

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

**MARCELO NUNES**

**O CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

**BAURU – SP  
2025**

MARCELO NUNES

O CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes.

BAURU – SP  
2025

N972c	<p data-bbox="469 1391 657 1429">Nunes, Marcelo</p> <p data-bbox="469 1435 1182 1547">O Currículo Paulista e a prática social como estratégia no ensino de Geografia / Marcelo Nunes. -- Bauru, 2025 92 p. + objeto educacional</p> <p data-bbox="469 1599 1206 1711">Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru</p> <p data-bbox="496 1718 1026 1749">Orientadora: Maria José da Silva Fernandes</p> <p data-bbox="469 1800 1222 1868">1. Ensino Fundamental. 2. Currículo. 3. Política Educacional. 4. Prática Social. 5. Infográfico. I. Título.</p>
-------	---

**MARCELO NUNES**

**O CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes.

Data da defesa: 22/04/2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui  
Universidade de Araraquara - Uniara

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Cristina Rodrigues Tezani  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências  
**Unesp – Câmpus de Bauru**

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARCELO NUNES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 22 dias do mês de abril do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARCELO NUNES, intitulada **O CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA** e produto educacional: **INFOGRÁFICOS NO PROCESSO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL..** A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. LUIZ CARLOS GESQUI (Participação Virtual) do(a) Educação / Universidade de Araraquara - UNIARA, Profa. Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente



MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES

Data: 29/04/2025 19:27:59-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Dr(a). MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e à minha família por me nutrirem de luz, ajudarem a construir sabedoria e me fazerem uma pessoa melhor a cada dia, que ainda acredita no ser humano e na possibilidade de uma consciência universal sobre justiça socioambiental e paz.

Agradeço também à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a qual possibilitou aprofundar conhecimentos e me conectar com pessoas incríveis que, sem dúvidas, me ajudaram na sistematização de saberes.

Agradeço à minha querida Vânia, intensa e protagonista de momentos inesquecíveis, juntamente com nossos amados filhos Álvaro e Jhonatan.

Agradeço ao Jhonatan (Jhow), pelo apoio nas discussões em diversos momentos, pessoa de caráter e simpatia reluzente, um íntegro profissional.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes pela orientação e discussões sobre a profissionalização do trabalho docente.

Agradeço à Sara Mandolini responsável pela ilustração do Produto Educacional.

Agradeço aos demais docentes do PPGDEB que, de forma acolhedora, tornaram possível a realização do Mestrado Profissional.

Agradeço aos docentes que aceitaram participar da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Cristina Rodrigues Tezani e Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui, pela compreensão e apontamentos assertivos.

Agradeço aos docentes da Educação Básica, meus amigos e heróis, que fazem do cotidiano escolar um espaço de promoção da ciência e da cultura, em especial, ao grande amigo e colaborador em vários momentos desta jornada, professor José Secundiano Ungaro, e às minhas queridas amigas e professoras Solange de Melo Barbosa e Ana Rosa de Oliveira Jampaulo.

Também não posso deixar de destacar as equipes das escolas que trabalhei nestes dois últimos anos, pessoas incríveis e sensacionais.

Agradeço aos servidores da Faculdade de Ciências pelo atendimento prestado com muito carinho e dedicação.

A todos, minha sincera gratidão!

NUNES, M. **O Currículo Paulista e a prática social como estratégia no ensino de Geografia**. Orientadora: Maria José da Silva Fernandes. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2025.

## RESUMO

A presente dissertação discute os fundamentos do Currículo Paulista como expressão da política educacional, com ênfase no ensino de Geografia. Para tanto, recorreremos à contextualização das reformas que introduziram o ensino por competências e habilidades na rede estadual paulista e os modelos de gestão (tecnologias políticas) como foco em resultados. O objetivo principal foi desenvolver um infográfico para a compreensão dos impactos das atividades humanas sobre os elementos físico-naturais da litosfera e as transformações da paisagem. Trata-se de um protótipo de Produto Educacional, um recurso didático para o momento da instrumentalização da prática social como estratégia para os estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa reside no questionamento acerca das limitações do ensino pautado no uso dos materiais didáticos obrigatórios, disponibilizados como fonte principal para a sistematização do saber em sala de aula. A hipótese norteadora da pesquisa considera que o ensino de Geografia, quando estruturado a partir da prática social, pode superar os limites impostos pelos materiais didáticos padronizados e potencializar a compreensão dos conteúdos escolares. A pesquisa, de caráter exploratória com uso de fontes documentais, esteve ancorada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e fundamenta-se no papel da mediação docente para a construção do conhecimento. O resultado esperado foi a elaboração do infográfico, um gênero textual que combina a linguagem visual e verbal para a leitura e interpretação do espaço. Esta pesquisa reafirma a importância do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem e contribui para a ampliação do acervo metodológico para o ensino de Geografia na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Currículo. Política Educacional. Prática Social. Infográfico.

NUNES, M. **The São Paulo Curriculum and social practice as a strategy in teaching geography**. Advisor: Maria José da Silva Fernandes. 2025. 92 p. Dissertation (Master's Degree in Teaching for Basic Education) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru – SP, 2025.

### **ABSTRACT**

This dissertation discusses the foundations of the Currículo Paulista (São Paulo State Curriculum) as an expression of educational policy, with an emphasis on the teaching of Geography. To this end, it contextualizes the reforms that introduced competency- and skills-based teaching in São Paulo's state school system, along with management models (political technologies) focused on results. The main objective was to develop an infographic to help understand the impacts of human activities on the physical-natural elements of the lithosphere and the transformations of the landscape. This is a prototype of an Educational Product a didactic resource for the moment of social practice instrumentalization, intended as a strategy for 6th-grade students in Elementary School. The research problem lies in questioning the limitations of teaching based solely on mandatory didactic materials, which are provided as the primary source for organizing knowledge in the classroom. The guiding hypothesis of the study considers that Geography teaching, when structured around social practice, can overcome the constraints imposed by standardized teaching materials and enhance the understanding of school content. This exploratory research, using documentary sources, is anchored in the principles of Historical-Critical Pedagogy and based on the role of teacher mediation in the construction of knowledge. The expected outcome was the creation of the infographic a textual genre that combines visual and verbal language for reading and interpreting space. This research reaffirms the importance of teaching work in the teaching-learning process and contributes to expanding the methodological repertoire for Geography teaching in Basic Education.

**Keywords:** Elementary Education. Curriculum. Educational Policy. Social Practice. Infographic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As atividades humanas e os elementos naturais da litosfera.....	81
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações defendidas no PPGDEB.....	15
Quadro 2 – Mapeamento Bibliográfico no repositório do PPGDEB .....	16
Quadro 3 – Propostas de Recuperação da Aprendizagem.....	25
Quadro 4 – Alterações na Matriz Curricular para escolas de tempo parcial.....	28
Quadro 5 – Médias de proficiência do 9.º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual.....	37
Quadro 6 – Competências Gerais da BNCC presentes no Currículo Paulista .....	38
Quadro 7 – Competências Específicas para a área de Ciências Humanas .....	43
Quadro 8 – Competências Gerais para a Geografia no Ensino Fundamental .....	48
Quadro 9 – Objetos de Conhecimento contemplados por Unidade Temática .....	51
Quadro 10 – Habilidades contempladas de acordo com cada Unidade Temática ....	51
Quadro 11 – Organização do Currículo Paulista para o ensino de Geografia no 6.º Ano do Ensino Fundamental .....	52
Quadro 12 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2012 .....	55
Quadro 13 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2020 .....	56
Quadro 14 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2024 .....	56
Quadro 15 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2025 .....	57
Quadro 16 – Plano de Trabalho na Perspectiva Histórico-crítica.....	72
Quadro 17 – Matrizes de Referência para a elaboração do Infográfico no Currículo Paulista .....	76
Quadro 18 – Ficha Técnica do Infográfico.....	78

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AAP</b>	Avaliação da Aprendizagem em Processo
<b>ADC</b>	Avaliação Diagnóstica Complementar
<b>ADE</b>	Avaliação Diagnóstica de Entrada
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CMSP</b>	Centro de Mídias SP
<b>FC</b>	Faculdade de Ciências
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MMR</b>	Método de Melhoria de Resultados
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>ODS</b>	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Programa Ensino Integral
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>PPGDEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SED</b>	Secretaria Escolar Digital
<b>SEDUC</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SD</b>	Sequências Digitais
<b>TRI</b>	Teoria de Resposta ao Item
<b>THC</b>	Teoria Histórico-Cultural
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>MEPE</b>	Metodologia para Elaboração de Produto Educacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 O CONTEXTO DA REDE ESTADUAL PAULISTA .....</b>	<b>20</b>
2.1 O foco na avaliação e na gestão de resultados na rede estadual paulista .....	30
<b>3 O CURRÍCULO PAULISTA .....</b>	<b>35</b>
3.1 O Currículo Paulista nos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	40
3.1.1 A área de Ciências Humanas .....	41
3.2 O ensino de Geografia no Ensino Fundamental .....	48
<b>4 A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO .....</b>	<b>62</b>
4.1 A Instrumentalização e o Infográfico como recurso didático.....	72
4.1.1 Metodologia de desenvolvimento do Protótipo.....	75
4.1.2 Características do Infográfico .....	77
<b>5 O INFOGRÁFICO NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>80</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>

## APRESENTAÇÃO

Fui estudante de escola pública durante toda a Educação Básica. Da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, estudei em uma classe multisseriada de uma escola rural. A partir da 5.<sup>a</sup> série até a 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, cursei a EE Antônio de Almeida Prado, na cidade de Iepê-SP.

Em 2002, concluí o curso de licenciatura em Geografia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) – Câmpus de Presidente Prudente. Em 2004, ingressei na rede estadual paulista de ensino, na cidade de Bauru-SP, por meio de concurso público para o cargo de Professor de Geografia da Educação Básica.

A escolha pelo curso de licenciatura em Geografia deve-se ao interesse despertado ainda no ensino fundamental, pelas aulas da professora Rose. Chamavam minha atenção os mapas mentais e conceituais que ela organizava na lousa durante as discussões ou como síntese dos conteúdos estudados.

Em meados de 2008, passei a atuar como Professor Coordenador de Geografia na Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Bauru. Entre 2009 e 2012, fui gestor municipal da pasta da Educação na Prefeitura de Iepê-SP, município onde nasci, em 1980, e onde morei até ingressar no ensino superior, em 1999.

Em 2013, retornei à escola estadual em Bauru na qual havia ingressado anteriormente e integrei a equipe gestora até o início de 2018, quando assumi o cargo de Diretor de Escola em uma unidade localizada em um bairro vizinho, ambas situadas em uma mesma região da periferia urbana da cidade, marcada por situações de vulnerabilidade.

Sempre gostei do ambiente escolar. Vivenciar a escola é algo que me cativa desde os tempos da escola rural multisseriada, onde iniciei meus estudos e fui alfabetizado.

Acredito que esse "gostar de escola", que carrego desde a Educação Básica, se deve ao fato de ela representar, talvez, "a novidade" em minha vida: um lugar de possibilidades, de aprendizado, de realização do sonho da formação superior e também de vivências transformadoras.

Ao longo da minha trajetória na Educação Básica, em diferentes escolas e segmentos, chamou-me atenção a carência de recursos didáticos nas aulas de Geografia, o excesso de aulas expositivas, o uso restrito a livros didáticos e/ou

apostilas, além da reprodução literal de conceitos na lousa, seguidos de perguntas e respostas sobre o conteúdo trabalhado.

Um dos desafios propostos pela SEDUC para o trabalho do diretor de escola refere-se ao seu novo papel na gestão pedagógica, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento das práticas docentes, por meio do apoio presencial em sala de aula. Também é desafiador o trabalho com materiais padronizados que pouco permitem a autonomia docente.

O desenvolvimento de um protótipo de Produto Técnico-tecnológico (PPT), ou convencionalmente denominado Produto Educacional surge como possibilidade de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, a partir das observações realizadas ao longo da minha jornada profissional.

Nesse sentido, o infográfico elaborado para esta dissertação expressa uma inquietação pessoal sobre o ensino de Geografia, apresentando-se como um subsídio para o trabalho pedagógico, de um professor de Geografia por formação e, atualmente, gestor escolar. O recurso didático considera uma leitura histórico-crítica do espaço geográfico e pode ser utilizado como síntese das sequências didáticas propostas no material digital disponibilizado pela Seduc, além de funcionar como recurso didático para a instrumentalização da prática social.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Fundamentos do Ensino e da Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB), esta dissertação contempla a dimensão social da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), instituída em 2012. Em específico, o objetivo 4: *“educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”*.

Ao discutir os fundamentos do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), alicerçado sob a perspectiva pedagógica das competências como expressão da política educacional e que norteiam o ensino de Geografia proposto para os Anos Finais na rede estadual, esta dissertação abordou a prática social como estratégia metodológica para o trabalho pedagógico no 6.º ano do Ensino Fundamental.

O problema de pesquisa reside no questionamento sobre uso dos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC e sobre as sequências didáticas neles propostas, tomadas como fontes principais para a sistematização do saber. Será que esses materiais, juntamente com as técnicas de gestão de sala de aula, são suficientes para garantir um ensino de qualidade? Uma vez que o uso literal do material digital organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) para a rede estadual paulista pode limitar o ensino de Geografia nos Anos Finais, considerando que o trabalho pedagógico demanda estratégias e uso de materiais didáticos, para que os conteúdos possam ser assimilados e transformados em conhecimento.

O ensino de Geografia, tendo a prática social como proposta metodológica de mediação docente, à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apresenta-se como uma possibilidade de fomentar a compreensão dos conteúdos e de enriquecer o trabalho pedagógico, constituindo-se como contraponto às técnicas de gestão de sala de aula associadas aos exercícios contidos no material digital e no caderno do estudante. Essa é a hipótese que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

Para a pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica a partir de autores que discutem os desdobramentos do neoliberalismo na política educacional, tais como: Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Hypólito (2010), Cóssio (2018), Ball (2002), Jacomini

*et al.* (2022), Saviani (2008), Xavier (2014), dentre outros. Na mesma direção, autores como Apple (2006), Sacristán (2000), Marsiglia (2011) e Arnaud (2023) foram contemplados na abordagem sobre o currículo como uma expressão do contexto político e econômico, em que prevalece, no campo da educação, a introdução de modelos gerenciais e performáticos, com foco na avaliação e na gestão de resultados.

Também se realizou o mapeamento bibliográfico inicial no repositório de dissertações e produtos do PPGDEB, o que permitiu a identificação de 14 (quatorze) pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia. Dentre elas, apenas 01 (uma) teve como Produto Educacional um infográfico, além de 01 (uma) pesquisa sobre direitos humanos (tema transversal), totalizando 15 (quinze) pesquisas concluídas entre 2016 e 2024 que evidenciam os produtos desenvolvidos – com destaque para 02 (dois) infográficos. Essas pesquisas abordam questões gerais da Geografia Escolar, bem como estudos de caso apresentados em 05 (cinco) dissertações.

#### **Quadro 1 – Dissertações defendidas no PPGDEB**

Área	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Geografia	-	01	-	02	01	02	02	01	01	04	14
<b>Todas as áreas</b>	<b>06</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>42</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>56</b>	<b>309</b>

Fonte: Adaptado de Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica (UNESP, 2025)<sup>1</sup>

No Quadro 2, organizamos um mapeamento bibliográfico das pesquisas e dos Produtos Educacionais do PPGDEB que podem ser utilizados nas aulas de Geografia, os quais demonstram a importância de promover a contextualização dos conteúdos e o estabelecimento de correlações, tendo o infográfico como instrumento de apropriação por parte dos estudantes.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/>. Acesso em: 27 abr. 2025

**Quadro 2 – Mapeamento Bibliográfico no repositório do PPGDEB**

(continua)

<b>N.</b>	<b>Título da Dissertação e/ou do Produto</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tema</b>	<b>Tipo de Produto</b>
01	A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica e as religiões brasileiras de matriz africana	Sebastiana de Fátima Gomes	2016	Geografia	Sequência Didática
02	A utilização da PHC no ensino de Geografia: aplicação de uma sequência didática numa escola no município de Borebi/SP	Ana Cristina Ramos	2018	Geografia	Sequência Didática
03	Infográfico sobre os direitos humanos para alunos da Educação Básica	Isabel Cristina de Campos	2018	Direitos Humanos	Infográfico
04	O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do Ensino Fundamental - Anos Finais	Ticiano Couto Roquejani	2018	Geografia	Livro Digital
05	O espaço agrário brasileiro no currículo de Geografia: discutindo o valor social da terra	Barbara Silva Alves de Lima	2019	Geografia	<i>Software</i>
06	Ensino da linguagem geográfica: a cadeia produtiva da cana-de-açúcar	Matheus Stangherlin	2020	Geografia	Vídeo
07	Objetos digitais para o ensino de Geografia: contribuições para o desenvolvimento da consciência socioambiental	Susana Marilu Mainini Sakamoto	2020	Geografia	Jogo (objeto digital)
08	(Re)conhecendo meu lugar: a apropriação dos conceitos geográficos pelos educandos do 6.º Ano do Ensino Fundamental de Botucatu-SP	Adrieli Cristina Carnietto	2021	Geografia	Infográfico
09	Miopia espacial: a invisibilidade do planejamento e ordenamento urbano no ensino de Geografia	Vitor Ferreira de Souza	2021	Geografia	Encarte como resultado de uma sequência didática
10	O uso de geotecnologias no ensino de geografia como recurso didático para a redução e prevenção dos desastres naturais	Luis Roberto Rizzi Marraccini	2022	Geografia	<i>Site</i> (objeto digital)

## Quadro 2 – Mapeamento Bibliográfico no repositório do PPGDEB

(conclusão)

N.	Título da Dissertação e/ou do Produto	Autor	Ano	Tema	Tipo de Produto
11	A cadeia produtiva do couro e seus impactos ambientais: material didático de apoio as aulas de Geografia na Educação Básica	Nilton José Capellozza	2023	Geografia	Animação (vídeo)
12	Ensino de Geografia e impactos ambientais: experiência didática sobre a cadeia produtiva da cana-de-açúcar com estudantes do Ensino Médio na cidade de Iacanga - SP	Hudson Henrique de Moraes	2024	Geografia	Material paradidático digital em formato de história em quadrinhos
13	Geografia no ensino da educação ambiental como sensibilização e estratégia na prevenção de desastres naturais ou antrópicos	Janaina Bonini	2024	Geografia	Livro digital
14	Análise socioespacial e o ensino de Geografia em uma escola estadual de Araçatuba-SP	Victor Ananias Nascimento Carnevali	2024	Geografia	Livro Digital
15	Ensino de Geografia Crítica na compreensão e prevenção de desastres naturais ou antrópicos	Wandreson José Rodrigues	2024	Geografia	Vídeo

Fonte: Adaptado de Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica (UNESP, 2025)<sup>2</sup>

Especificamente sobre o infográfico multimodal como Produto Educacional, usamos o trabalho de Carnietto (2021), o qual corrobora nossos propósitos quanto à efetividade desse gênero textual para o ensino de Geografia.

A perspectiva de ensino para o campo da Geografia nos Anos Finais foi explorada segundo autores como Castellar (2005), Cavalcanti (2012) e Rangel (2021). Quanto a prática social como proposta metodológica no âmbito da PHC, recorreremos às contribuições de Saviani (1995), Gasparin (2002), Libâneo (2003) e Vasconcelos (2002).

Também realizamos um mapeamento bibliográfico no repositório de dissertações e produtos do PPGDEB da FC-UNESP, concluídas entre 2015 e 2024,

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/>. Acesso em: 27 abr. 2025

referentes a 15 (quinze) estudos no campo da Geografia e/ou que contemplam o infográfico como Produto Educacional e, dentre estes, destacamos a dissertação de Carnietto (2021), a qual discute o Ensino de Geografia no 6.º Ano com o uso do infográfico.

Carnietto (2021) desenvolveu um infográfico com o propósito de propiciar um ambiente virtual e interativo para o conhecimento da geografia local, um estudo que ratifica a importância de prover a contextualização dos conteúdos e o estabelecimento de correlações por meio do infográfico como instrumento para a apropriação dos estudantes.

Tivemos como objetivo principal apresentar um infográfico para a compreensão das relações entre as atividades humanas e os elementos físico-naturais da litosfera. Trata-se de um protótipo de Produto Educacional, pensado como recurso didático para a instrumentalização dos estudantes do 6.º Ano do Ensino Fundamental nas aulas de Geografia, tendo a prática social como estratégia.

Quanto aos objetivos específicos, pautamo-nos em: contextualizar a rede estadual paulista em relação à política educacional adotada recentemente; apresentar a forma de organização e os fundamentos políticos do Currículo Paulista; discutir o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e conceituar a prática social como metodologia de mediação docente.

Com uma estrutura em três seções, partimos da contextualização da rede estadual paulista, discorrendo sobre a política educacional com o intuito de compreendê-la no âmbito das reformas neoliberais que ocorrem no Brasil, que determinam a maneira como o trabalho pedagógico deve ser realizado em sala de aula. Essas reformas introduziram o ensino por competências e habilidades na rede estadual paulista, servindo como pano de fundo argumentar os desdobramentos e limites da implementação do currículo oficial em sala de aula. Também abordamos a questão da intensificação da avaliação como instrumento de gestão de resultados.

Em seguida apresentamos o Currículo Paulista, um instrumento que introduz, no ambiente escolar, as diretrizes da política educacional do Estado de São Paulo e contempla as competências gerais para os anos finais do Ensino Fundamental. Na sequência, evidenciamos as especificidades da área de Ciências Humanas para os anos finais segundo o currículo, que engloba os componentes curriculares de Geografia e História, os quais possuem um quadro amplo de habilidades distribuídas por unidades temáticas e objetos de conhecimentos específicos de cada área. O

ensino de Geografia foi discutido com destaque para a questão do trabalho de mediação docente no processo de ensino e de aprendizagem.

Na última seção, demonstramos os fundamentos da prática social como metodologia proposta por Saviani (1995), refletindo sobre a possibilidade de uma via que valorize os conteúdos escolares e seus conceitos a partir dos propósitos e contribuições da PHC.

O delineamento do infográfico como protótipo de Produto Educacional representa a síntese de conteúdos geográficos em um texto que combina a linguagem visual e verbal, permitindo uma leitura ampliada do espaço. Trata-se de um desdobramento dos resultados de pesquisa do tipo exploratória, fundamentada em fontes documentais e revisão bibliográfica, com ênfase na compreensão dialética do contexto da política educacional da rede estadual paulista, na organização e implementação do currículo.

## 2 O CONTEXTO DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Inserido sob a perspectiva pedagógica das competências, conforme proposto no Currículo Paulista, o ensino de Geografia nos Anos Finais será discutido nesta dissertação à luz do contexto da política educacional da rede estadual paulista, como expressão das reformas neoliberais que ocorrem no Brasil, as quais determinam a maneira como o trabalho pedagógico deve ser realizado em sala de aula, tendo como pano de fundo o discurso da qualidade.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a proposta de um currículo mínimo para a educação brasileira desenvolveu-se no Brasil durante a década de 1990, a partir do paradigma do ensino por competências. Seu marco precursor é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Essa declaração exerceu influência direta na política educacional brasileira desde então, tendo como principal bandeira centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem.

[...] nas últimas décadas vivemos um processo de internacionalização das políticas educacionais, no qual [...] agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 42).

Como argumenta Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), as atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo e requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

No entender de Cossio (2018, p. 69):

A reforma da educação pública vai se consolidando, pautada por um modelo de qualidade e eficiência, o qual não raramente distancia-se dos princípios pedagógicos e formativos, em vista da conformação à lógica gerencial que passa a orientar as políticas educacionais.

Entretanto, a garantia de formação básica comum para todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica, o que implica igualdade de condições no processo formativo, conforme descreve Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) é uma prerrogativa para a universalização do ensino e está previsto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei n. 12.796/2013).

Hypólito (2010) destaca que o Estado tem papel singular nesse processo como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, por meio do incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, muito embora fazendo uso do discurso de um Estado mínimo e descentralizador:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (Hypólito, 2010, p. 1339).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a preocupação com a questão da qualidade nas reformas educativas no Brasil, tem o objetivo de adequar a educação escolar às demandas do mercado. Nesse sentido, a educação assumiu a perspectiva de mercadoria ou serviço de compra, e não de um direito universal, o que leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente.

Cóssio (2018), por sua vez, argumenta que as reformas educacionais fazem parte das transformações do papel do Estado seguindo o modelo neoliberal de gestão Nova Gestão Pública (NGP), o qual trata-se de um modelo pós-burocrático que implica em introduzir na máquina pública princípios e práticas do setor privado (gerencialismo) e parcerias para a execução de ações antes exclusivas do Estado.

Neste contexto, na rede estadual paulista, a NGP direcionou a política educacional destacando:

A ênfase na gestão por resultados; currículos e práticas pedagógicas homogeneizadas condicionadas às avaliações em larga escala; incentivo à ampliação da *performance*, medidas pela produtividade (professores, alunos, gestores), tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação que visa a formar um sujeito instrumental à reestruturação e também um trabalhador e consumidor adequado à expansão do capital (Cóssio, 2018, p. 69).

Exemplos da ênfase na gestão por resultados e nas práticas pedagógicas homogeneizadas são observáveis no cotidiano das escolas por meio de diferentes instrumentos, tais como: a criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996; o pagamento de bônus aos professores por mérito de desempenho dos estudantes, instituído por lei em 2002; o ensino por competências, implementado a partir de 2008 por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e, posteriormente, ratificado na homologação do Currículo Paulista, em 2019; a Avaliação de Aprendizagem em Processos (AAP), introduzida em 2011; o Programa Gestão em Foco (MMR – Método de Melhoria de Resultados), implementado a partir de 2017 nas escolas; a aplicação da Prova Paulista, a partir de 2023, substituindo a AAP; o painel de monitoramento Escola Total (*SuperBI – Business Intelligence*), implantado em 2023; a Avaliação de Desempenho de Diretores, instituída em 2024; e a de professores, em 2025, com foco nas metas de resultados e no uso das plataformas digitais, dentre outros instrumentos.

De acordo com Jacomini *et al.* (2022, p. 02):

Entre os principais resultados destacam-se a consolidação de uma concepção de qualidade da educação escolar atrelada à aferição de aprendizagens em avaliações padronizadas e sob a lógica de gestão para resultados que se fundamenta nas concepções de eficiência e racionalização técnica próprias da NGP.

No entender de Ball (2002), as ações desencadeadas pela NGP podem ser caracterizadas como tecnologias políticas, ou seja, o uso de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder, envolvendo relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma. A instalação de uma cultura de performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos, ligando a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais. Para esse autor, a NGP é alicerçada por meio de fabricações organizacionais para as

escolas que não condizem com a realidade e requerem a submissão aos rigores da performatividade e às disciplinas da competição, sendo reproduzida por sistemas de registro e de relatório da prática.

A questão da qualidade, que permeia o debate no campo da educação paulista nas últimas décadas, insere-se nesse contexto das tecnologias políticas de gestão e eficiência. Nesse sentido, Hypolito (2010) argumenta que o fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído a uma descentralização da culpa, que recai, em última instância, na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e dos pais.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132-133), em contraposição ao modelo gerencial da política educacional, definem a questão da qualidade sob a perspectiva histórico-crítica:

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 132-133).

A questão da qualidade é uma pauta desafiadora no âmbito da educação, uma vez que envolve a valorização da escola, do professor e do projeto político-pedagógico como uma referência para o ensino em cada comunidade escolar, algo inverso ao proposto pela política educacional, a qual limita a autonomia docente e condiciona a prática aos seus objetivos.

Cóssio (2018), por sua vez, compreende a qualidade como uma concepção ligada diretamente ao desenvolvimento social, em que a aprendizagem escolarizada sirva como forma de emancipação humana, e considera que a atual concepção de qualidade, sob a lógica empresarial, está atrelada ao rendimento escolar, passível de verificação por meio de testes padronizados e representada por indicadores de desempenho e sistemas de ranqueamento, com a finalidade de atingir resultados satisfatórios e adequados aos padrões definidos externamente.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o novo discurso da qualidade, no âmbito das reformas educacionais de cunho neoconservador, impõe limites ao discurso da universalização e da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência e adota o critério da competência. Para esses autores, a ideia de

qualidade tornou-se uma questão técnica, restringindo-se à otimização do desempenho do sistema e às estratégias da política educacional, ancoradas na educação consumidora de produtos e serviços, especialmente de tecnologia e, gerencialmente regulada por meio da intensificação do monitoramento do trabalho pedagógico.

Sob o discurso da qualidade e da equidade, o Currículo Paulista é apresentado como um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no estado, ao explicitar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Porém, na prática, o currículo serve ao controle e à regulação por parte do Estado, atuando como mecanismo de introdução da lógica de mercado, em busca de maior competição e desempenho, reforçando a meritocracia e a competência (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A questão do monitoramento como estratégia de gestão está presente em Lück (2009, p. 45), uma das autoras que comunga dos fundamentos da NGP:

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos [...] O monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.

A ênfase na gestão e na avaliação como componente central das reformas implementadas por sistemas estaduais e municipais de ensino, a partir da década de 1990, constitui-se em uma característica da política educacional (Castro, 2000). No entender deste autor, os sistemas de avaliação e informação educacional cumprem um papel estratégico para o planejamento e o desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas.

Castro (2000) foi uma das principais interlocutoras políticas para a implementação dos fundamentos da NGP, tendo atuado à frente de diferentes órgãos governamentais nas últimas três décadas. No governo federal, trabalhou na política de avaliação e, no Estado de São Paulo, foi responsável pela centralização da proposta curricular em 2008.

Na visão de Tardif e Lessard (2014), a escola e o ensino têm sido, historicamente, invadidos por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas, que destoam das finalidades históricas da educação:

[...] a evolução do ensino é principalmente caracterizada pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (Tardif; Lessard, 2014, p. 25).

Um aspecto vulnerável dessa política educacional é o caráter reformista intermitente, marcado por reformas descontínuas que não resolvem problemas estruturais. Esse caráter reformista, marcado pela descontinuidade, foi apontado por Saviani (2008) como um dos limites da política educacional no contexto da educação brasileira.

No Estado de São Paulo, essa descontinuidade pode ser observada nas diferentes propostas de recuperação e nas alterações da matriz curricular, principalmente após a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em 2019, do Currículo Paulista.

No Quadro 03, apresentamos o levantamento das diversas propostas para a recuperação da aprendizagem, sob diferentes formatos, como exemplos do caráter reformista e descontínuo da política educacional no Estado de São Paulo. Tais propostas indicam que se trata de uma necessidade para corrigir distorções ou de que as diretrizes educacionais e curriculares em curso não são suficientes ou não estão adequadas à realidade da escola pública.

### Quadro 3 – Propostas de Recuperação da Aprendizagem

(continua)

N.	Ano	Resolução	Tema	Assunto
01	2024	Resolução Seduc n.º 46	Projeto de Professor Tutor	Institui o projeto para atribuição de Professor Tutor para turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, que visa apoiar na recomposição das aprendizagens dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.
02	2024	Resolução Seduc n.º 42	Procedimentos para a avaliação de recuperação	Dispõe sobre os procedimentos para a Avaliação de Recuperação Semestral, Recuperação e Aprofundamento das Aprendizagens.
03	2022	Resolução Seduc n.º 26	Projeto Reforço e Recuperação	Altera e acrescenta dispositivo na Resolução SEDUC 96, de 08-10-2021, que institui o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem dos 3.º ao 6.º Anos do Ensino Fundamental.

### Quadro 3 – Propostas de Recuperação da Aprendizagem

(continua)

N.	Ano	Resolução	Tema	Assunto
04	2022	Resolução Seduc n.º 13	Projeto de Reforço e Recuperação	Institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim.
05	2021	Resolução SEDUC n.º 96	Projeto Aprender Juntos	Estabelece o Projeto Aprender Juntos como ferramenta para apoiar a recuperação, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, focando em alunos do 3.º ao 6.º ano.
06	2021	Resolução SEDUC n.º 142	Projeto de Recuperação Intensiva	Dispõe sobre o Projeto de Recuperação Intensiva nos meses de janeiro e julho de 2022 e estabelece os critérios de aprovação e retenção do ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino.
07	2021	Resolução SEDUC n.º 89	Projeto de Reforço e Recuperação	Altera e acrescenta disposições à Resolução SE 37/2019, que trata do Projeto de Reforço e Recuperação das Aprendizagens. Esta alteração visa aprimorar a atribuição de aulas específicas para este projeto e apoiar a avaliação de aprendizagem dos estudantes.
08	2021	Resolução SEDUC n.º 58	Recuperação de alunos	Dispõe sobre o Projeto Recuperação Intensiva no mês de julho de 2021 e dá providências correlatas.
09	2021	Resolução SEDUC n.º 52	Recuperação de alunos	Altera e inclui dispositivos na Resolução SE 37, de 5-8-2019, que institui o Projeto de Reforço e Recuperação das Aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim.
10	2021	Resolução SEDUC n.º 27	Projeto de Reforço e Recuperação	Alteração da Resolução SE 37, de 5-8-2019, que dispõe sobre o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim.
11	2021	Resolução SEDUC n.º 12	Projeto de Reforço e Recuperação	Altera a Resolução SE 37, de 5-8-2019, que dispõe sobre o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim.
12	2020	Resolução SEDUC n.º 95	Projeto Reforço e Recuperação	Dispõe sobre o Projeto Recuperação Intensiva de janeiro de 2021 e detalha os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020 na rede estadual de ensino.
13	2020	Resolução SEDUC n.º 65	Projeto Reforço e Recuperação	Altera a Resolução SE 37/2019, que institui o Projeto de Reforço e Recuperação das Aprendizagens. Esta alteração estabelece diretrizes para a atribuição de aulas específicas destinadas a este projeto, visando à recuperação da aprendizagem dos alunos.
14	2019	Resolução SE n.º 37	Projeto Reforço e Recuperação	Institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim.
15	2014	Resolução SE n.º 73	Recuperação de alunos	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.
16	2014	Resolução SE n.º 53	Recuperação de alunos	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.
17	2013	Resolução SE n.º 61	Recuperação de alunos	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular a alunos das escolas estaduais, aos sábados, e dá providências correlatas.
18	2013	Resolução SE n.º 43	Recuperação de alunos	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço e/ou recuperação a alunos das escolas estaduais, no recesso escolar, e dá providências correlatas.
19	2011	Resolução SE n.º 04	Recuperação de alunos	Acrescenta parágrafo ao artigo 3º, da Resolução SE-93, de 8.12.2009, que dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual.
20	2009	Resolução SE n.º 93	Recuperação de alunos	Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual.

### Quadro 3 – Propostas de Recuperação da Aprendizagem

(conclusão)

N.	Ano	Resolução	Tema	Assunto
21	2009	Resolução SE n.º 92	Projeto Intensivo no Ciclo	Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual.
22	2009	Resolução SE n.º 41	Recuperação de alunos	Altera a Res. SE nº 18 de 04/03/2009 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.
23	2009	Resolução SE n.º 18	Recuperação de alunos	Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.
24	2008	Resolução SE n.º 60	Recuperação de alunos	Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
25	2008	Resolução SE n.º 40	Recuperação de alunos	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
26	2008	Resolução SE n.º 26	Recuperação de alunos	Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
27	2008	Resolução SE n.º 6	Recuperação de alunos	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
28	2005	Resolução SE n.º 32	Recuperação de alunos	Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05.
29	2005	Resolução SE n.º 16	Recuperação de alunos	Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino.
30	2005	Resolução SE n.º 15	Recuperação de alunos	Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

Fonte: Adaptado de São Paulo (2024).

Recentemente, a Resolução SEDUC n.º 42/2024, que trata dos procedimentos para a avaliação de recuperação semestral, recuperação e aprofundamento das aprendizagens, passou a adotar o termo “recomposição de aprendizagens” para designar ações desenvolvidas em aulas específicas das disciplinas da base comum, inseridas na carga horária semanal. Trata-se de uma estratégia de recuperação contínua que não implica na contratação de professores para essa finalidade, sendo um exemplo de reforma voltada à eficiência da gestão do trabalho pedagógico.

O reformismo das ações de recuperação da política educacional, aliado à ausência de um projeto consistente e contínuo por parte da SEDUC na implementação dessa política, evidencia a necessidade de repensar os propósitos do currículo no âmbito da própria política educacional. Outro elemento que evidencia a descontinuidade e o caráter reformista da política educacional diz respeito à organização curricular das disciplinas, marcada por alterações na matriz curricular, como a introdução de novos componentes na parte diversificada e a supressão de aulas dos componentes da base comum.

No Quadro 04, apresentamos o levantamento realizado na última década sobre a legislação referente às alterações na matriz curricular do período diurno do Ensino

Fundamental, para as escolas de tempo parcial da rede estadual paulista. Observa-se, de forma nítida, que após a promulgação da BNCC e do Currículo Paulista, ocorreram diversas mudanças, com impactos significativos no trabalho docente e uma pulverização dos conteúdos ofertados aos estudantes.

#### Quadro 4 – Alterações na Matriz Curricular para escolas de tempo parcial

N.	Ano	Resolução	Tema	Assunto
01	2024	Resolução Seduc n.º 85	Organização Curricular	Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas
02	2023	Resolução Seduc n.º 53	Organização Curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	Propõe as diretrizes para organização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas
03	2020	Resolução Seduc n.º 85	Matrizes Curriculares	Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas
04	2019	Resolução SE n.º 66	Organização Curricular	Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas
05	2011	Resolução SE n.º 81	Organização Curricular	Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais

Fonte: Elaborado a partir de São Paulo (2024).

Com a promulgação da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) foram incorporadas novas disciplinas à base diversificada das matrizes curriculares, tanto das escolas de tempo parcial quanto das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), com a consequente redução do número de aulas das disciplinas da base comum e alterações na carga horária.

Na última alteração da matriz curricular, estabelecida pela Resolução SEDUC n.º 85/2024, a disciplina de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental teve o

número de aulas semanais e a carga horária reduzidos, a fim de atender à oferta das disciplinas da base diversificada.

Conforme Apple (2006), o Estado enquanto espaço em que se materializam as disputas entre alianças hegemônicas é um elemento central das políticas educacionais, as quais, por sua vez, não são estáticas, muito menos neutras.

A respeito do trabalho docente na rede estadual paulista, em meio aos efeitos da NGP, a pesquisa de Silva e Fernandes (2020, p. 1) evidencia que:

Os resultados apontaram os efeitos no cotidiano escolar de uma política que há anos implanta medidas de cima para baixo, com ações, dentre outras, de padronização curricular e regulação por meio de avaliações externas – medidas que não deixaram o trabalho docente incólume e que, além de alterar as possibilidades de constituição de um processo de autonomia, modificaram negativamente suas condições e relações de trabalho.

Em publicação recente, Nóvoa (2022) declarou que as escolas precisam de mudanças profundas em seus modelos de organização e funcionamento, bem como em seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.

A racionalização técnica e informacional do trabalho no âmbito escolar, que ocorre na rede estadual paulista, especialmente a partir da pandemia de Covid-19, em 2020, esboça o panorama descrito por Tardif e Lessard (2014, p. 25):

A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (internet, multimídias, computadores, etc.) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece também com as “novas abordagens” do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.) que se procura implantar nas escolas, e que provêm, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

A recente inserção das plataformas digitais como recursos educacionais, apresentadas como práticas pedagógicas diversificadas para apoiar o ensino e a aprendizagem na rede estadual, integra a lógica de racionalização que embasa a política educacional e impõe novos desafios às escolas da rede pública do Estado de São Paulo, por meio de metas de resultados, avaliações e intensificação dos mecanismos de gestão do trabalho pedagógico.

O uso de diversas plataformas (Khan Academy, Redação Paulista, TarefaSP, Alura, Matific, SPeak, Robótica-SPtec, Elefante Letrado, LeiaSP, EduProfissional) é de caráter obrigatório e compõe as disciplinas da base comum e da base diversificada, com metas de acesso e tempo de uso semanal controlados e monitorados pela SEDUC. Nesse sentido, são instrumentos que fazem parte dos objetivos da SEDUC e são utilizadas em parte da carga horária semanal das aulas dos componentes curriculares, em sua maioria, da base comum, com exceção das plataformas específicas destinadas a componentes da base diversificada.

As políticas educacionais das últimas décadas devem ser compreendidas no conjunto das transformações políticas e econômicas internacionais, sob o viés neoliberal do capitalismo no mundo ocidental. No campo da educação brasileira, sobretudo no Estado de São Paulo, essas políticas são marcadas por um conjunto de reformas caracterizadas por intensa centralização e pela adoção de modelos de gestão de resultados pautados na avaliação e na concepção de eficiência. No entanto, tais mecanismos não demonstram ser suficientes para atender às especificidades da escola pública.

## **2.1 O foco na avaliação e na gestão de resultados na rede estadual paulista**

A intensificação da avaliação como instrumento de gestão de resultados adentrou a escola pública e passou a fazer parte de sua rotina organizacional, com o objetivo de avaliar as escolas e o trabalho docente, visando ao monitoramento e controle.

Segundo Jacomini *et al.* (2022), a política educacional com foco na produção de resultados e índices, implementada a partir de 1995 no Estado de São Paulo, ainda não contribuiu para a consolidação do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

A necessidade de mobilização, construção e síntese do conhecimento, na perspectiva de Vasconcellos (2002), cedeu lugar, no caso da rede estadual paulista, ao cumprimento dos programas estabelecidos verticalmente, bem como à intensificação dos instrumentos de monitoramento e avaliação, à introdução das plataformas e materiais digitais e ao cumprimento de metas de consumo desses materiais.

Com a aplicação da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a partir de 2011, a SEDUC colocou em pauta a avaliação diagnóstica como instrumento de gestão e monitoramento.

Posteriormente, foram introduzidos outros instrumentos de monitoramento do desempenho de alunos e escolas, tais como a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE), a Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC) e as Sequências Digitais (SD), que, a partir de 2023, foram substituídas pela Prova Paulista, somando-se às sondagens de alfabetização e aos testes de fluência leitora dos anos iniciais.

A respeito da AAP, Sousa (2015, p. 14) destaca que: “Esta avaliação surge no contexto de implementações de Avaliações Externas nos Sistemas Educacionais Nacionais e que, diferente das avaliações como SARESP e Prova Brasil, apresenta os resultados individuais de cada aluno e de forma rápida”.

Sobre o SARESP, a autora argumenta que se trata de um sistema de avaliação das competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam até o final de cada ciclo de ensino. Uma política de responsabilização que contempla sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, o que envolve mecanismos de remuneração atrelados ao cumprimento de metas estabelecidas (Sousa, 2015).

A avaliação educacional da Educação Básica na rede estadual paulista, com ênfase nos resultados e nos seus instrumentos avaliativos (SARESP, Prova Paulista, Avaliação da Fluência Leitora da Plataforma PARC/CAEd<sup>3</sup> e Teste de Fluência Leitora da Plataforma Elefante Letrado), os quais realizam o diagnóstico conforme a metodologia empregada por cada instrumento, integra o conjunto de ações da política educacional no âmbito da NGP.

A gestão de resultados, com foco nos instrumentos de avaliação, embasa a política educacional do Estado de São Paulo e, segundo Saviani (2008, p. 15):

Assim, o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado.

---

<sup>3</sup> Com o objetivo de promover a alfabetização de estudantes na idade certa, o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) realiza Avaliações da Fluência em Leitura em diversos estados brasileiros, por meio de uma parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/parc.html>. Acesso em 24/04/2025.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”.

Desse modo, sob os princípios da NGP, o Estado de São Paulo desenvolveu instrumentos de governança por meio do controle e monitoramento, cuja política educacional segue uma lógica de gestão por resultados, fundamentada, como ponto de partida, nas visões de eficiência e racionalização técnica:

[...] tal lógica foi se aprofundando, criando mecanismos de responsabilização docente, se territorializando até na unidade escolar, produzido efeitos sobre a dinâmica de gestão e buscando consolidar a hegemonia neoliberal sobre os sentidos da escola e da educação escolar no nível do cotidiano (Jacomini *et al.*, 2022, p. 27).

Para Jacomini *et al.* (2022), o foco na gestão por resultados continua sem produzir os efeitos prometidos pelos formuladores da política educacional, especialmente em relação aos índices de aprendizagem. Tal afirmativa pode ser verificada nos percentuais de estudantes com nível de proficiência abaixo do básico (insuficiente), conforme disponível no Boletim Anual de Resultados do SARESP, a partir de 2009. Os níveis de proficiência indicam o desenvolvimento escolar dos estudantes e evidenciam a dificuldade da rede estadual em promover a melhoria da qualidade da educação, segundo os indicadores de resultados educacionais do SARESP.

O trabalho docente, nesse contexto, passou a ser compreendido como um conjunto de técnicas de gestão do tempo e de engajamento dos estudantes, tendo como referência os estudos de Lemov (2022).

A abordagem padronizada de Lemov (2022) segue uma perspectiva comportamental e faz uso de uma linguagem tecnicista, com foco em técnicas de gestão da sala de aula por meio do controle do tempo e com ênfase na comunicação. Essas técnicas estão presentes nos planos de aula dos materiais digitais da SEDUC, como subsídios para a gestão eficiente da sala de aula.

Já os resultados da pesquisa de Martins e Souza (2019) revelam que as técnicas de Lemov (2022) são propostas com base nos comportamentos de interação entre professor e alunos. Tais técnicas contemplam o planejamento de atividades e a organização estrutural do ambiente escolar, mas apresentam um padrão comportamental que privilegia respostas coletivas, limitando as oportunidades de

interações individuais com os estudantes e impedindo que o professor realize um acompanhamento personalizado.

Nesse sentido, as autoras afirmam que as técnicas de gestão da sala de aula e controle do tempo propostas por Lemov (2022) não consideram as dificuldades enfrentadas diante dos inúmeros eventos simultâneos a serem gerenciados com turmas numerosas.

Destarte, as técnicas propostas por Lemov (2022) apresentam-se como um manual que minimiza o trabalho docente como elemento central da mediação do processo de ensino, conforme proposto pela SEDUC. Isso porque tais técnicas desconsideram a diversidade de contextos escolares, o que dificulta verificar em quais situações podem ser, de fato, efetivas.

Segundo Apple (2006), trata-se de modelos sistêmicos de gestão centralizada, compostos por serviços especializados, pesquisa e aconselhamento, dotados de interesses e de uma lógica manipulativa, por meio de sistemas de controle em que a falta de qualidade na educação é interpretada como ausência de sofisticação técnica, algo que poderia ser resolvido, supostamente, por meio da reengenharia. Para o autor, os procedimentos sistêmicos, em uma sociedade cada vez mais corporativa e burocratizada, levam os alunos a aprenderem a trabalhar para metas previamente estabelecidas por outros, utilizando comportamentos pré-selecionados por terceiros.

De acordo com Nacarato, Varani e Carvalho (1998), o processo de intensificação do sistema burocrático e de controle imposto ao trabalho docente representa uma das formas tangíveis de degradação e desqualificação intelectual. Conforme os mesmos autores, ao prepararem seus planejamentos, os docentes se veem diante de uma série de exigências a serem seguidas, as quais fazem parte do controle externo ao trabalho do professor, sem que se considerem as condições objetivas necessárias para a realização da atividade docente.

No plano governamental, sob a influência do neoliberalismo e da NGP, a intenção de racionalizar o trabalho docente e alcançar resultados leva a discursos que desqualificam o trabalho educativo, como aponta Xavier (2014, p. 831):

Do ponto de vista dos formuladores e dos gestores das políticas educacionais, o desejo de fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, aliado à expectativa de obter desse trabalho resultados previsíveis e imediatos, tem gerado confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspectos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito

em relação às instituições, em especial à escola, tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral.

Mais adiante, Xavier (2014) relembra que o processo de expansão das oportunidades escolares tem levado ao aumento das responsabilidades sociais dos professores, ampliando, também, as exigências sobre os resultados do seu trabalho e impondo, cada vez mais intensamente, que promovam alterações no modo como vinham desenvolvendo seu ofício.

Vale ressaltar que, atualmente, os materiais digitais e os cadernos do estudante, juntamente com o uso de plataformas digitais, configuram parte da pauta produzida intencionalmente com o objetivo de condicionar o trabalho docente a determinados propósitos do currículo por competências. Isso ocorre por meio da racionalização do tempo e de sua profissionalização, da mesma forma que a ideia de gestão e avaliação é aplicada no campo da educação como sinônimo de controle e regulação do trabalho docente.

### 3 O CURRÍCULO PAULISTA

A implementação do Programa Ler e Escrever para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Programa São Paulo Faz Escola para os Anos Finais e Ensino Médio na rede estadual paulista, em 2008, marcou a organização do sistema educacional a partir de uma proposta curricular que inclui materiais didáticos para os estudantes, bem como orientações didáticas e metodológicas para os professores, além de documentos que definem as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares.

Arnaud (2023) enfatiza que, desde a proposta curricular inicial, em 2007, a SEDUC atrelou a implementação do currículo a um material didático fornecido a todas as escolas da rede.

Posteriormente, a BNCC - como política curricular nacional cuja elaboração reflete o contexto político, econômico e ideológico de regulação social no campo educacional, também sob a lógica do ensino por competências - passou a balizar os currículos em todo o território nacional, incluindo o próprio Currículo Paulista, implementado em 2019.

O Currículo Paulista constitui-se como um instrumento que introduz no ambiente escolar as diretrizes da política educacional do Estado de São Paulo e contempla as competências gerais previstas pela BNCC.

Por conseguinte, essa política curricular, como processo de regulação social, implicou, sobretudo, na organização do trabalho pedagógico, incidindo diretamente na atuação docente. A orientação das matrizes curriculares da educação básica, os conteúdos da formação continuada de professores, a escolha dos materiais didáticos, os procedimentos didático-pedagógicos de ensino, a organização da escola e a carga horária semanal das disciplinas ou componentes curriculares contribuíram para a gestão do trabalho pedagógico (Gomes, 2021).

Nesse sentido, o Currículo Paulista orienta a proposta pedagógica de cada unidade escolar ao promover a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes. De acordo com Apple (2006), o currículo e as políticas educacionais atuam como instrumentos de controle social nas escolas e de reprodução das desigualdades por meio de suas práticas

curriculares, pedagógicas e avaliativas. Para este autor, existe uma tendência histórica de utilização do currículo como mecanismo de controle social, muitas vezes encoberto pela linguagem da ciência. Ao controlar e diferenciar os currículos escolares, é possível também controlar e diferenciar pessoas e classes sociais. Logo, o ambiente escolar pode funcionar tanto como espaço de reprodução de valores hegemônicos da sociedade quanto como espaço de resistência e de construção de relações democráticas.

Sacristán (2000, p. 18), por sua vez, argumenta que reformas curriculares nos sistemas educativos são, na maioria dos casos, empreendidas com o objetivo de ajustar o sistema escolar às necessidades sociais, e em muito menor medida, para transformá-lo, embora possam estimular contradições.

A implementação do Currículo Paulista (sob o discurso da necessidade de promover uma educação integral voltada ao desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural) envolve a utilização de materiais padronizados, com ênfase na articulação entre o currículo (seus conteúdos) e as matrizes de referência do SARESP. Tal escolha traz uma intencionalidade, especialmente no âmbito de uma política voltada aos resultados e metas de eficiência nas avaliações externas.

O Currículo Paulista abrange a Educação Infantil, os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental da maior rede pública de ensino do país, em número de escolas e de estudantes. Nesse contexto, é apresentado como um passo decisivo na educação no Estado de São Paulo. Sua implementação deu-se a partir da defesa da qualidade e da aprendizagem, tendo como base o ensino por competências e habilidades. Na prática, esse instrumento juntamente com as tecnologias políticas que lhe sustentam, ainda não se materializou no âmbito da melhoria da educação, mesmo em termos de evolução consistente nos indicadores de resultados nas avaliações externas.

No Quadro 05, verifica-se que a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SARESP entre 2014 e 2024 não apresenta evolução contínua, com expressivo recuo em 2024.

### Quadro 5 – Médias de proficiência do 9.º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual

Boletim SARESP		
Ano	Componente Curricular	
	Língua Portuguesa	Matemática
2014	231,7	243,4
2015	237,8	255,5
2016	237,4	251
2017	242,5	256,7
2018	249,6	255,6
2019	249,6	259,9
2020	-	-
2021	241,4	246,8
2022	244,2	248,6
2023	-	-
2024	235,7	248,5
Proficiência média	241,1	251,77

Fonte: Elaborado a partir de consulta aos resultados da rede estadual (São Paulo, 2014-2024)<sup>4</sup>.

O Currículo Paulista reitera as competências gerais da BNCC e, especificamente no Ensino Fundamental, organiza os componentes obrigatórios por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

A proposta de educação integral, como base da formação dos estudantes da rede estadual, é assumida como fundamento pedagógico, independentemente da rede de ensino frequentada ou da jornada escolar cumprida.

[...] o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019, p. 20).

Da mesma forma que as dez competências gerais da BNCC são contempladas pelo Currículo Paulista, juntamente com conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatiza-se a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como o estímulo e o apoio à construção do projeto de vida dos estudantes conforme apontado no Quadro 06.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Rede+Estadual>. Acesso em: 19 jun. 2025.

### Quadro 6 – Competências Gerais da BNCC presentes no Currículo Paulista

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico – cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (São Paulo, 2019, p. 20-21).

Fonte: Elaborado a partir de São Paulo (2019).

Desse modo, as competências socioemocionais são contempladas também na matriz curricular, estando presentes em componentes curriculares da parte diversificada. Nos Anos Iniciais, a matriz curricular contempla aulas de convivência, já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essas competências são abordadas com centralidade nas aulas do Projeto de Vida. Os quatro pilares da educação - aprender

a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver - propostos pela UNESCO por Jacques Delors (1998) são princípios que também estão presentes no Currículo Paulista.

A tecnologia digital, ao lado das competências socioemocionais, ganhou força na implementação do Currículo Paulista, compondo a matriz curricular como um componente específico da parte diversificada, inicialmente desde os Anos Iniciais e, mais recentemente, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme a Resolução SEDUC n.º 85/2024.

Por outro lado, a tecnologia digital está presente no cotidiano dos diferentes componentes curriculares por meio da introdução de plataformas e ferramentas de *software*, colocando estudantes, professores e escolas como consumidores. A avaliação tornou-se um instrumento massivo de monitoramento e acompanhamento das aprendizagens essenciais, além de possibilitar o controle sobre o trabalho docente, dentro das diretrizes do currículo.

O Currículo Paulista, como expressão da política educacional, segue as tendências contemporâneas do contexto sociopolítico, conforme salienta Arnaud (2023):

Um dos conflitos importantes para a consolidação das políticas curriculares trata do contexto sociopolítico em que as decisões estão inseridas. Neste sentido, não é possível deixar de explicitar a tendência neoliberal que adentra a política educacional e, por consequência, a política curricular (Arnaud, 2023, p. 61).

Nesta perspectiva, Arnaud (2023) salienta que, com a implementação do SARESP articulado ao Currículo Paulista, a avaliação passou a assumir o papel de indicador de toda a política educacional no Estado, definindo as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas, por meio da operacionalização do currículo.

Além disso, a SEDUC disponibilizou as Sequências Didáticas de todas as aulas, organizadas por componente curricular, no Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), plataforma utilizada a partir da pandemia, em 2020, e recentemente substituída, em 2025, pela Sala do Futuro. Sobre o uso de uma plataforma que reúne todo o conteúdo previsto no Currículo Paulista, Arnaud (2023) aponta o recorrente controle por parte do Estado sobre o conteúdo disponibilizado aos estudantes, bem como a garantia da implementação de suas propostas curriculares.

“Sob o viés de ensino híbrido e metodologias ativas, o processo de ensino e aprendizagem pode estar migrando para uma plataforma cuja autonomia do professor é abandonada para atender interesses outros” (Arnaud, 2023, p 232).

Arnaud (2023) conclui que o desenho do Currículo Paulista não é claro quanto aos conhecimentos que devem ser mobilizados, porquanto aponta a perda da especificidade da função social da escola diante da ausência do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que o Plano de Gestão é o documento que norteia as metas de resultados da escola e a implementação do Currículo Paulista no cotidiano escolar.

O Currículo Paulista configura-se como expressão da política educacional do Estado, orientado pelos princípios da BNCC e fundamentado na lógica do ensino por competências. Sua implementação promoveu uma reorganização do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual, padronizando conteúdos, materiais e práticas docentes, além de articular-se a mecanismos de avaliação externa, como o SARESP.

Diante dessas características gerais do Currículo Paulista, discutiremos as especificidades relativas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma contextualização necessária para a compreensão do ensino de Geografia.

### **3.1 O Currículo Paulista nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica e, conforme o próprio Currículo Paulista, impõe desafios à elaboração de currículos que favoreçam a superação das rupturas entre os Anos Iniciais e Finais.

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um aspecto fundamental está posto nas competências gerais, entendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (São Paulo, 2019, p. 58).

Segundo o Currículo Paulista, nos Anos Finais, a organização da escola para acolher e respeitar as singularidades dos estudantes é essencial, assim como é necessário considerar as mudanças sociais decorrentes da cultura digital. O documento aponta que a escola pode aproveitar o potencial de comunicação do universo digital ao instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e

o compartilhamento de significados entre professores e estudantes, um processo de formação que exige a articulação entre competências cognitivas e socioemocionais.

Reportando-se à BNCC, o Currículo Paulista destaca que, nos Anos Finais:

[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos, relacionados às áreas de conhecimento. Portanto, é necessário, nos vários componentes curriculares, retomar, ampliar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua atuação crítica na sociedade (São Paulo, 2019, p. 60).

Assim, o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências essenciais ao pleno desenvolvimento dos estudantes, visando à construção de conceitos mais elaborados, bem como à organização e sistematização de situações e à relação entre diferentes aspectos da realidade, sempre com referências no mundo concreto, de modo a possibilitar abstrações e a imaginação de situações nunca vivenciadas por eles.

Para tanto, esse documento propõe o desenvolvimento de projetos voltados à resolução de problemas relacionados a temas da atualidade e à realidade em que o estudante está inserido, promovendo seu protagonismo e reforçando a centralidade da escola na organização do ambiente escolar para acolher e respeitar as singularidades dos estudantes.

Conforme destacado no Currículo Paulista, nos Anos Finais, a interação com diferentes professores especialistas, em períodos curtos, a adaptação aos distintos níveis de exigência de cada docente, bem como a organização e a didática das aulas, representam desafios, especialmente para os estudantes do 6.º Ano, momento de transição que demanda metodologias e recursos adequados para que esses alunos consigam assimilar plenamente os conteúdos.

### **3.1.1 A área de Ciências Humanas**

A área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, no Currículo Paulista, engloba os componentes curriculares de Geografia e História, e apresenta um quadro amplo de habilidades distribuídas por unidades temáticas e objetos de conhecimento específicos de cada disciplina.

Contraditoriamente aos princípios defendidos nos documentos oficiais, essa área teve sua relevância reduzida com a diminuição da carga horária semanal destinada a seus componentes curriculares, conforme previsto na Resolução SEDUC n. 85/2024, que estabelece as diretrizes para a organização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede estadual.

No Currículo Paulista, a área de Ciências Humanas propõe um diálogo com a realidade da comunidade local, regional e global, à luz das características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas e socioculturais, bem como com os temas contemporâneos. As noções de tempo e espaço são conceitos fundamentais da área; da mesma forma, cognição e contexto constituem categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.

De acordo com as orientações e diretrizes do Currículo Paulista, os temas transversais foram contemplados na área de Ciências Humanas, bem como em habilidades dos componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, cabendo às escolas, conforme suas especificidades, tratá-los de forma contextualizada.

São temas transversais do Currículo Paulista, a saber:

Direitos da Criança e do Adolescente; Educação para o Trânsito; Educação Ambiental; Educação Alimentar e Nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais; Saúde, vida familiar e social; Educação para o Consumo; Educação Financeira e Fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural; Educação para Redução de Riscos e Desastres; Relações de trabalho (São Paulo, 2019, p. 298).

Em relação aos conteúdos da área de Ciências Humanas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, é destacado no Currículo Paulista:

Nos Anos Finais o foco dos componentes está nas modificações da paisagem, nas relações sociais e dos seres humanos com a natureza, em diferentes tempos; questões sobre as transformações ocorridas no Brasil com os processos econômicos gerados pela colonização e a configuração do território; o reconhecimento da diversidade de povos na construção do Brasil; a transição do mercantilismo para o capitalismo; conflitos e transformações sociais nos territórios brasileiro, latino-americano, europeu e africano; questões de fronteiras; conflitos entre nações; resistência, direitos universais e sustentabilidade, entre outros que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho conjunto na área (São Paulo, 2019, p. 298).

De acordo com o Currículo Paulista, o intuito é garantir um patamar comum de aprendizagens, o que, entretanto, pode implicar na fragilização e/ou limitação do trabalho pedagógico, diante das alterações na matriz curricular, cuja principal mudança foi a redução da carga horária das disciplinas da base comum.

Segundo Sacristán (2000), os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, ao passo que, por meio deles, realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado, enquanto produto da construção histórica de uma sociedade, o currículo cumpre uma função política reguladora no e do ambiente escolar.

Para o autor, o currículo, tanto em seu conteúdo quanto nas formas pelas quais se apresenta aos(as) professores(as) e estudantes, constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está, portanto, carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados.

No Quadro 07, esboçamos as competências específicas para a área de Ciências Humanas, conforme prescrito no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 299):

### **Quadro 7 – Competências Específicas para a área de Ciências Humanas**

**(continua)**

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

## Quadro 7 – Competências Específicas para a área de Ciências Humanas

(conclusão)

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Retirado de São Paulo (2019, p. 299).

O Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, segue a tendência dos procedimentos do modelo sistêmico de gestão e não está isento de interesses, conforme evidenciado por Apple (2006), uma vez que, nesse modelo, os problemas de escolarização devem ser resolvidos por meio de “*inputs*” de administração centralizada, juntamente com serviços especializados.

Apple (2006) argumenta que, no modelo sistêmico de gestão, a falta de qualidade na educação é concebida em termos de ausência de sofisticação técnica, a qual poderia ser solucionada eficazmente por meio da reengenharia.

Sendo assim, nessa concepção de currículo, cabe ao professor executar técnicas que garantam a aprendizagem de conteúdos restritos a informações técnicas, sem espaço para discussões que considerem outros pontos de vista. Logo, tanto professores quanto estudantes deixam de ser elementos centrais do processo educativo, já que a organização racional, voltada à eficiência e à produtividade, torna-se o principal componente dessa pedagogia (Marsiglia, 2011).

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 25):

O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho [...] observa-se, ainda, também um aumento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia a dia. Os governos [...] visam simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua “imputabilidade” através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo.

Enguita (1989) chama a atenção para o fato de que a própria escola cerceia as condições da ação coletiva ao inserir os indivíduos, a partir de um dado modelo político, em uma trama de práticas sociais que os relaciona entre si como elementos atomizados e isolados.

No entender de Jacomini *et al.* (2022), no Estado de São Paulo, a adoção de medidas de centralização, mesmo contrariando princípios educacionais estabelecidos na LDBEN acerca da autonomia da escola, com a padronização curricular, foi apresentada como um novo recurso a ser mobilizado na busca por uma melhoria do sistema educacional, ao passo que, essas medidas chegam às escolas por meio de atos normativos (resoluções e decretos), orientações, plataformas digitais, metas de resultados e monitoramento.

Podemos delimitar o Currículo Paulista sob a perspectiva tecnológica e efficientista que, segundo Sacristán (2000), corresponde a um modelo apoiado na burocracia, o qual organiza e controla o currículo, impondo ao professorado um modelo de racionalidade em sua prática, sendo parte inerente da estrutura do sistema educativo.

Nesse enfoque efficientista, que visa padronizar os produtos educativos e curriculares, indubitavelmente perde-se de vista o valor da experiência escolar em sua globalidade, ou seja, a dimensão histórica, social e cultural do currículo, que é convertida em objeto gerenciável, apresentado como um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados e que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas, com efeitos cumulativos avaliáveis (Sacristán, 2000).

“O currículo prescreve os resultados que a instrução deve ter, indica aquilo que se deve aprender, não os meios – atividades, materiais, etc. – para obtê-los, nem as razões pelas quais se deve aprender” (Sacristán, 2000, p. 46).

O Currículo Paulista contempla as competências gerais descritas na BNCC e define as habilidades essenciais para o trabalho pedagógico, além de orientar a produção de materiais didáticos e as matrizes de avaliação, com vistas à garantia de um conjunto de habilidades fundamentais.

Conforme Jacomini *et al.* (2022), desde 2008 a proposta curricular do Estado de São Paulo combina uma política de direcionamento e controle do trabalho pedagógico, atrelada aos resultados verificados pelo SARESP, por meio de um currículo centralizado. O pesquisador também acrescenta que essa proposta de padronização curricular foi apresentada, oficialmente, em 2008 como um novo recurso a ser mobilizado para a melhoria do sistema educacional, sendo concebida a partir do pressuposto e critério da eficiência, de maneira semelhante, a ideia de diversificação curricular passou a integrar a agenda educacional da SEDUC desde o final dos anos 2000.

O currículo implementado em São Paulo não visa à universalização dos conteúdos e o aprofundamento da aquisição de conteúdos clássicos, mas a sua padronização, direcionando as práticas docentes e interferindo no "como fazer", aspecto fundamental da atuação dos profissionais da educação.

Marsiglia (2011) afirma que o currículo escolar, sob a perspectiva do “aprender a aprender”, perde a referência sobre quais conteúdos devem ser ensinados, uma vez que se volta às vivências e à cultura cotidiana do aluno. Nesse sentido, há um distanciamento da concepção de escola como espaço do conhecimento científico historicamente produzido.

O Currículo Paulista está organizado a partir das competências gerais da BNCC e de habilidades, dessa forma, contempla as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. Para garantir a implementação padronizada do currículo na rede estadual paulista, a SEDUC disponibiliza e monitora o uso de materiais impressos e digitais destinados a estudantes e professores.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o novo discurso da modernização e da qualidade do ensino, a partir dos anos 1990, impõe, de certa forma, limites ao discurso da universalização e da ampliação quantitativa do ensino, pois introduz no debate a temática da eficiência, excluindo os ineficientes e adotando o critério da competência.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que a instituição do currículo sempre esteve associada a questões de poder, à garantia da unidade nacional e da soberania, bem como às exigências sociais, políticas e econômicas da sociedade. Por isso, há a necessidade de implementar mudanças ou reformas curriculares com o intuito de interferir nos processos de ensino-aprendizagem, tendo como base determinado diagnóstico das transformações sociais e certa concepção de projeto educacional.

O currículo escolar, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), deve garantir uma formação básica comum a todas as crianças, jovens e adultos, o que implica assegurar igualdade de condições no processo formativo. No entanto, os autores destacam que, diante de um mercado de trabalho instável, foram instituídos currículos flexíveis, com eixos temáticos mais amplos e diversificados, em substituição aos currículos rígidos e mínimos.

Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização

pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 254).

Conforme Marsiglia (2011), na atualidade, é evidente o esvaziamento do currículo e a distorção das atividades nucleares da escola, em que os conhecimentos historicamente construídos e acumulados ao longo da história humana são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, não relacionados à vida cotidiana. Essa visão contrasta com a defesa das competências, que se pautam em conteúdos oriundos das necessidades do dia a dia dos indivíduos, numa perspectiva reducionista e utilitarista do conhecimento.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) definem o currículo como a concretização e viabilização das orientações expressas no projeto político-pedagógico, e apresentam três tipos de manifestações: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. Para os autores, o currículo é um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, compreendendo tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola.

Os autores supracitados também consideram que, se entendermos o currículo como aquilo que permanece, o internalizado, independentemente do que está prescrito na esfera oficial, então, de fato, o que mais influi na vida escolar dos alunos é o currículo real. Enfatizam, ainda, o papel da cultura organizacional da escola como um elemento curricular fundamental.

Portanto, a construção e elaboração da proposta curricular implicam a compreensão de que o currículo, mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens: aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também pelos valores, comportamentos, atitudes adquiridas nas vivências cotidianas [...] em atividades concretas que acontecem na escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 491).

Nesta perspectiva, é possível inferir que o Currículo Paulista, como derivação da BNCC, sob as bases de um movimento descrito por Apple (2006), como sendo:

[...] um movimento político, uma nova aliança de restauração conservadora ou modernização conservadora que está exercendo liderança na política e nas reformas educacionais e que visa redefinir para que serve a educação e como devemos proceder, tanto no que diz respeito às práticas quanto no que diz respeito às políticas adotadas (Apple, 2006, p. 242).

O Currículo Paulista tem por finalidade garantir os direitos de aprendizagem (e não o direito à educação) dispostos na BNCC e incorporou elementos que compõem os aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos dos diferentes municípios paulistas, apresentando-se como uma defesa das competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, além de servir como norteador da formação docente e das demais políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo.

### 3.2 O ensino de Geografia no Ensino Fundamental

O Currículo Paulista para o ensino de Geografia nos Anos Finais está organizado com base nos princípios e conceitos contemporâneos, tendo o espaço como o conceito mais amplo e complexo da disciplina. Contudo, considera-se necessário que os estudantes dominem outros conceitos operacionais que expressam diferentes aspectos do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Considerando que o 6.º Ano do Ensino Fundamental marca um momento de transição escolar e também de desenvolvimento humano, não se pode trabalhar tais conceitos apenas no plano da abstração, conforme destaca o próprio currículo e, nem mesmo, com número reduzido de aulas.

No Quadro 08, são apresentadas as competências gerais relacionadas à Geografia nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as quais estão presentes nas diferentes unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento da disciplina.

#### Quadro 8 – Competências Gerais para a Geografia no Ensino Fundamental

(continua)

1.Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
2.Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história;
3.Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;

## Quadro 8 – Competências Gerais para a Geografia no Ensino Fundamental

(conclusão)

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Retirado de São Paulo (2019, p. 311).

No Currículo Paulista, é destacado que o contato intencional e orientado com os conhecimentos geográficos constitui uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive. Para tanto, a mediação docente, assim como o uso de materiais e recursos didáticos diversificados, torna-se essencial.

Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação (São Paulo, 2019, p. 303).

Segundo o Currículo Paulista, além de incorporar em seu discurso os principais conceitos contemporâneos da Geografia, é contemplado ainda, outras categorias que contemplam a natureza, a sociedade, o tempo, a cultura, o trabalho e as redes, em suas diversas escalas. O documento também enfatiza a importância da educação cartográfica no Ensino Fundamental.

Ao longo da apresentação da disciplina, o documento cita importantes obras da Geografia, como forma de justificar deliberadamente sua implementação no contexto do ensino por competências e habilidades.

Diante da complexidade do espaço geográfico, o ensino de Geografia, na contemporaneidade, tem o desafio de articular teorias, pressupostos éticos e políticos da educação, bem como caminhos metodológicos; para que os

estudantes aprendam a pensar e a reconhecer o espaço por meio de diferentes escalas e tempos, desenvolvendo raciocínios geográficos, o pensamento espacial e construindo novos conhecimentos (São Paulo, 2019, p. 304).

Neste sentido, o Currículo Paulista enfatiza princípios fundamentais para o raciocínio geográfico, tais como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem. Nessa perspectiva, as relações definidas entre os elementos naturais e os construídos pela atividade humana, são regulados pelo “tempo da natureza” (processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais) e pelo “tempo histórico” (marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais (São Paulo, 2019, p. 305).

A Agenda 2030 da ONU, a ser implementada no período de 2016 a 2030, propõe 17 ODS e 169 metas correspondentes, sendo também tema abordado no ensino de Geografia do Currículo Paulista, o qual está estruturado com base nas competências específicas de Geografia, nas unidades temáticas, nas habilidades e nos objetos de conhecimento da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O Currículo Paulista apresenta cinco unidades temáticas para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental, ao longo dos nove anos: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.

A unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida” tem como foco a articulação entre a geografia física e a geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Nos Anos Iniciais, prioriza-se o estudo da percepção do meio físico-natural, as intervenções na natureza e os impactos socioambientais, enquanto nos Anos Finais são trabalhados conceitos mais complexos para tratar da relação natureza e atividades antrópicas, nos contextos urbano e rural (São Paulo, 2019, p. 313).

No Currículo Paulista, a abordagem do ensino de Geografia prevê o alinhamento com os demais componentes de diferentes áreas do conhecimento, bem como com temas integradores e transversais, tendo a linguagem cartográfica como elemento que permeia todos os anos do Ensino Fundamental.

No Quadro 09, apresentamos a quantidade de objetos de conhecimento contemplados ao longo do Ensino Fundamental, um total de 33 objetos de conhecimento no 6.º Ano.

#### Quadro 9 – Objetos de Conhecimento contemplados por Unidade Temática

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento contemplados									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	Total
O sujeito e seu lugar no mundo	6	4	3	6	3	4	5	7	3	<b>41</b>
Conexões e escalas	2	2	1	4	4	6	5	10	5	<b>39</b>
Mundo do trabalho	2	3	1	3	8	4	8	6	8	<b>43</b>
Formas de representação e pensamento espacial	2	5	2	4	2	9	2	2	3	<b>31</b>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	2	1	5	1	3	10	7	8	7	<b>44</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>198</b>

Fonte: Elaborado de São Paulo (2019).

No Quadro 10, apresentamos a quantidade de habilidades contempladas em cada unidade temática do Currículo Paulista ao longo do Ensino Fundamental, sendo que, somente no 6.º Ano são 35 habilidades para serem trabalhadas sob uma reduzida carga horária prevista na matriz curricular vigente.

#### Quadro 10 – Habilidades contempladas de acordo com cada Unidade Temática

Unidades Temáticas	Habilidades contempladas									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	Total
O sujeito e seu lugar no mundo	7	4	3	6	3	4	5	8	5	<b>38</b>
Conexões e escalas	2	2	1	4	4	8	6	10	5	<b>42</b>
Mundo do trabalho	2	3	1	3	8	4	9	7	8	<b>45</b>
Formas de representação e pensamento espacial	2	5	2	4	2	9	3	2	4	<b>33</b>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	2	2	7	1	3	10	7	9	7	<b>48</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>213</b>

Fonte: Elaborado de São Paulo (2019).

Observa-se, no Quadro 11, a organização curricular para o ensino de Geografia no 6.º Ano, destacando as 05 unidades temáticas, 35 habilidades e os 33 objetos de conhecimento.

**Quadro 11 – Organização do Currículo Paulista para o ensino de Geografia no 6.º Ano do Ensino Fundamental**

**(continua)**

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE01) Descrever elementos constitutivos das paisagens e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE14*) Analisar o papel de grupos sociais com destaque para quilombolas, indígenas entre outros na produção da paisagem, do lugar e do espaço geográfico em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE15*) Elaborar hipóteses para explicar as mudanças e permanências ocorridas em uma dada paisagem em diferentes lugares e tempos.	Identidade sociocultural
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE02) Analisar e comparar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.	Identidade Sociocultural
Conexões e escalas	(EF06GE03) Caracterizar os principais movimentos do planeta Terra e identificar as consequências (sucessão de dia e noite, as estações do ano, fusos horários entre outras). (EF06GE03B) Descrever as camadas da atmosfera e relacionar com circulação geral, zonas climáticas e padrões climáticos. (EF06GE03C) Diferenciar tempo e clima e analisar os fenômenos atmosféricos e climáticos em diferentes lugares.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	(EF06GE16*) Descrever as camadas da litosfera e analisar os processos endógenos e exógenos na formação e modelagem do relevo terrestre	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	(EF06GE04A) Analisar a formação da hidrosfera, descrever o ciclo hidrológico e identificar as características do processo de infiltração e escoamento superficial.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	(EF06GE04B) Identificar os componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e analisar as relações com a cobertura vegetal, a topografia e a ocupação do solo urbano e rural.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	(EF06GE17*) Discutir a importância da água para manutenção das formas de vida e relacionar com a sua disponibilidade no planeta, tipos de usos, padrões de consumo e práticas sustentáveis para preservação e conservação.	Relações entre os componentes físico-naturais
Conexões e escalas	(EF06GE05) Caracterizar os biomas, ecossistemas e os recursos naturais em diferentes lugares e relacionar com os padrões e componentes climáticos, hidrográficos, geomorfológicos, pedológicos e biológicos.	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pela ação antrópica a partir dos processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento da agropecuária em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Mundo do trabalho	(EF06GE18*) Caracterizar as atividades primárias, secundárias e terciárias e analisar as transformações espaciais, econômicas, culturais, políticas e ambientais em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Mundo do trabalho	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação entre diferentes sociedades e a natureza, o surgimento das cidades e as formas distintas de organização socioespacial.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas

**Quadro 11 – Organização do Currículo Paulista para o ensino de Geografia no 6.º Ano do Ensino Fundamental**

(continua)

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
Mundo do trabalho	(EF06GE19*) Relacionar o processo de urbanização com as problemáticas socioambientais e identificar os fatores de vulnerabilidade, riscos e desastres em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE20*) Reconhecer a importância da Cartografia como uma forma de linguagem para representar fenômenos nas escalas local, regional e global.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE21*) Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa e o sistema de coordenadas geográficas	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE22*) Distinguir os elementos do mapa, tais como título, legenda, escala, orientação, projeção, sistema de coordenadas, fontes de informação entre outros em diferentes representações cartográficas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE08) Analisar a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica e medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE23*) Analisar fenômenos a partir das variáveis visuais e das relações quantitativas, de ordem e seletiva sem diferentes representações cartográficas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE24*) Aplicar técnicas de representação utilizadas na cartografia temática, em especial a diferença entre mapas de base e mapas temáticos.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE25*) Analisar os tipos de produtos do Sensoriamento Remoto, Sistemas de Informações Geográficas (SIG), Sistema de Posicionamento Global (GPS) e Cartografia Digital e relacionar com a produção imagens de satélite e mapas digitais entre outros.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE26*) Identificar diferentes representações do planeta Terra e da superfície terrestre.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação para representar elementos e estruturas da superfície terrestre.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE10) Explicar a importância dos solos para a manutenção da vida, identificar os fatores de formação, tipos e usos e relacionar com a permeabilidade e a disponibilidade de água em diferentes lugares e tempos.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE27*) Identificar as técnicas para o manejo e conservação do solo e analisar diferentes práticas agroecológicas e as relações de consumo na sociedade contemporânea.	Biodiversidade e ciclo hidrológico

**Quadro 11 – Organização do Currículo Paulista para o ensino de Geografia no 6.º Ano do Ensino Fundamental**

<b>(conclusão)</b>		
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE28*) Relacionar o processo de degradação do solo com o desmatamento, queimadas, desertificação, uso de agrotóxicos, escassez hídrica entre outros e discutir ações para a preservação e conservação do solo em diferentes lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico -naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, regional e global.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE29*) Relacionar as características do processo de urbanização com a ocorrência de desastres socioambientais (inundações, enchentes, rompimento de barragens, deslizamentos de encostas, incêndios, erosão entre outros) em diferentes lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12) Identificar as principais bacias hidrográficas do município, da região, do Estado de São Paulo, do Brasil, da América do Sul e do mundo e relacionar com a geração de energia, abastecimento de água e as principais transformações dos espaços urbanos e rurais.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE30*) Analisar os desastres socioambientais ocasionados pela construção de usinas hidrelétricas, barragens, desmatamento entre outros e discutir as consequências sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF05GE31*) Identificar práticas de uso racional da energia elétrica, discutir as suas vantagens e desvantagens e propor ações de mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos de consumo, em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE32*) Diferenciar fenômenos naturais e fenômenos provocados pela ação humana e relacionar com os fenômenos climáticos (radiação solar, a radiação ultravioleta, Ilha de Calor, o aquecimento global, <i>El Niño</i> , <i>La Niña</i> , Efeito Estufa e Camada de Ozônio entre outros).	Atividades humanas e dinâmica climática
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE13) Analisar causas e consequências das práticas humanas na dinâmica climática, discutir e propor ações para o enfrentamento dos impactos decorrentes das alterações climáticas em diferentes lugares.	Atividades humanas e dinâmica climática

Fonte: São Paulo (2019, p. 321).

Os Quadros 08, 09, 10 e 11 demonstram como a implementação do Currículo Paulista é passível de gerenciamento, monitoramento e avaliação segundo suas próprias bases, funcionando como um mecanismo para racionalizar a aprendizagem e condicionar os resultados.

No âmbito da matriz curricular, as recentes alterações impactaram diretamente a disciplina de Geografia, assim como a disciplina de História, a qual também integra a área de Ciências Humanas. De acordo com a Resolução SE n. 81/2011, a matriz curricular para o período diurno das escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental,

em tempo parcial, contemplava quatro aulas semanais de Geografia, com duração de 50 minutos cada, totalizando 200 minutos por semana.

Nessa resolução, a matriz curricular para o 6.º Ano do Ensino Fundamental era composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia; a Parte Diversificada era composta pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

### Quadro 12 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2012

Disciplinas		Ano/Disciplina			
		6.º Ano	7.º Ano	8.ºAno	9.ºAno
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino Religioso*				1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de aulas		30	30	30	30
*Ensino Religioso - Se não houver demanda acrescentar 1 (uma) aula para matemática					

Fonte: São Paulo (2011).

Convém ressaltar que a Resolução SE 66/2019 incorporou os fundamentos da BNCC, organizada por áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Arte e Educação Física), Matemática, Ensino Religioso, Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (História e Geografia). A Parte Diversificada foi composta por Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação. Dessa forma, mantiveram-se as quatro aulas semanais de Geografia, mas com duração de 45 minutos cada (totalizando 180 minutos semanais), elevando para 35 o número total de aulas semanais e reduzindo a carga horária semanal/anual.

**Quadro 13 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2020**

Área de Conhecimento		Componentes Curriculares	Ano/Disciplina			
			6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	2
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	6	5
	Ensino Religioso	Ensino Religioso*	0	0	0	1
	Ciências da Natureza	Ciências	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	4	4	4	4
Geografia		4	4	4	4	
Total da Base Nacional Comum			30	30	30	30
Parte Diversificada	Projeto de Vida		2	2	2	2
	Eletivas		2	2	2	2
	Tecnologia e Inovação		1	1	1	1
Total da Parte Diversificada			5	5	5	5
<b>Total Geral de Aulas</b>			<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>
*Caso não haja demanda para Ensino Religiosos, acrescentar uma aula para matemática						

Fonte: São Paulo (2019).

A Resolução Seduc n.º 53/2023 incluiu, na chamada Parte Diversificada Obrigatória, a Orientação de Estudos na matriz curricular do 6.º Ano do Ensino Fundamental e excluiu as Eletivas.

**Quadro 14 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2024**

Área de Conhecimento		Componentes Curriculares	Ano/Disciplina			
			6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	2
		Arte	2	2	1	1
		Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	5	5
	Ensino Religioso	Ensino Religioso*	0	0	0	1
	Ciências da Natureza	Ciências	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	4	4	4	3
Geografia		4	4	4	4	
Total de aulas semanais da Base Nacional Comum			30	30	28	28
Parte Diversificada	Projeto de Vida		1	1	1	1
	Redação e Leitura		2	2	2	2
	Educação Financeira		0	0	2	2
	Tecnologia e Inovação		2	2	2	2

Total da Parte Diversificada	5	5	7	7
<b>Total Geral de Aulas semanais</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>
*Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para História				

Fonte: São Paulo (2023).

Com a Resolução SEDUC n. 85/2024, a disciplina de Geografia passou a contar com apenas três aulas semanais de 50 minutos (totalizando 150 minutos), ou seja, uma redução na quantidade de aula e da carga horária semanal/anual que impacta diretamente o trabalho docente e a qualidade do ensino. A inclusão de novas disciplinas na Parte Diversificada, no mínimo, desqualifica o ensino de Geografia, juntamente com outras disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

### Quadro 15 – Matriz Curricular dos Anos Finais a partir de 2025

Área de Conhecimento		Componentes Curriculares	Ano/Disciplina			
			6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4
		Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	2
		Arte	2	2	1	1
		Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	5	5	5	5
	Ensino Religioso	Ensino Religioso*				*
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	4	4
		Ciências Humanas	História	2	2	3
	Geografia		3	3	2	2
	Total de aulas semanais da Base Nacional Comum			23	23	23
Parte Diversificada	Projeto de Vida		1	1	1	1
	Orientação de Est. Matemática		0	0	0	2
	Orientação de Est. Língua Port.		0	0	0	2
	Redação e Leitura		2	2	2	2
	Educação Financeira		2	2	2	0
	Tecnologia e Inovação		2	2	2	0
Total da Parte Diversificada			7	7	7	7
<b>Total Geral de Aulas</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
*Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para matemática						

Fonte: São Paulo (2024).

Ademais, com a redução do número de aulas e da carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, o desenvolvimento qualitativo dos conteúdos é prejudicado. Os conteúdos, propriamente ditos, não são apresentados no currículo por

competências e habilidades, são os materiais disponibilizados pela SEDUC que apresentam as sequências didáticas, as quais contemplam os conteúdos. Apesar de indicarem uma bibliografia e as fontes das imagens e vídeos, tais materiais não possuem autoria identificada.

Além disso, a construção do currículo, com base na apropriação do pensamento contemporâneo sobre o ensino de Geografia, esbarra no engessamento do trabalho docente observado no material produzido pela SEDUC, considerando que os materiais são apresentados como planos de aula.

No Currículo Paulista, são os descritores de cada habilidade que determinam o que e como os conteúdos deverão ser trabalhados, dando o direcionamento esperado para o trabalho educativo. Nesse modelo, embora haja a exigência do conteúdo, observa-se um esvaziamento dos mesmos e uma proposta de trabalho linear, sem detalhamentos que permitam a construção do conhecimento e a compreensão de conceitos científicos essenciais.

Em conformidade com Sacristán (2000), defendemos que o currículo é uma práxis e não apenas um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, o qual não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

A prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede pública estadual paulista gravita em torno desse currículo, seus conteúdos e demais orientações obedecem às determinações que procedem do fato de ele ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Sacristán, 2000). Dessa maneira, apresenta-se como um artefato normativo de regulação da educação, com objetivos políticos, que não apenas serve de referência para o ensino, mas que deve ser implementado por meio de uma prática pedagógica pré-estabelecida, entendida como ideal.

Nóvoa (2022) afirma que não se pode reduzir a educação às aprendizagens, pois, apesar de decisivas, não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade. Destaca, ainda, o papel do professor na expansão do repertório dos estudantes, por meio da aquisição de linguagens que permitam ler e interpretar o mundo diante da avalanche de informação e desinformação.

Para Nóvoa (2022, p. 28):

O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projetos de investigação, trabalho presencial e através do

digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas (...). É preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

Nessa perspectiva, partimos para uma leitura sobre o ensino de Geografia e sua importância no amplo propósito de desenvolver a capacidade dos estudantes de ler e interpretar o mundo a partir das matrizes espaciais (espaço, território, paisagem e lugar).

Cavalcanti (2012) corrobora que é necessário pensar a escola e sua gestão não apenas em uma dimensão teórico-racional e burocrática, mas entendê-la como uma comunidade de aprendizagem, na qual predominem as práticas educativas voltadas à promoção do desenvolvimento mental e da formação da personalidade dos alunos.

No entanto, de acordo com Rangel (2021), a BNCC reflete um currículo tradicional, baseado na matriz de currículo por competências, uma tendência da política educacional mundial que desvaloriza conteúdos essenciais e, nessa perspectiva, também suprime o uso de materiais pedagógicos.

Sobremaneira, no âmbito da Geografia escolar, para favorecer a mediação entre o professor, o conhecimento e os alunos, há uma ampla variedade de materiais pedagógicos e recursos educacionais disponíveis. Deste modo, é fundamental que os professores de Geografia desenvolvam estratégias didáticas para o ensino.

Em relação à questão da didática, consideramos que:

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador (Vasconcelos, 2011, p. 33).

Vasconcelos (2011) reforça que o enfoque da didática, no âmbito do trabalho docente, deve ser o de articuladora do ensino e da aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da inteligência está relacionado à prática pedagógica, sendo necessário considerar, nesse processo, que as capacidades dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental remetem às temporalidades e aos estágios do desenvolvimento humano.

Já Libâneo (2008, p. 30) completa que:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida como acumulação de conhecimentos não subsiste mais. É preciso que o professor medie a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar.

Tais pressupostos reforçam a importância do ensino de Geografia com o uso de materiais pedagógicos presentes na didática do professor. Desse modo, Rangel (2021) afirma que a Geografia possui papel relevante na formação de indivíduos críticos, no desenvolvimento do pensamento espacial e na capacidade de lidar com situações socioambientais. A autora também expõe a inexistência de recursos didáticos e defende a elaboração de atividades e materiais pedagógicos que supram essa lacuna.

Também Cavalcanti (2012) apresenta a necessidade, por parte dos professores de Geografia, do uso de materiais pedagógicos, uma vez que, muitos dos temas abordados ao longo dos anos finais do ensino fundamental exigem a utilização de recursos didáticos diversificados.

Castellar (2005), por sua vez, acrescenta que toda a aprendizagem da Geografia na Educação Básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que envolve orientar-se e deslocar-se no espaço, vai além da simples transmissão de conteúdos, ao passo que os objetivos do saber geográfico incorporam também dimensões procedimentais e atitudinais, contribuindo para ampliar a concepção de currículo vigente nas escolas.

A autora considera que a aula desempenha uma função relevante, por ser o momento em que se pode organizar o conhecimento e o pensamento do aluno a partir de atividades de aprendizagem. No entanto, no processo educacional, a ênfase tem sido dada ao conteúdo e aos resultados da avaliação, em detrimento da criação de condições efetivas para a aprendizagem (Castellar, 2005).

Neste sentido, Castellar (2005, p. 223) define que:

O ensino de Geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apoiam. Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.

Coutinho e Cigollini (2014) argumentam que o perfil do professor que ensina Geografia, na atualidade, deve ser o de um profissional que busca constantemente estratégias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos, não apenas de um transmissor de informações mecânicas, prontas e acabadas.

Para Cardoso e Torres (2016), o professor de Geografia, no processo de construção da cidadania, deve propiciar aos educandos a compreensão da realidade, posicionar-se criticamente diante dela e ser capaz de enfrentar e resolver problemas.

Segundo Castellar (2005), no âmbito da Geografia, fazem-se necessárias mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar a Geografia. O trabalho de mediação docente é parte fundamental e insubstituível no processo de ensino e de aprendizagem. Mas, é necessário compreender os estudantes como sujeitos de seu próprio conhecimento e instrumentalizá-los nesse processo. Desse modo, a elaboração e a organização de materiais pedagógicos constituem uma estratégia essencial no ensino de Geografia.

Conforme Coutinho e Cigollini (2014), o professor de Geografia desempenha o importante papel de ensinar o saber geográfico, instigar os alunos a estabelecer relações e compreender o espaço em que vivem. Isso nos leva a refletir sobre a importância de se repensar as práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, incentivando o professor a abrir-se a novas experiências, ser criativo e buscar instrumentos e recursos que enriqueçam suas aulas, proporcionando atividades motivadoras e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, a compreensão dos fundamentos do Currículo Paulista, como expressão da política educacional, permitiu-nos evidenciar o caminho proposto para o ensino de Geografia na rede estadual paulista. Nesse sentido, considerando as questões relacionadas ao currículo por competências e habilidades, que revelam, por um lado, os fundamentos da política educacional e, por outro, suas fragilidades e limitações, propomos, a seguir, uma reflexão sobre a prática social como estratégia de ensino.

#### 4 A PRÁTICA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Pautamos em discutir a prática social, enquanto estratégia didática proposta por Saviani (1995), para ensino de Geografia, como contraponto ao material digital e, considerando o papel do aprofundamento de estudos diante do currículo por competências e habilidades adotado na rede estadual paulista.

Conforme Marsiglia (2011), os esforços em manter o trabalho pedagógico em um ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, ao traduzirem sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos, baseando-se em práticas valorativas do cotidiano que impedem a reflexão crítica e transformadora.

Para a autora, a escola é uma instituição social cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações, possibilitando-lhes avançar a partir do que foi historicamente construído. Desse modo, a escola pode tornar-se um espaço de reprodução das desigualdades ou contribuir para a transformação social, a depender da forma como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), discutidos, apresentados, inseridos no planejamento e ensinados, sendo o professor peça-chave na organização e sistematização do conhecimento.

No entender de Marsiglia (2011), o ensino por competências concebe a escola como espaço de negociação de significados e conteúdos, em que a relação com o conhecimento ocorre pela fragmentação e pelo utilitarismo, e não como um espaço de transmissão e assimilação do saber. A autora reafirma que os processos de transmissão de conhecimento são indispensáveis à prática pedagógica, constituindo a principal função do trabalho educativo e caracterizando a especificidade da educação escolar.

A PHC defende uma educação capaz de ampliar os horizontes culturais dos estudantes, contrapondo-se a uma educação centrada na cultura do presente e no cotidiano imediato, voltada à satisfação de necessidades pragmáticas e imediatistas. Essa concepção se apoia em uma visão de conhecimento humano como objeto particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial (Marsiglia, 2011).

Neste contexto, consideramos que o conteúdo escolar deve estar situado no contexto amplo, histórico-social, da totalidade contraditória da relação entre classes antagônicas que caracteriza a prática social e não se limita aquilo que o estudante,

enquanto indivíduo, faz ou sabe em seu cotidiano, mas traduz a compreensão e a percepção que atravessam todo o grupo social (Gasparin, 2002).

Desse modo, tomamos como desafio apresentar um infográfico, um Produto Educacional (recurso didático) voltado à instrumentalização da prática social para os estudantes do 6.º Ano do Ensino Fundamental, assumindo um caminho metodológico com intencionalidade dialética.

Tardif e Lessard (2014) refletem que os conhecimentos práticos dos professores devem ser pensados em relação direta com seu espaço de ação, enunciação, utilização e validação, ou seja, no interior do mundo do trabalho, do mundo vivido da escola.

Libâneo (2003, p. 125-126) esclarece que o ensino, enquanto difusão de conhecimentos e sua reelaboração crítica, por parte dos professores e estudantes, consiste em estruturar o trabalho docente segundo algumas exigências, dentre as quais:

- Selecionar os conteúdos mais representativos e mais significativos da cultural social acumulada que, sem perder de vista a qualidade, correspondam mais diretamente a um saber instrumental, úteis tanto para elevar as condições de vida, quanto para avaliar criticamente as condições de origem, negá-las e superá-las.
- Propor procedimentos metodológicos de transmissão dos conteúdos que decorram da prática concreta da sala de aula, associada à prática de vida, ou seja, tornar o meio social de origem e as desvantagens culturais dos estudantes o ponto de partida do trabalho docente.
- Recuperar, das teorias de aprendizagem conhecidas, os elementos que permitam a compreensão dos processos mentais de aquisição de conhecimentos e, das teorias do desenvolvimento, os elementos que permitam conhecer melhor as predisposições socioculturais e psicológicas e as características de desenvolvimento das crianças.
- Ocupar-se com a didática das matérias e seus pressupostos epistemológicos.
- Desenvolver diferentes alternativas de pesquisa na sala de aula.
- Estruturação dos conteúdos e de procedimentos didáticos que permitam desvelar contradições sociais.

O trabalho docente, segundo Libâneo (2003), é um processo simultâneo de transmissão e assimilação ativa, no qual o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado, e o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente a partir dos recursos que mobiliza na situação de aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, o essencial no trabalho docente é o encontro direto do aluno com o material formativo, mediado pela ação do professor.

[...] a apreensão do objeto se dá na e pela atividade do sujeito, pela via da prática social. Em outras palavras, o objeto do conhecimento existe objetivamente, fora do sujeito, mas só se torna objeto de conhecimento pela relação que o sujeito trava com ele (Libâneo, 2003, p. 144).

O foco do trabalho educativo realizado pelo(a) professor(a) deve ter a prática social como ponto de partida, em detrimento do programa pré-estabelecido, e levar os(as) estudantes a se debruçarem sobre a realidade, buscando compreendê-la (Vasconcellos, 2002). Diante de um currículo intensamente regulado, o professor se vê obrigado a cumprir objetivos e conteúdos programáticos que lhe são impostos, mesmo quando esses não parecem fazer sentido (Vasconcellos, 2002). Nesse sentido, há uma limitação do potencial formativo do professor.

Libâneo (2003, p. 145) define a prática social como um método de análise da realidade:

O método de análise da realidade vai do empírico (é uma forma de interpretação subjetiva do real; corresponde ao conhecimento derivado da observação e da experiência do sujeito, embora tenha como suporte o concreto real – aquilo que existe, independentemente do sujeito que conhece) passa pelo abstrato (é a operação mental pela qual se separa um componente do todo, retirado de um todo concreto, intuitivamente dado; é um processo de análise do que é determinado, abstraindo-se os determinantes), para chegar ao concreto, isto é, o concreto pensado (é o desvendamento do concreto real, este compreendido nas suas determinações, na sua totalidade, síntese de múltiplas determinações, produzidas historicamente numa etapa determinada da sociedade).

Vasconcellos (2002) aponta que conhecer é construir significados através do estabelecimento de relações no(a) estudante. Neste sentido, na teoria dialética o processo de construção do conhecimento no sujeito envolve três por momentos (síntese, análise e síntese) e o papel do(a) professor(a) na mobilização para o conhecimento (dimensão pedagógica), com vistas à construção do conhecimento (estabelecimentos de relações) e, elaboração e expressão da síntese do conhecimento (sistematização).

Destaca-se que nesta pesquisa, a ênfase está no papel mediador do(a) professor(a) para o ensino de saberes sistematizados que precisam ser assimilados e que estão presentes no conteúdo escolar da geografia, por meio do currículo ativo (o que acontece efetivamente na sala de aula) em resposta as lacunas do currículo preestabelecido (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

No entender de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as reformas curriculares e a adoção de avaliações em larga escala induzem o ensino em função das diferentes matrizes curriculares e que passam a ser referências também para o currículo, sob a justificativa que essas avaliações são capazes de produzir mudanças mais aceleradas na prática docente e no trabalho escolar, tendo em vista melhor rendimento dos(as) estudantes.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 259), a regulação por parte do Estado não deve ser sinônimo de competição, mas de democracia e emancipação e, destaca que a escola pública brasileira vem passando por mudanças, em um processo contraditório e inacabado.

O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos(as) professores(as); por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola.

A prática social configura-se como um caminho metodológico para a apropriação e a intervenção, por meio da mediação da problematização, da instrumentalização e da catarse, um percurso didático-dialético, em que os passos trilhados no ensino, com base na prática social, ocorrem em um processo dialético; portanto, não se deve compreendê-los como uma didática de etapas distintas e mecânicas.

Saviani (1995), de maneira incisiva, afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela sociedade. Conforme o autor, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, isto é, como produto do trabalho educativo e, para alcançar esse resultado, a educação deve tomar como referência de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1995).

De acordo com Saviani (1995, p. 14), a PHC tem como tarefa, em relação à educação escolar:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Para o mesmo autor, é necessário viabilizar as condições para a transmissão e assimilação do conhecimento, o que implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe, gradativamente, do não-domínio ao domínio do saber escolar.

Saviani (1995) reforça a questão dos métodos, das formas e dos processos deve ocupar lugar central, em detrimento do conteúdo e do saber sistematizado, na condução e introdução da criança à cultura. Desse modo, a produção social do saber é histórica, e o professor lida com alunos concretos.

[...] Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para se chegar ao concreto é preciso superar o empírico pela via do abstrato (1995, p. 96);

[...] a ênfase em conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar porquê e em que medida esses instrumentos são importantes (Saviani, 1995, p. 97).

Sobre a PHC, Saviani (1995) considera que ela representa o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Já Marsiglia (2011) aponta que a PHC busca propor um novo caminho como solução e como forma de organização metodológica do pensamento.

De acordo com Libâneo (2003), no âmbito pedagógico, é necessário o aprimoramento do ensino dos conteúdos dos diversos ramos da cultura organizada e sua crítica; a descoberta de formas de apreensão do saber do aluno e de seu meio; e o uso adequado dos recursos e das técnicas didáticas.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. O núcleo da questão pedagógica, entendida como trabalho docente, está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor (Libâneo, 2003, p. 76-77).

Sendo assim, conforme Libâneo (2003), o ato pedagógico requer um trabalho docente sistemático, intencional e disciplinado, ao mesmo tempo em que exige um esforço para conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo por parte do(a) estudante.

Nessa perspectiva, Saviani (1995) entende que o ponto de partida do ensino é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e estudantes, uma categoria de análise para a compreensão do saber acumulado pelo ser humano ao longo de sua história.

Gasparin (2002) afirma que o primeiro passo do método (a prática social inicial) se caracteriza como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar, uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. Para o autor, nesse momento, não se deve esperar que o(a) estudante explicita com clareza os conceitos científicos do conteúdo proposto, tampouco sua importância social.

De acordo com Gasparin (2002), os conceitos cotidianos oriundos das vivências são conhecidos pelos(as) estudantes muito antes de serem abordados de maneira sistematizada na escola. O autor destaca que as noções formadas no cotidiano não correspondem ao conteúdo científico desses conceitos e dizem respeito ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, ao que os(as) estudantes e o(a) professor(a) já sabem.

O segundo passo é a problematização, momento da identificação dos principais problemas postos pela prática social e de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito dessa prática e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar (Saviani, 1995, p. 80), ou seja, é quando o(a) docente trabalha a zona de desenvolvimento imediato dos(as) estudantes e explicita os principais problemas da prática social, preparando-os(as) para analisar e compreender o conteúdo em suas múltiplas dimensões (Gasparin, 2002).

Conforme Gasparin (2002), a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada, momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado.

A problematização representa o momento do processo em que essa prática é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (Gasparin, 2002, p. 36).

Nesta premissa, a problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas pela prática social a respeito de determinado conteúdo, as quais orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo(a) professor(a) e pelos estudantes e, refere-se também ao questionamento do conteúdo escolar quando confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser enfrentados no cotidiano.

O processo ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular. De acordo com essa proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos (Gasparin, 2002, p. 37).

Em conformidade com Gasparin (2002), na prática escolar, o conteúdo a ser trabalhado decorre das questões sociais e, no caso do Currículo Paulista, esse conteúdo está contemplado nas habilidades enunciadas em cada unidade temática e objeto de conhecimento e, são explicitados nos materiais digitais e no caderno do estudante distanciando as questões relevantes da prática social.

Para Gasparin (2002, p. 46), na fase de problematização são realizadas duas tarefas práticas principais:

- a) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo;
- b) Transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/desafiadoras.

De modo geral, conforme o conteúdo a ser trabalhado em cada área de conhecimento específico, são propostas questões pertinentes. A problematização, entretanto, ainda se configura como um momento preparatório e representa um desafio para professores e estudantes. O conteúdo é compreendido como uma construção social historicizada, elaborada para responder às necessidades humanas, e os questionamentos formulados nessa fase serão retomados e respondidos na etapa de instrumentalização (Gasparin, 2002).

Saviani (1995) denomina essa terceira etapa de instrumentalização, compreendida como o momento em que os(as) estudantes se apropriam das ferramentas culturais necessárias à luta social, ou melhor, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis à compreensão e ao

enfrentamento dos problemas identificados na prática social, processo que depende de sua transmissão, direta ou indireta, por parte do professor.

Segundo Gasparin (2002), a instrumentalização refere-se às ações didático-pedagógicas voltadas à aprendizagem, é o caminho por meio do qual o conteúdo sistematizado é disponibilizado aos alunos, para que o assimilem, o recriem e, ao incorporá-lo, o transformem em instrumento de construção pessoal e profissional.

É a partir da instrumentalização que o protótipo desenvolvido nesta pesquisa, como recurso didático, deverá ser introduzido para promover a interação sujeito/objeto e a apropriação do objeto de conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, momento em que os estudantes estabelecem comparações entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, o que possibilita a incorporação destes últimos por meio da mediação docente.

Gasparin (2002) esclarece não somente que, na proposta metodológica de Saviani (1995), o conteúdo aprendido e reconstruído não se limita ao proposto pelo currículo, como também envolve o conhecimento da própria estrutura social e constitui-se como instrumento de trabalho e de luta social.

Por isso, a instrumentalização é a fase em que os conceitos científicos se estruturam com base em ações didático-pedagógicas, tanto docentes quanto discentes, que permitem a assimilação e a generalização do conhecimento (formação de conceitos superiores). Os conceitos científicos se originam a partir de um nível ainda não alcançado pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos (Gasparin, 2002).

O conceito cotidiano, em seu movimento ascendente, prepara o caminho descendente para o conceito científico, já que criou estruturas necessárias para que surjam as propriedades elementares e inferiores dos conceitos. Por sua vez, o conceito científico, em seu movimento descendente, abre caminho para a ascensão dos conceitos cotidianos, através da criação de formações estruturais indispensáveis para alcançar as propriedades superiores do conceito (Gasparin, 2002, p. 95-96).

Gasparin (2002) exemplifica que é na interação entre professor(a) e estudante que se dá o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e científicos. Logo, no encaminhamento do processo de ensino, cuja ênfase é a aprendizagem, a concepção de mediação pedagógica é fundamental, entendida como atitude e comportamento docente que se coloca como facilitador e incentivador da aprendizagem, por meio do uso de técnicas e recursos pedagógicos necessários.

Dessa forma, a mediação pedagógica, apoiada no uso de técnicas e recursos, apresenta-se como um processo ativo que possibilita o contato entre o conteúdo e os(as) estudantes, rumo à efetivação da aprendizagem. Isso se dá por meio de técnicas convencionais, como apresentações simples, individuais ou em grupo, estudo de caso e situações reais, mediante aulas práticas e experimentais.

Fundamentalmente neste momento da instrumentalização (análise), abre-se a oportunidade para que o(a) professor(a), na condição de mediador(a) social do conhecimento científico, explore gradativamente o infográfico como produto educacional, fruto desta pesquisa, que pode ser inserido em uma proposta pedagógica de rotação por estações de aprendizagem. Essa proposta tem a prática social como estratégia de ensino e representa uma possibilidade de construção dos conceitos científicos dos conteúdos (objeto social do conhecimento científico) da Geografia, tendo os(as) estudantes como sujeitos sociais desse conhecimento.

O quarto passo é a catarse (síntese), expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, agora transformados em elementos ativos de transformação social (Saviani, 1995).

Conforme Gasparin (2002), a catarse é a síntese entre o cotidiano e o científico, entre o teórico e o prático, à qual os(as) estudantes chegaram, representando o resumo do conteúdo recentemente aprendido e a manifestação do novo conceito adquirido. Nesse momento, observa-se a expressão sintética do domínio do conhecimento, a demonstração teórica do ponto de chegada (sistematização do conhecimento adquirido) e o nível superior de aprendizagem alcançado (efetiva aprendizagem).

O ponto de chegada (quinto passo) é a própria prática social, uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido, não mais compreendida de forma sincrética. Trata-se do momento da elevação dos(as) estudantes ao nível sintético, o ponto culminante do processo educativo, com a passagem da síncrese à síntese (Saviani, 1995).

Conforme Saviani (1995), o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas), mediado pela análise (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o

método científico) quanto para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Reforçando essa perspectiva, Gasparin (2002) afirma que o conhecimento é um movimento que parte da síntese (concreto sensorial, empírico e percebido), passando pela análise (abstrato, causas, contradições) e culminando na síntese (prática transformadora).

No entendimento de Saviani (1995), o processo didático demonstra que o ensino, por meio da prática social, passa por uma alteração qualitativa. Ressalta-se, contudo, que a alteração objetiva da prática só pode ocorrer a partir da nossa condição de agentes sociais ativos e reais. Para tanto, a mediação docente apresenta-se como uma das categorias-chave para a compreensão do fenômeno educativo.

Vasconcelos (2002) denomina de metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula a proposta didática de Saviani (1995), que se estrutura em três grandes momentos (síntese, análise e síntese). Trata-se de uma metodologia que considera o sujeito como um ser ativo e relacional, o que implica que o conteúdo apresentado pelo(a) professor(a) deve ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo(a) estudante, para que se constitua em conhecimento.

O autor destaca que uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula pode ser expressa por meio de três dimensões, eixos ou preocupações do(a) professor(a) ao longo do trabalho pedagógico: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Considera ainda que, o trabalho com o conhecimento deve estar articulado com a realidade, no sentido de sua transformação por meio das mediações (Vasconcelos, 2002).

A partir das contribuições de Saviani (1995), Gasparin (2002), Libâneo (2003) e Vasconcelos (2002), compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem, fundamentado na prática social, exige uma mediação pedagógica intencional e qualificada que promove o confronto entre saberes espontâneos e científicos, conduzindo os(as) estudantes da síntese à análise, por meio da análise como momento intermediário e necessário à compreensão crítica da realidade.

Tal percurso revela o conhecimento como construção dialética, que envolve mobilização, reflexão e reelaboração ativa por parte do sujeito. Assim, a proposta didática baseada na metodologia histórico-crítica não se limita à transmissão passiva de conteúdos, mas propõe uma prática educativa transformadora, em que o

conhecimento produzido na escola se articula à realidade concreta, visando à sua superação.

Nesse contexto, a atuação docente como agente mediador do conhecimento assume papel central, possibilitando que os(as) estudantes se apropriem de instrumentos culturais e os ressignifiquem em novas ações na prática social.

#### 4.1 A Instrumentalização e o Infográfico como recurso didático

O ensino de Geografia, tendo a prática social como estratégia, configura-se como um caminho que permite ao(a) professor(a) explorar a reflexão sobre determinado conteúdo sob a perspectiva dialética.

De acordo com Gasparin (2002), o trabalho pedagógico de docentes e discentes, na perspectiva da PHC, envolve a definição dos objetivos de aprendizagem, ou seja, que tipo de conteúdos serão aprendidos (conceituais, procedimentais ou atitudinais) e para que servirão (finalidade social do aprendido: a prática social).

No Quadro 16, é apresentada uma representação teórica proposta por Gasparin (2002), à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual nos permite mapear o percurso, orientar o trabalho de mediação docente e indicar o momento oportuno para a utilização do infográfico.

**Quadro 16 – Plano de Trabalho na Perspectiva Histórico-crítica**

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
Listagem do conteúdo: unidade e tópicos.	Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente.	Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
Vivência cotidiana do conteúdo:	Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	Recursos humanos e materiais.	Expressão da síntese. Avaliação:	Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou

<p>O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. Desafio: o que gostaria de saber a mais?</p>			<p>deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>das habilidades e competências.</p>
---	--	--	---	--

Fonte: GASPARIN, João Luiz Gasparin. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 163.

O desenvolvimento do infográfico, como protótipo de Produto Educacional, envolveu a síntese de um dos conteúdos de Geografia para o 6.º Ano do Ensino Fundamental, buscando propiciar uma visão ampliada em relação ao apresentado no material digital do CMSP (Sala do Futuro).

Não obstante, o conteúdo do infográfico está presente na habilidade “descrever as camadas da litosfera e analisar os processos endógenos e exógenos na formação e modelagem do relevo terrestre”, da unidade temática “Conexões e Escalas”, e ao objeto de conhecimento “Relações entre os componentes físico-naturais” do Currículo Paulista.

Ao explorar a prática social como estratégia de ensino, o(a) professor(a) construirá as bases necessárias para a introdução dos conteúdos voltados ao desenvolvimento da habilidade “explicar a importância dos solos para a manutenção da vida, identificar os fatores de formação, tipos e usos, e relacionar com a permeabilidade e a disponibilidade de água, em diferentes lugares e tempos”, pertencente à unidade temática “Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida” e ao objeto de conhecimento “Biodiversidade e ciclo hidrológico”, também do Currículo Paulista.

Ressalta-se que a escolha do conteúdo para o infográfico tem como finalidade apresentar os elementos físico-naturais da litosfera que compõem a crosta terrestre de maneira multidimensional (ambiental, econômica e política), cujo uso como fonte de recursos naturais para a atividade humana produz impactos e transforma a paisagem por meio da ação antrópica.

A prática social configura-se como uma proposta metodológica de apropriação e intervenção, com a finalidade de contemplar os diversos aspectos implicados na realização da prática pedagógica sob a perspectiva histórico-crítica.

Portanto, o uso do infográfico como recurso didático pode contribuir para o aprofundamento dos estudos dos conteúdos curriculares e para a promoção da

instrumentalização e catarse dos estudantes, mesmo diante da padronização do trabalho docente no desenvolvimento do currículo por competências e habilidades. A interpretação e desconstrução dos conteúdos presentes no infográfico permite o levantamento das grandes questões sociais, um pressuposto essencial de um currículo escolar (Gasparin, 2002).

Para Saviani (1995), a questão dos métodos, das formas e dos processos deve ocupar lugar central, em detrimento do conteúdo e do saber sistematizado, na condução e introdução da criança à cultura. Nesse sentido, a prática social possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico e o exercício do pensamento espacial dos estudantes, conforme preconiza o Currículo Paulista.

A prática social, enquanto opção metodológica, tem sua relevância para o ensino de Geografia diante da necessidade de ênfase na leitura e interpretação da realidade concreta (espaço geográfico). Justifica-se, ainda, pela possibilidade de abordar os conteúdos curriculares sob uma perspectiva dialética (histórico-crítica), em que a problematização, a instrumentalização e a catarse alicerçam a compreensão processual da heterogeneidade real.

O infográfico elaborado constitui um recurso didático para o ensino de Geografia no 6.º Ano do Ensino Fundamental, especialmente quando articulado à proposta metodológica da prática social, conforme delineada por Gasparin (2002).

Conforme Carnietto (2021), cabe ao(à) professor(a) de Geografia pontuar as discrepâncias que se concretizam no espaço geográfico e propiciar ao educando uma percepção crítica e dialética acerca das atividades que compõem o seu espaço de vivência.

A introdução do infográfico deve ser realizada mediante o estudo e adaptação prévia do material digital. A instrumentalização representa o momento de sistematização conceitual, em que os estudantes, após serem provocados pela problematização, são conduzidos à apropriação dos conhecimentos científicos necessários para compreender e intervir na realidade concreta.

#### 4.1.1 Metodologia de desenvolvimento do Protótipo

De acordo com Tardif e Lessard (2014), a tecnologia do ensino foi e continua sendo sempre uma tecnologia de interações humanas, uma tecnologia interativa, e que, devido a isso, esses verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicos, relacionais, de linguagem e complementam afirmando que ensinar é trabalhar na linguagem e com a linguagem.

Para Nóvoa (2022), o contexto educacional exige a necessidade de criação de novos ambientes de aprendizagem e considera que a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos.

Segundo este autor, as questões do ensino não podem se resumir a repetição monótona do que já conhecemos, deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade.

Neste sentido, a base para elaboração do infográfico segue o modelo de plano de trabalho proposto por Gasparin (2002), fundamentado na metodologia proposta por Saviani (1995), que tem a prática social como categoria de análise e segue os fundamentos da THC, ao considerarmos o papel das interações e da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem e o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato de Vigotski.

Para o desenvolvimento deste protótipo, tomamos como referência a Metodologia para Elaboração de Produto Educacional (MEPE) proposta por Silva e Souza (2018), a qual, leva em consideração os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional proposto por Kaplún (2003).

Conforme Kaplún (2003), na criação do produto/protótipo é preciso considerar três eixos condutores desse processo (conceitual, pedagógico e comunicacional), no eixo conceitual é necessária uma investigação temática e diagnóstica para detectar a problemática a ser resolvida conhecendo as reais necessidades do grupo que será atendido pelo produto, quanto ao eixo comunicacional é fundamental pensar a maneira de se relacionar e comunicar com os usuários da proposta de produto educacional e, o eixo educacional é o que fomenta o caráter educacional do produto.

Para o autor, o Produto Educacional deve ser algo que facilite o apoio ao desenvolvimento de uma experiência de aprendizado (conceitual, atitudinal, etc.) e

testá-lo em condições reais é a melhor forma de validação, uma vez que o produto envolve uma tríplice aventura: a criação, o material em si e a posterior utilização.

Segundo Silva e Souza (2018), o Produto Educacional deve perpassar a função de ser um método ou ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem e estimular uma reflexão sobre o propósito e a realidade atual da educação. Neste sentido, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, pela mediação do professor com vistas a transmissão do saber e a assimilação ativa pelo aluno (Libâneo, 2003).

Libâneo (2003) esclarece que as orientações pedagógicas necessárias para a prática social - partindo do empírico passando pelo abstrato para se chegar ao concreto pensado - devem ser operacionalizadas seguindo esses três passos: situação orientadora inicial (síntese – visão global, indeterminada, confusa, fragmentada da realidade), desenvolvimento operacional (análise – desdobramento da realidade) e, integração e generalização (síntese – resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico resultando em novas formas de ação).

Conforme Gasparin (2002), a assimilação das características de um conceito tem melhor aderência se realizada quando os traços definidores desse conceito se apresentam aos(as) estudantes com as imagens visuais correspondentes, ou seja, tais imagens necessitam coincidir com o conteúdo do conceito.

Segundo esses pressupostos, o contato com o infográfico visa apoiar as generalizações e a formação dos conhecimentos científicos e a integração (síntese) do conteúdo estudado (Libâneo, 2003). O infográfico proposto para a instrumentalização da prática social no ensino de Geografia dos estudantes do 6.º Ano contempla conteúdos de diferentes unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento presentes no Currículo Paulista (São Paulo, 2019):

#### **Quadro 17 – Matrizes de Referência para a elaboração do Infográfico no Currículo Paulista**

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
Conexões e escalas	(EF06GE16*) Descrever as camadas da litosfera e analisar os processos endógenos e exógenos na formação e modelagem do relevo terrestre	Relações entre os componentes físico-naturais

Conexões e escalas	(EF06GE05) Caracterizar os biomas, ecossistemas e os recursos naturais em diferentes lugares e relacionar com os padrões e componentes climáticos, hidrográficos, geomorfológicos, pedológicos e biológicos.	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pela ação antrópica a partir dos processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento da agropecuária em diferentes lugares.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE10) Explicar a importância dos solos para a manutenção da vida, identificar os fatores de formação, tipos e usos e relacionar com a permeabilidade e a disponibilidade de água em diferentes lugares e tempos.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE27*) Identificar as técnicas para o manejo e conservação do solo e analisar diferentes práticas agroecológicas e as relações de consumo na sociedade contemporânea.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE28*) Relacionar o processo de degradação do solo com o desmatamento, queimadas, desertificação, uso de agrotóxicos, escassez hídrica entre outros e discutir ações para a preservação e conservação do solo em diferentes lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico

Fonte: São Paulo (2019).

Desta maneira, recorreremos à prática social, enquanto categoria de análise, como estratégia de ensino seguindo os cinco momentos para a construção do conhecimento científico (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada), em que será no momento da instrumentalização que o infográfico poderá ser usado como recurso didático, ou seja, é o caminho proposto para o ensino, sob a mediação docente que possibilitará a compreensão da finalidade social do conteúdo aprendido.

Assim, consideramos que a apropriação do conhecimento científico dependerá dos encaminhamentos e condições dadas durante o trabalho de mediação docente e faz parte desse processo todas as intervenções necessárias e recursos didáticos disponíveis como tarefa concreta.

#### 4.1.2 Características do Infográfico

O infográfico é um texto sincrético com um roteiro visual capaz de explicar processos complexos delineando e explicitando fatos. De acordo com Souza (2016), é um tipo de linguagem para apresentar e significar melhor a informação, uma forma de textualização escrito-visualmente otimizado e preciso.

Segundo Souza (2016) a infografia é um texto que se (re)configurou na contemporaneidade. É, por essa razão, mais um gênero/texto que nasce na cultura e

que desta depende, até porque comprova, no recorte desta análise, o lugar onde se situa a ciência, hoje.

Destaca-se que, para a autora, o recurso à infografia impressa ou virtual como algo criado por e para uma nova configuração das relações da ciência com a sociedade e a consolidação de uma comunicação simples e, ao mesmo tempo, complexa, em que imagem e texto dizem muito pelo detalhe e sincretismo que estabelecem. E, neste sentido, o uso do infográfico na mediação docente durante a instrumentação da prática social cria condições de aprendizagens do conteúdo.

No Quadro 18, é apresentada a ficha técnica do infográfico contendo suas características essenciais, o qual, trata-se de um protótipo de Produto Educacional não testado em sala de aula:

#### **Quadro 18 – Ficha Técnica do Infográfico**

<b>O INFOGRÁFICO NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	
Linha de Pesquisa do PPGDEB:	Fundamentos do Ensino e da Educação Básica
Segmento de destino:	Anos Finais do Ensino Fundamental
Área de conhecimento:	Ciências Humanas
Componente curricular:	Geografia
Público-alvo:	6.º Ano
Característica:	Protótipo
Tipo de produto:	Infográfico
Categoria (recurso didático):	Gênero textual composto de elementos visuais e verbais
Disponibilidade e divulgação:	Meio digital (arquivo em formato PDF)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os infográficos são conteúdos explicativos que reúnem informações verbais e visuais com objetivos didáticos, sob a proposta metodológica da prática social poderá ser usado para a instrumentalização dos estudantes do 6.º Ano nas aulas de Geografia, uma vez que possibilita a realização de conexões, compreensão de escalas, conceitos, a construção do conhecimento científico e a leitura e interpretação do espaço geográfico.

Na presente pesquisa, o infográfico foi organizado de modo a sistematizar um conjunto de conteúdos da Geografia, os quais estão presentes nos materiais

disponibilizados pela Seduc de acordo com as matrizes de referência do Currículo Paulista, mas cumpre a função de instrumentalizar os estudantes durante a prática social.

Com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de conceitos de diferentes abrangências (cotidianos e científicos), este protótipo tem como problema a ser resolvido a fragmentação do saber geográfico e a síntese precária dos conteúdos observadas no material digital. Dessa maneira, justifica-se pela relevância dos diferentes recursos didáticos para a instrumentalização no ensino de Geografia e, como contraponto ao material digital, o infográfico proposto tem a finalidade de apoiar a mediação docente, à luz da PHC.

## **5 O INFOGRÁFICO NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Durante a instrumentalização, o docente coloca seus estudantes em contato com o objeto de conhecimento, por meio de estratégias metodológicas e uso de recursos didáticos.

O infográfico que elaboramos é um desses recursos com o propósito de propiciar a interpretação do espaço geográfico, considerando as interações indissociáveis entre as ações humanas e a dinâmica dos elementos da natureza. Também permite ao docente propor atividades de aprofundamento de estudos dos temas e conceitos em sua composição visual preparando o estudante para a elaboração teórica da síntese (catarse) e a construção de uma nova totalidade.

O protótipo apresentado a seguir reúne conceitos e temas, os quais, o professor de Geografia poderá, ainda, fazer recortes e/ou propor o desdobramento em novos infográficos.

Figura 1 – As atividades humanas e os elementos naturais da litosfera



Fonte: Elaborado pelo autor na ferramenta Canva. Ilustração: Sara Mandolini.

O infográfico acima trata-se de um material visual que sintetiza de maneira articulada os conteúdos da litosfera e das formas de relevo, evidenciando os processos naturais (endógenos e exógenos), os elementos físico-naturais (rochas, solos, minerais) e suas relações com as atividades humanas. Ao integrar paisagem, natureza, uso do território e impactos ambientais, o infográfico possibilita múltiplas leituras da realidade, conectando os conteúdos curriculares a situações sociais concretas.

De acordo com Carnietto (2021), a abordagem do real vivenciado, no ensino de Geografia, desperta no educando a consciência de que este relaciona-se com o espaço geográfico e que os conceitos apresentados no ambiente escolar, fazem parte de seu dia a dia.

Destarte, cabe ao educador adaptar o conhecimento científico de sua área aos educandos, a fim de romper com os ensinamentos superficiais pautados na generalização. Com a ação de aproximar a teoria das atividades cotidianas, o educando passa a vivenciar a paisagem, identificar os fenômenos naturais e sociais e compreender os processos responsáveis pela configuração do ambiente. Como se todos esses elementos fizessem parte de uma determinada cena, em que o indivíduo interage diretamente com o cenário (Carnietto, 2021, p. 131-132).

Segundo a autora, os dados de sua pesquisa revelaram as dificuldades que os estudantes encontram em diferenciar fenômenos naturais de sociais, tornando os códigos geográficos em conceitos descontextualizados, chamando a atenção para necessidade de sistematização e de contextualização do conteúdo no ensino de Geografia. No entender de Carnietto (2021, p. 139):

Os educadores devem recorrer aos instrumentos didáticos que estimulem indagações nos educandos para desvendar os fenômenos que vão além da configuração visual do meio analisado e os objetos de aprendizagem podem ser uma alternativa para fazer essa mediação.

Carnietto (2021) também ressalta a importância em optar por objetos de aprendizagem diversificados, para que os estudantes encontrem alternativas de assimilação dos conteúdos abordados, mas deve-se salientar a importância do educador organizar uma sequência metodológica no momento da seleção do Objeto de Aprendizagem.

Durante o momento da instrumentalização, o uso deste infográfico pode fomentar a leitura crítica e geográfica do espaço ao tornar visível a interdependência

entre os elementos naturais e as ações humanas, bem como as transformações da paisagem.

Dessa forma, o infográfico é um recurso didático que contribui para que o processo educativo avance da percepção empírica à compreensão teórica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento espacial e da consciência crítica dos estudantes em relação ao mundo que habitam. Trata-se, portanto, de uma ferramenta coerente com os princípios da PHC que reúne informações verbais e visuais, podendo ser utilizado como recurso didático durante a fase de instrumentalização da prática social, com vistas à leitura e interpretação do espaço geográfico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito discutir os fundamentos do Currículo Paulista como expressão da política educacional do Estado de São Paulo e propor a prática social como estratégia metodológica no ensino de Geografia, com foco nas turmas do 6.º Ano do Ensino Fundamental.

A opção metodológica, ancorada na perspectiva da PHC, permitiu refletir sobre os desdobramentos da política educacional e do currículo pautado por competências e habilidades, bem como as implicações para o trabalho docente.

Neste sentido, as políticas educacionais das últimas três décadas devem ser compreendidas no contexto das transformações políticas e econômicas internacionais, sob o viés neoliberal do capitalismo no mundo ocidental. No campo da educação brasileira, sobretudo no Estado de São Paulo, tais políticas são marcadas por um conjunto de reformas com intensa centralização e adoção de modelos de gestão por resultados, pautados na avaliação e na concepção de eficiência.

A compreensão da política educacional implementada na rede estadual paulista, à luz da NGP e amparada no discurso da performatividade, do gerencialismo e do controle do trabalho docente, permite inferir que se trata de tecnologias políticas de governança, utilizadas como estratégias de gestão e justificadas pela busca de eficiência e pela suposta necessidade de melhoria da qualidade da educação.

A busca por eficiência pedagógica e a formação de um mercado educacional condicionam o ensino a práticas baseadas na avaliação e no treinamento docente. Diante desse contexto, destacam-se as mudanças nas propostas de recuperação da aprendizagem dos estudantes e as alterações nas matrizes curriculares ocorridas nos últimos anos.

A intensificação da avaliação como instrumento de gestão de resultados adentrou a escola pública, passando a integrar sua rotina organizacional, com o objetivo de avaliar as instituições e o trabalho docente, visando ao monitoramento e controle do desempenho de alunos e escolas. O currículo por competências e habilidades configura-se, assim, como expressão e pano de fundo da política educacional do Estado de São Paulo.

Cabe indagar se tais instrumentos demonstram, de fato, ser suficientes para atender às especificidades da escola pública e se estão alinhados com as necessidades reais dos estudantes.

Observou-se que o currículo, enquanto produto das reformas educacionais neoliberais, serve ao controle e à regulação por parte do Estado, sendo sua implementação realizada por meio da gestão do trabalho pedagógico e o Currículo Paulista alinha-se às tendências contemporâneas do contexto sociopolítico internacional, especialmente nos países em desenvolvimento.

O currículo voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades, implementado na rede estadual paulista, referenda as reformas da política educacional com vistas a atender às determinações dos organismos financeiros internacionais, transformando a educação pública em um empreendimento no qual prevalece a lógica da produtividade e da performatividade.

Embora o currículo seja necessário para o alinhamento dos conteúdos compulsórios e indispensáveis, a padronização das aulas propostas para sua implementação tornou-se um instrumento de controle do trabalho docente. A partir da análise documental e bibliográfica, observou-se que a implementação do Currículo Paulista reforça uma lógica gerencialista e performática, na qual as práticas pedagógicas são frequentemente orientadas por avaliações externas, plataformas digitais e materiais didáticos padronizados, limitando a autonomia docente.

Buscamos, na discussão da prática social como metodologia para o ensino de Geografia, uma possibilidade de orientar o trabalho pedagógico com base nos fundamentos da PHC, diante da redução da carga horária desta disciplina na matriz curricular e, considerando que o Currículo Paulista é implementado com o uso do material digital, o qual contempla o plano de aula e a sequência didática dos conteúdos que o professor deve trabalhar, uma proposta didática engessada.

Nesse contexto, a proposta de um infográfico surgiu da necessidade de promover um contato intencional e orientado com os conhecimentos geográficos e, diante das fragilidades dos materiais digitais como principal fonte de sistematização do saber.

O infográfico apresenta-se como uma síntese dos conteúdos contemplados em habilidades específicas dos objetos de conhecimento do Currículo Paulista, relacionados às relações entre componentes físico-naturais, à transformação das paisagens naturais e antrópicas, à biodiversidade e ao ciclo hidrológico, respectivamente presentes nas unidades temáticas "Conexões e Escalas", "Mundo do Trabalho" e "Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida". Tais conteúdos abordam um

conjunto de conceitos próprios da Geografia Física, os quais não devem ser explorados de forma isolada ou desvinculados dos impactos das atividades humanas.

Ademais, no ensino de Geografia, o infográfico representa um tipo próprio de linguagem e uma forma de textualização otimizada para o aprofundamento dos estudos com vistas ao desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação do espaço geográfico e, configura-se, como um recurso didático para a fase de instrumentalização da prática social como categoria de análise, podendo ser incorporado paralelamente ao material digital.

Assim, o infográfico oferece uma resposta concreta às demandas do ensino de Geografia, na perspectiva da prática social, articulando linguagem visual e verbal, favorecendo a leitura crítica do espaço geográfico e a compreensão dialética das relações entre sociedade e natureza.

Em síntese, esta dissertação contribui para o debate sobre o papel do currículo, da mediação docente e dos materiais didáticos na constituição de práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARNAUD, Anike Araujo. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**. Orientadora: Carmen Fernandez. 2023. 265 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Instituto de Química. Instituto de Biociências, USP – São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-19022024-175247/pt-br.php>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/reformar-escolas-reformar-professores-e-osterrores-da-3gv9vxamsb.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 abr. 2025.

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

CARDOSO, Célia do Carmo Chinaglia de Almeida; TORRES, Eloiza Cristiane A Geografia em Sala de Aula: Repensando a Prática Docente – Realidades Geográficas e Perspectivas. *In*: PARANÁ (Estado). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, Curitiba, 2016, v. 1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_geo\\_uel\\_celiadocarmochinaglia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_uel_celiadocarmochinaglia.pdf). Acesso em: 09 abr. 2025.

CARNIETTO, Adriele Cristina. **(Re)conhecendo meu lugar**: a apropriação dos conceitos geográficos pelos educandos do 6.º Ano do Ensino Fundamental de Botucatu-SP. Orientador: Lourenço Magnoni Junior. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f22f2c5d-fa80-497d-893f-e2d58c29132e>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/Lfc37RDdj4czGv94gpbz4Xg/>. Acesso em: 08 abr. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SDh77ByNZ8v8bSD9DbbjvF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29528>. Acesso em: 08 abr. 2025.

COUTINHO, Joseane Scheila; CIGOLLINI, Adilar Antonio. Alternativas metodológicas para o Ensino da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *In*: PARANÁ (Estado). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, Curitiba, 2014. v. 1. Disponível em: [https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=44797&search=&offset=17280&order\\_by=field8&sort=DESC&archive=0](https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=44797&search=&offset=17280&order_by=field8&sort=DESC&archive=0). Acesso em: 09 abr. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a se descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 08 abr. 2025.

ENQUITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/6406308/A\\_ambigu\\_edade\\_da\\_doce\\_ncia\\_entre\\_o\\_profis\\_sionalismo\\_e\\_a\\_proletarizac\\_ao\\_T\\_and\\_E\\_4\\_1991](https://www.academia.edu/6406308/A_ambigu_edade_da_doce_ncia_entre_o_profis_sionalismo_e_a_proletarizac_ao_T_and_E_4_1991). Acesso em: 08 abr. 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOMES, Marcilene Pelegrine. Autonomia do trabalho docente em tempos de BNCC. *In*: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrine; SIQUEIRA, Romilsom Martins (org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília, ANPAE, 2021. p. 131-144. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/1021L-POLITICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRATICAS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p.1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/>. Acesso em: 08 abr. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida *et al.* Política Educacional na Rede Estadual Paulista e Qualidade do Ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 27, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003157905>. Acesso em: 08 abr. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. Revista **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10 3.0**: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola: Coleção Educar, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissionais docentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/18006019/Heloisa\\_Luck\\_Dimensoes\\_da\\_gestao\\_escolar\\_e\\_suas\\_competencias?auto=download](https://www.academia.edu/18006019/Heloisa_Luck_Dimensoes_da_gestao_escolar_e_suas_competencias?auto=download). Acesso em: 08 abr. 2025.

MARTINS, Jade Cristine Trindade; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Avaliando e ensinando técnicas da taxonomia Lemov para professores do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-14, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/t7LnYSxGhdKjVvZXf8Nj8Xb/?format=pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP – Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Xz3J9JQThMDDKDSmCQ4k4GJ/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2025.

ONU, Nações Unidas Brasil. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 08 abr. 2025.

RANGEL, Luana de Almeida. Materiais Pedagógicos para o ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental II. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-26, jan/dez, 2021. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1112>. Acesso em: 09 abr. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>. Acesso em 08 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 27/1996, de 29 de março 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: Seduc, 1996. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 928/2002, 12 de setembro de 2002. Institui o Bônus Mérito para as classes de docentes do Quadro do Magistério e trata de outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, São Paulo, SP, ano 112, n. 175, p. 2, 13 set. 2002. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/949#:~:text=Institui%20B%C3%B4nus%20M%C3%A9rito%20%C3%A0s%20classes,Magist%C3%A9rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Os%20textos%20contidos%20nesta%20base,%C3%A0%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20efeitos%20legais>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Seduc-SP. **Resolução SE n.º 76/2008, de 7 de novembro de 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. São Paulo: Seduc, 2008. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 81/2011, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais Revogada pela Resolução SE 66, de 9-12-2019. São Paulo: Seduc, 2011. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: Seduc; UNDIME, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp->

content/uploads/2023/02/Curriculo\_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 66/2019, de 9 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2019. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc n.º 53/2023, de 16 de novembro de 2023**. Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2023. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resoluções da SE, publicações e legislações referentes às diretrizes que regem a Educação Estadual de São Paulo**. São Paulo: Seduc, 2024. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc n.º 85/2024, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Seduc, 2024. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Nathália de Assis; FERNANDES, Maria José da Silva. O trabalho docente na rede estadual de São Paulo: mapeamento e análise das teses e dissertações (1996 a 2018). **Edur - Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e235608, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gZN77QmMmLcR4pq45sLmNbH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SILVA, Keila Crystyna Brito; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro. **MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional**. Produto Educacional da Dissertação: Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais. IFAM, Campus Manaus Centro, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOUSA, Maria Eliane Maia. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo**. Orientador: Nelson Antonio Simão Gimenes. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10242>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUZA, Juliana Alles de Camargo de. Infográfico: modos de ver e ler ciência na mídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 190-206, maio/ago. 2016. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/F3Pz5NVD4d6mxJCwRzJ3pWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Formação didática do educador contemporâneo**: desafios e perspectivas. Objetos Educacionais Unesp/Univesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/581>. Acesso em: 09 abr. 2025.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2025.