jan/jun. 2009, Campinas. Ed. Átomo, 2009.

ROCHA, G. O.R. A trajetória da geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942). (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 1996.

ROMANATTO, M. C. O *Livro Didático*: alcances e limites. 2008. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19Mauro.doc. Acesso em 13/04/2012.

ROSSI, M. *A nova Proposta Curricular do Ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo*. 206 p. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SANTOS, M. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

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

_____. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: HUCITEC, 1991.

_____. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

_____.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec; Annablumme, 2002.

_____.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

_____. *Caderno do Gestor*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 5 ° série 1º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 5 ° série 2º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 5 ° série 3º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 5 ° série 4º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 6 ° série 1º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 6 ° série 2º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 6 ° série 3º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 6 ° série 4º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 7 ° série 1º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 7 ° série 2º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 7 ° série 3º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 7 ° série 4º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 8 ° série 1º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 8 ° série 2º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 8 ° série 3º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Caderno do Professor: Geografia. 8 ° série 4º Bimestre*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2010.

_____. *Jornal do Aluno*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2008.

_____. *Matrizes Curriculares do SARESP*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2011.

_____. *Proposta Curricular de Geografia*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2009.

_____. *Revista do Professor de Geografia*. Secretaria Estadual da Educação. CENP. São Paulo, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – *IDESP dos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010*. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em 25 de maio de 2011.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). *Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SARNO, M. C. M; CANCELLIERO, J. M. As políticas para a Educação Pública no Estado de São Paulo. *Revista educação & cidadania*, v.8, n.1. p15-37 jan/jun 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. *Da Nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, J. *Metodologia do Trabalho Científico*, 2 ed, São Paulo Cortez Editora, 2001.

SILVA, E. B. *As reformas Educacionais do Estado de São Paulo, 2008: Repercussões na formação do aluno e do Professor de Geografia*. 145 p. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

SMITH, J. K.; HESHASIUS, L. *Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais*. Educational Researcher, v. 15, n. 1, p. 4-12, jan. 1986.

SODRÉ, N. W. *Introdução à Geografia: Geografia e ideologia*. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOUZA, M. J. L. O território: O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I E. e outros (org). *Geografia: Conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madri: Morata, 1993.

TAKAHASHI, F. *Autonomia das escolas gerou queda na qualidade do ensino*. Entrevista Maria Helena Guimarães de Castro. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 fev. 2008. Caderno A, p. A 18.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial, In: TOMMASI, L. de. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Pesquisa, Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo, Moderna, 2004.

VESENTINI, J. W. O novo papel da escola e do ensino da geografia na época da terceira revolução industrial. In: *Revista Terra Livre*, n. 11-12. São Paulo, AGB, 1996.

_____. (Org). *O ensino de Geografia no Século XXI*. São Paulo, Papirus, 2004.

_____. *Por uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo, Editora do Autor, 2008.

YOUNG, M. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, vol. 67, n.157, p. 532-537, set/dez. 1986.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

Pós-Graduação em Educação

EIXO NORTEADOR I

Nome: _____ Idade: _____

1. Tipo de formação	2. Licenciatura	3. Instituição	4. Pós-Graduação	5. Vínculo Empregatício	6. Exerce alguma outra função remunerada	7. Área de atuação da função remunerada
1. () Hab. somente em Geografia	1. () Curta. 2. () Plena 3. () Bacharel	1. () Pública 2. () Privada	1. () Especialização 2. () Mestrado 3. () Doutorado	1. () Efetivo 2. () Categoria F 3. () Categoria O 4. () Estável	1. () Sim 2. () Não	
2. () Hab. em História e Geografia	1. () Curta. 2. () Plena 3. () Bacharel	1. () Pública 2. () Privada	1. () Especialização 2. () Mestrado 3. () Doutorado	1. () Efetivo 2. () Categoria F 3. () Categoria O 4. () Estável	1. () Sim 2. () Não	
3. () Hab. em Estudos Sociais	1. () Curta. 2. () Plena 3. () Bacharel	1. () Pública 2. () Privada	1. () Especialização 2. () Mestrado 3. () Doutorado	1. () Efetivo 2. () Categoria F 3. () Categoria O 4. () Estável	1. () Sim 2. () Não	

8. Tempo de serviço no Estado	9. Tempo de serviço na escola	10. Trabalha em outras escolas	11. Leciona outra disciplina?
1. () menos de um ano 2. () 1 à 5 anos 3. () 5 à 10 anos 4. () 10 à 15 anos 5. () 15 a 20 anos 6. () 20 anos ou mais	1. () menos de um ano 2. () 1 à 5 anos 3. () 5 à 10 anos 4. () 10 à 15 anos 5. () 15 a 20 anos 6. () 20 anos ou mais	1. () pública 2. () particular 3. () municipal 4. () universidade 5. () Não	1. () história 2. () sociologia 3. () filosofia 4. () outras _____ _____ _____ 5. () Não

EIXO NORTEADOR II

12. Quais destes materiais da SEE/SP você já trabalhou	13. Avaliação do material: JORNAL DO ALUNO	14. Avaliação do material: REVISTA DO PROFESSOR	15. Avaliação do material: VÍDEOS E TUTORIAIS	16. Avaliação do material: PROPOSTA CURRICULAR	17. Avaliação do material: CADERNO DO PROFESSOR	18. Avaliação do material: CADERNO DO ALUNO	19. Avaliação do material: CURRÍCULO OFICIAL
1. () jornal do aluno 2. () revista do professor 3. () vídeos e tutoriais 4. () proposta curricular 5. () caderno do professor 6. () caderno do aluno 7. () currículo oficial	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não utilizei

20. Como você avalia essa mudança na política estadual paulista?	21. Como você avalia a homogeneização do Currículo para todo o Estado?	22. Como você avalia o Currículo de Geografia para o Ensino Fundamental?	23. Quais materiais didáticos você utiliza?	24. Utiliza livro didático?
1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não sabe responder	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim 5. () não sabe responder	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () caderno do professor 2. () caderno do aluno 3. () Currículo 4. () caderno do professor e caderno do aluno 5. () caderno do professor, caderno do aluno e currículo 6. () arquivoteca 7. () vídeos da Rede do Saber 8. () arquivoteca e vídeos da Rede do Saber	1. () sim _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ 2. () não

25. O caderno do professor e caderno do aluno segue a mesma sequência didática?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

O Currículo do Ensino Fundamental destaca: “A educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem, lugar e educação cartográfica”.	26. Como você avalia o conceito de:			
	Território?	Paisagem?	Lugar?	Cartográfica?
	1. () ótimo	1. () ótimo	1. () ótimo	1. () ótimo
	2. () bom	2. () bom	2. () bom	2. () bom
	3. () regular	3. () regular	3. () regular	3. () regular
	4. () ruim	4. () ruim	4. () ruim	4. () ruim

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
1. Situação Aprendizagem 1 - Fronteiras da República Federativa do Brasil 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
2. Situação Aprendizagem 2 - Fronteiras Permeáveis 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto						
Competências e habilidades						
Estratégias						
Recursos						
Avaliação						

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
3. Situação Aprendizagem 3 - Estudo da formação territorial do Brasil por meio de mapas 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
4. Situação Aprendizagem 4 - Estudo da formação territorial do Brasil por meio da literatura: o contexto cultural 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	b					
Competências e habilidades						
Estratégias						
Recursos						
Avaliação						

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 4 – 4º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
5. Situação Aprendizagem 1 – O Brasil dos migrantes 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 4 – 4º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
6. Situação Aprendizagem 2 – As diferenciações no território 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 4 – 4º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
7. Situação Aprendizagem 3 – A distribuição da atividade industrial no Brasil 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de TERRITÓRIO	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 4 – 4º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
8. Situação Aprendizagem 4 – Perspectivas do espaço agrário brasileiro 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
9. Situação Aprendizagem 1 – Leitura de paisagens 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
10. Situação Aprendizagem 2 – Paisagem e memória 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
11. Situação Aprendizagem 3 – As paisagens captadas pelos satélites 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação?	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
12. Situação Aprendizagem 4 – As paisagens da Terra 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de PAISAGEM	Caderno do Professor 6ºsérie/7ºano vol. 3 – 3º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
13. Situação Aprendizagem 1 – As grandes paisagens naturais 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 2 – 2º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
14. Situação Aprendizagem 1 – O mundo e suas representações 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 2 – 2º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
15. Situação Aprendizagem 2 – Orientação relativa: a rosa dos ventos 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 2 – 2º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
16. Situação Aprendizagem 3 – As coordenadas geográficas 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 2 – 2º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
17. Situação Aprendizagem 4 – Os atributos dos mapas 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 2 – 2º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
18. Situação Aprendizagem 5 – A cartografia temática 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA	Caderno do Professor 7ºsérie/8ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
19. Situação Aprendizagem 1 – O meio natural: o contexto do senhor dos ventos 	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto	 					
Competências e habilidades	 					
Estratégias	 					
Recursos	 					
Avaliação	 					

Sua opinião sobre as o conceito de LUGAR (não há caderno do professor específico para o tema)	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
20. O conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também distingue do senso comum. Para a Geografia o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem seus laços afetivos e subjetivos, pois, pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles [...] COESP, p.78,2010. 1. Situação de Aprendizagem 1 – Leitura de Paisagens	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto						
Competências e habilidades						
Estratégias						
Recursos						
Avaliação						

Sua opinião sobre as o conceito de LUGAR (não há caderno do professor específico para o tema)	Caderno do Professor 5ºsérie/6ºano vol. 1 – 1º bimestre					
	Tempo previsto	Competências e habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação	Você utiliza outros instrumentos para desenvolver este conteúdo?
21. O conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também distingue do senso comum. Para a Geografia o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem seus laços afetivos e subjetivos, pois, pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles [...] COESP, p.78,2010. 1. Situação de Aprendizagem 2 – Paisagem e Memória	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () ótimo 2. () bom 3. () regular 4. () ruim	1. () vídeos 2. () apresentação PowerPoint 3. () textos 4. () jornais e revistas 5. () livro didático 6. () sala de informática 7. () visitas e passeios 8. () não utilizo
Tempo previsto						
Competências e habilidades						
Estratégias						
Recursos						
Avaliação						

22. Você concorda com o Currículo que o conceito de lugar deve ser trabalhado junto ao conceito de paisagem?

1. () sim 2.() não

Por quê? _____

23. Em sua opinião deveria haver um caderno específico com situações de aprendizagem para o conceito de lugar?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

24. Em sua opinião fica explícito no caderno do professor que o conceito de lugar deve ser trabalhado com o conceito de paisagem?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

25. Em sua opinião os alunos conseguem assimilar o agrupamento destes dois conceitos?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

26. Na Proposta Curricular de Geografia 5ªsérie/6ºano Vol. 1 nos conteúdos programáticos aparecia: O lugar: as paisagens da janela e Entre o mundo e o lugar. Ao passar para Currículo Oficial estes foram substituídos por: Extensão e desigualdades, Memória e Paisagens e As paisagens da Terra. Você constatou esta mudança ?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

27. Em sua opinião, os conteúdos apresentados no Caderno do Aluno dão para condições de responder a PROVA do SARESP?

1 () sim 2. () não

Por quê? _____

28. As representações cartográficas da apostila do aluno são de fácil interpretação?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

29. Quando o aluno termina o Ensino Fundamental ele tem os conceitos geográfico aprendidos? Conforme determina o Currículo?

1. () sim 2. () não

Por quê? _____

30. Em sua opinião quais dos conceitos geográficos são mais fáceis e mais difíceis de serem trabalhados?

FÁCIL	DIFÍCIL
() paisagem _____ _____ _____ _____ _____	() paisagem _____ _____ _____ _____ _____
() território _____ _____ _____ _____ _____	() território _____ _____ _____ _____ _____
() educação cartográfica _____ _____ _____ _____ _____	() educação cartográfica _____ _____ _____ _____ _____

() lugar	() lugar
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

EIXO NORTEADOR III

31. Em sua opinião quais foram os aspectos positivos e negativos com a implantação do COESP?
() positivo

() negativo

