**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O Contexto Espacial e o Currículo de Geografia no Ensino Médio: um
estudo em Ilhabela – SP**

Eduardo Campos

*Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em
Educação.*

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

São Paulo – 2005

Agradecimentos

Este é o espaço formal no qual quero registrar meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de forma direta com a realização desta pesquisa.

Espero que apesar da formalidade deste instrumento, todas as pessoas aqui mencionadas estejam convencidas de minha sincera gratidão, e espero também que possa ter demonstrado esse reconhecimento nas ocasiões que se fizeram necessárias, ou seja, no exato momento em que as contribuições aconteceram.

Quero deixar bem claro que não há nenhuma hierarquização na lista de nomes, e a ordem de apresentação procurou obedecer a cronologia das contribuições, quando isso foi possível.

Sendo assim, em primeiro lugar quero reconhecer o grande incentivo de minha orientadora, Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar, expressado desde o curso de Prática de Ensino de Geografia, e agradecê-la também por sua demonstração de respeito às minhas opiniões e por colaborar com o meu crescimento.

Em seguida quero agradecer às professoras da FEUSP Cecília Hanna Mate e Elba Siqueira de Sá Barreto por considerarem, em seus cursos ministrados na pós-graduação, os interesses de seus alunos e organizarem tais cursos de forma a possibilitar a incorporação das discussões e aprendizagens ocorridas neste trabalho, e pelos apontamentos específicos que efetuaram nos trabalhos que realizei na ocasião.

Também merecem agradecimentos os professores que compuseram a banca de qualificação: Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto (mais uma vez) e Prof. Dr. António Carlos Robert Moraes, o Tônico do Departamento de Geografia da

FFLCH, por oferecerem seus apontamentos e sugestões, além de se colocarem à disposição para futuros esclarecimentos.

Quero agradecer a duas integrantes da equipe do ensino médio da CENP da Secretaria de Estado da Educação, com as quais tive o privilégio de trabalhar, neste mesmo órgão. São elas: Regina Cândida Gualtieri e Valéria de Sousa. À primeira por sempre contribuir com esclarecimentos sobre as questões legais e pedagógicas do Ensino Médio e também por criticar meu primeiro esboço dos questionários dirigidos aos professores. E à segunda por também sempre demonstrar interesse em minha pesquisa e contribuir, em muitas ocasiões, com aqueles pequenos detalhes que muito emperram o acesso a pessoas e informações.

Quero ainda agradecer ao Sr. Laércio Albarici, dirigente da Diretoria de Ensino de Caraguatatuba, por ter autorizado a realização das entrevistas desta pesquisa e ainda orientado o Assistente Técnico-Pedagógico – ATP - a me auxiliar no encaminhamento dos questionários e no agendamento das entrevistas.

Ao ATP, que não citarei o nome por também ter sido um dos entrevistados, fica aqui minha sincera gratidão por ter tão bem preparado meu encontro com os professores de Ilhabela e ter me acolhido com muita atenção e gentileza.

Aos cinco professores de Ilhabela que me concederam tão prontamente entrevistas e tiveram a coragem de expor seus trabalhos à avaliação de um desconhecido, e que ainda se mostraram muito modestos e comprometidos ao sinalizarem que precisavam de ajuda para enfrentar os dilemas da profissão.

Aos amigos José Anselmo Tambellini e Claudia Kerber por me hospedarem em suas casas em Ilhabela, na fase de realização das entrevistas e em muitas outras ocasiões.

À amiga Maria Isabel Toledo por me auxiliar na árdua tarefa de transcrição das entrevistas. Sua ajuda me poupou muitas horas de trabalho solitário.

Ao amigo Sinval Neves dos Santos, também mestrando, porém no Departamento de Geografia, por compartilhar muitas das dúvidas sobre o processo de pesquisa e me ajudar a refletir a respeito de alguns pontos, em muitos de nossos diálogos.

Ao amigo Fábio Betioli Contel pelas importantes contribuições teóricas, sobretudo a respeito da obra do Prof. Milton Santos.

A todos vocês, muito obrigado!

Sumário

Agradecimentos.....	2
Sumário.....	5
Resumo.....	7
Résumé.....	9
Introdução.....	11
Capítulo 1	
O Ensino Médio na rede estadual pública de São Paulo.....	23
1.1 – Finalidades do Ensino Médio.....	35
Capítulo 2	
Currículo: conceituação e definição do campo.....	46
2.1 - Contextualização.....	67
Capítulo 3	
Os currículos oficiais e a Geografia escolar.....	72
3.1 - A Geografia escolar no contexto brasileiro.....	74
3.2 - Finalidades da Geografia no Ensino Médio segundo os documentos oficiais: DCNEM e PCNEM.....	86
3.3 - Os PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	100
3.4 - As críticas aos documentos oficiais (PCNEM e PCN+) de Geografia do Ensino Médio.....	107
Capítulo 4	
Contexto geográfico e currículo.....	123
4.1 - Situando o local da pesquisa.....	123

4.2 - Os critérios de escolha.....	125
4.3 - Os sujeitos da pesquisa.....	126
4.4 - Os instrumentos de pesquisa.....	127
4.5 - Função curricular do espaço na aprendizagem e seu uso didático.....	130

Capítulo 5

Considerações finais.....	155
Bibliografia.....	162
Anexo I	
Síntese do GT de Geografia do seminário nacional.....	168
Anexo II	
Transcrição das entrevistas com os professores e ATP.....	172
Anexo III	
Planos de Ensino.....	200

RESUMO

Trata-se de um estudo de caso sobre a consideração consciente que os professores de Geografia (do Ensino Médio da rede estadual pública) fazem do contexto espacial de suas escolas em Ilhabela – SP. São apontados e analisados alguns dos fatores de homogeneização e dos fatores de especificidade do currículo. É realizada uma caracterização das escolas, dos alunos e professores do Ensino Médio da rede estadual pública de São Paulo para demonstrar sua grande expansão nos últimos anos e a magnitude dos seus números. A partir das reflexões de Gimeno Sacristán e Jean-Claude Forquin, entre outros autores, sobre concepção de currículo e finalidade da educação, discutem-se as propostas para o Ensino Médio apresentadas pela LDB nº 9.394/96, e em seguida é feita uma análise dos PCNEM e PCN+, mais especificamente no que se refere ao ensino de Geografia. A dissertação traça um breve panorama da institucionalização escolar dessa disciplina, com o intuito de diagnosticar a seleção e organização dos seus conteúdos ao longo de sua história para confrontá-los com os conceitos estruturadores propostos pelos PCNEM. O trabalho demonstra que a definição dos conteúdos de ensino da Geografia escolar não compreende apenas o objeto de estudo da Geografia acadêmica, mas também a definição da finalidade da educação que, por sua vez, explicita as razões de selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros. Nessa perspectiva, as representações dos professores sobre ensino têm um grande peso na organização curricular da disciplina. O estudo de caso possibilitou diagnosticar que as reformas pretendidas pelos PCNEM ainda não se concretizaram na prática docente, apesar da apropriação do seu discurso e conseqüente vocabulário. E especificamente sobre o objeto de estudo desta

dissertação, foi explicitado que os professores não se utilizam efetivamente do contexto espacial das escolas como recurso didático e pouco promovem a contextualização daquilo que é objeto de ensino.

Unitermos: currículo, currículo de Geografia, ensino de Geografia, PCNEM, Ensino Médio, contextualização, unidades de conservação.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une étude de cas sur la considération consciente qu'ont les enseignants de géographie du contexte spatial de leurs écoles à Ilhabela-SP (écoles publiques du secondaire). Dans cette étude, sont présentés et analysés certains facteurs d'homogénéisation, ainsi que certaines spécificités inhérentes au programme. Il y est recensé une caractéristique des écoles, des élèves et des enseignants du secondaire issus des écoles publiques de São Paulo, dans l'optique de démontrer leur essor et leur importance ces dernières années. À partir des réflexions -parmi tant d'autres- de Gimeno Sacristán et de Jean-Claude Forquin sur la conception du programme et la finalité de l'éducation, on a réfléchi aux propositions relatives à la loi LDB n° 9.394/96 concernant le secondaire, puis on a effectué une analyse des PCNEM et PCN+, plus particulièrement pour tout ce qui se rapportait à l'enseignement de la géographie. Le mémoire dresse un bref panorama de l'institutionnalisation scolaire de cette discipline dans l'intention de diagnostiquer la sélection et l'organisation des contenus du programme tout au long de son histoire (afin de) de les confronter aux concepts structuraux explicités dans les PCNEM. Le travail démontre que la définition du contenu du programme scolaire de géographie ne se limite pas seulement à un objectif d'étude d'une géographie académique, mais induit également une notion de finalité éducative, laquelle traduit, à son tour, les raisons de sélectionner un programme au détriment d'un autre. Dans cette perspective, les représentations de l'enseignement du professeur ont un poids considérable dans l'organisation du programme de géographie. L'étude de cas a permis d'observer que les réformes, initiées par les PCNEM, ne se sont pas encore concrétisées dans la pratique, malgré l'appropriation du discours et du vocabulaire

qui s'y rattachent. L'objet d'étude de ce mémoire, a pu diagnostiquer, en particulier, que les professeurs n'ont jamais utilisé le contexte spatial des écoles comme ressource didactique pouvant promouvoir la contextualisation, qui est la base même de l'enseignement.

Mots-clés: programme, programme de géographie, enseignement de géographie, PCNEM, niveau secondaire, contextualisation, parc naturel.

Introdução

Em nossa primeira experiência como professor de Geografia, em 1992, colocamo-nos a seguinte questão: o que devemos ensinar desta disciplina em cada série do ciclo escolar? Desde então, tivemos oportunidade de avaliar diversos livros didáticos, ter contato com diferentes escolas (públicas e privadas), e observar planejamentos anuais elaborados por distintos professores.

Essa vivência nos fez perceber que, de modo geral, há um certo "modelo" de distribuição do conteúdo programático. Isso já é reproduzido há tanto tempo que passou a ser "natural" abordar os conteúdos dessa forma. Outro dado que nos chamou a atenção foi: apesar das "flexibilizações" do "modelo", prevalece ainda uma proposta de ensino fragmentada, compartimentalizada.

A Geografia escolar, geralmente, não propõe uma abordagem do real em toda a sua plenitude, ou seja, estabelece poucas relações entre a Geografia física e a Geografia humana e, muitas vezes, desconsidera ainda as próprias relações existentes no interior destas duas vertentes na qual a Geografia é comumente dividida.

O "modelo" ao qual nos referimos pode ser, *grosso modo*, descrito da seguinte maneira: a 5ª série do Ensino Fundamental é dedicada à introdução aos estudos de Geografia por meio de um apanhado das diversas subdivisões que esta disciplina contém: cartografia, climatologia, geomorfologia, pedologia, hidrografia, população, agrária, urbana etc; na 6ª série, priorizam-se os estudos do Brasil e suas regiões; na 7ª série, há uma tendência de tratar de urbanização e industrialização, da formação dos continentes e uma caracterização física, econômica e demográfica da América; na 8ª série, privilegiam-se as questões econômicas e geopolíticas e a caracterização da Europa, Ásia, África e Oceania.

Aparentemente, essa opção é uma aplicação um tanto enviesada do método indutivo, ou seja, de abordar o particular para em seguida o que é mais amplo, do concreto ao abstrato, que também pode ter fundamentação teórica na fenomenologia¹. Outro fator que também ajuda a explicar essa opção de iniciar os estudos geográficos pelo Brasil é a herança da institucionalização desta disciplina no currículo escolar e que buscava consolidar o Estado Nacional por meio da formação da identidade nacional².

No Ensino Médio, muitos dos conteúdos tratados no Ensino Fundamental são retomados, justificados por uma abordagem mais complexa, e apesar da sequência desses conteúdos ser menos consensual do que no nível escolar anterior, ainda há uma certa "ordem natural" na sua configuração. No entanto, como nesse nível de ensino é mais comum a presença de um único livro didático para as três séries que o compõem (diferentemente do Ensino Fundamental que apresenta um fascículo para cada uma de suas séries) há uma maior possibilidade do professor subverter a ordem de conteúdos estabelecida pelo livro didático.

Também vem nos inquietando uma certa homogeneização dos conteúdos escolares e dos seus procedimentos de ensino que são adotados e praticados em escolas com realidades muito distintas. Parece-nos que a tradição didático-pedagógica é tão forte que dificulta aos professores se valerem dos contextos geográficos aos quais estão inseridas as escolas para planejarem seus cursos.

¹ Tal concepção valoriza os diversos estímulos do ambiente ao qual o sujeito está exposto. Na Geografia esse método colocou em primeiro plano os conceitos que tratam do espaço a partir da percepção tanto individual quanto social, tais como "lugar" e "espaço vivido". Um dos mais influentes geógrafos dessa corrente de pensamento é o chinês radicado nos EUA Yu fu Tuan, muito conhecido no Brasil por meio dos livros "Topofilia" (São Paulo: Difel, 1980) e "Espaço e Lugar" (São Paulo: Difel, 1983). Topofilia é definido pelo autor como *o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico*, ou seja, além da percepção também considera o valor que o sujeito atribui ao meio geográfico.

² Ver Silva, Jorge Luiz Barcellos da - *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Geografia. São Paulo: FFLCH-USP, 1996, que, dentre outros temas, analisa os propósitos da obra do português Aires de Casal, *Corografia Brasílica ou Relação Histórica-Geográfica do Reino do Brasil*, de 1817 e considerada a primeira sistematização de estudos da geografia do Brasil e a criação do Colégio Pedro II, em 1838, que, ainda segundo o autor, o discurso geográfico lá travado buscava *viabilizar mais efetivamente a construção de uma identidade nacional a partir do conhecimento do território* (idem, p.39).

Em nossa recente experiência nos cursos de formação e capacitação de professores de Geografia³ (e também como coordenador pedagógico), temos percebido muitas inquietações por parte dos professores que, de modo geral, se agrupam assim: aspectos comportamentais (como lidar com a indisciplina?), mudança conceitual e novos conceitos (adquirir os novos saberes produzidos nas universidades) e procedimentos de ensino (como ensinar os conceitos a essa geração de alunos). Tal divisão reproduz a visão compartimentada que esses professores têm do processo educativo, como se a indisciplina na sala de aula não tivesse relação com o conteúdo estudado e a didática. No nosso entender, a distinção das questões escolares em grupos temáticos tem finalidades acadêmicas (campos de pesquisa) e também pedagógico-educacionais (compreensão daquilo que se passa na escola) e, portanto, só faz sentido se compreendida como partes indissociáveis, afinal esta segmentação é inexistente na sala de aula, pois há uma relação orgânica entre elas, uma influenciando e sendo influenciada pelas demais. Cada conteúdo específico que é objeto de ensino pressupõe algumas metodologias de ensino (referendadas por algo maior que é a concepção de Educação e de como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem) que somente terão êxito se a relação professor-aluno também for construída de modo coerente com as orientações que levaram a eleger estes conteúdos e metodologias de ensino. Porém, não queremos aqui reforçar um discurso que atribui ao professor a origem dos problemas que ele vive em sala de aula, esquecendo que o bom funcionamento

³ Integrante da equipe técnica da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - da Secretaria de Estado de São Paulo desde julho de 2004. - Professor do Projeto "Teia do Saber", curso sob responsabilidade da Faculdade de Educação da USP em contrato, por meio da FAFE, com a Secretaria Estadual de Educação e destinado aos professores de História e Geografia das escolas públicas estaduais, de setembro a dezembro de 2003. - Capacitador dos professores de ciências humanas do Ensino Médio da rede de Escolas Associadas Pueri Domus desde 2001. - Coordenador Pedagógico do Ensino Médio do Colégio Sto Estevam de agosto de 2000 a julho de 2003. - Tutor do PEC - Programa de Educação Continuada - "Construindo Sempre" - Projeto da CENP/SEE-SP - em parceria com a Universidade de São Paulo, destinado aos professores de Geografia do Ensino Médio da rede pública estadual, de outubro de 2002 a março de 2003.
; Professor na Semana de Capacitação dos professores de geografia da rede estadual pública do Acre - novembro de 2004.

desta depende de uma série de outros fatores externos, como a gestão da escola, o projeto político-pedagógico, a ação da direção e da coordenação na formação dos professores, a atuação do grupo de professores, o meio no qual se encontra a escola, as políticas educacionais, a questão salarial e a própria sociedade. Afinal, suas inquietações são legítimas, pois eles as vivenciam no dia-a-dia.

Mas o ponto que queremos levantar é que são raros os questionamentos sobre o porquê de se ensinar determinados conteúdos. E também se suas escolhas deveriam considerar o contexto geográfico. Portanto, é a partir desta problemática explicitada que sentimos a necessidade do questionamento sobre *o que ensinar* em Geografia, para então se discutir como e quando ensinar. E definir o que ensinar pressupõe saber quem é que vai aprender e qual a finalidade deste ensino.

Sinteticamente, podemos diferenciar dois grupos de fatores que explicam a distribuição dos conteúdos disciplinares e dos métodos de ensino na escola. Os *fatores de homogeneização* são aqueles que contribuem para a consolidação de um currículo escolar semelhante em escolas distintas. Os *fatores de especificidade* auxiliam a explicar aquilo que tem de particular em cada escola.

Incluímos dentre os fatores de homogeneização as leis e políticas públicas voltadas a Educação (Lei de Diretrizes e Bases, diretrizes e parâmetros curriculares, sistemas de avaliação estadual e nacional dos alunos - ENEM, Saresp -, cursos de capacitação etc.), produção e veiculação de livros didáticos e os exames vestibulares (caso do Ensino Médio).

Dentre os fatores de especificidade consideramos os professores, os gestores das unidades de ensino, a sociedade (compreendem-se aqui os alunos, pais e comunidade em geral) e o meio geográfico no qual está localizada a escola.

Nesta pesquisa tratamos de algumas razões que levaram a eleger os conteúdos de determinadas escolas. Nosso objetivo geral é refletir sobre o ensino

de Geografia no Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo que se encontram no entorno de unidades de conservação.

Especificamente, a pesquisa abordará as seguintes questões:

- refletir sobre a finalidade da Geografia escolar no Ensino Médio segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais desta disciplina;

- analisar a prática docente dos professores de Geografia nas escolas localizadas no entorno de unidades de conservação, tendo como universo empírico aquelas que estão no município de Ilhabela.

Nossa hipótese é que o currículo escolar de Geografia que hoje é praticado nas escolas situadas no entorno das unidades de conservação pouco considera sua especificidade territorial, sendo também uma reprodução da Geografia escolar que é dada nos grandes centros urbanos e documentada pelos livros didáticos.

Cientes da complexidade de fatores que envolvem essa questão, priorizamos, neste estudo, o aspecto locacional em confronto com as diretrizes e parâmetros educacionais oficiais. Portanto, dentre os fatores de homogeneização do currículo, nos remetemos, sobretudo, à última reforma da educação (compreendida pela LDB - Lei 9.394/96 - e pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais). E entre os fatores de especificidade consideramos as possibilidades apresentadas pelo meio geográfico da escola.

No transcorrer da pesquisa sentimos a necessidade de também abordar alguns outros fatores que explicam o currículo, como foi o caso do livro didático. Porém, por mais que as reflexões nos convidassem a enveredar por outros caminhos procuramos desenvolver nosso estudo nos limites daquilo que é exequível e esperado neste momento.

Mas por que optar pelas escolas localizadas no entorno das unidades de conservação? Apesar da existência de áreas de preservação próximas aos grandes

centros urbanos, destacam-se numericamente aquelas inseridas em contextos espaciais que compreendem modos de vida⁴, ritmos e fluxos que ainda guardam características de um período técnico no qual a influência dos elementos naturais é maior do que aquela observada nas grandes cidades. E como as políticas públicas de educação e a produção editorial dos livros didáticos são orientadas a contextos espaciais mais urbanizados, é provável que as escolas que são foco desta pesquisa desenvolvam currículos que não atendem às suas especificidades locais.

O critério espacial, ou seja, a localização da escola e as diversas relações que ela tem potencialmente aumentadas em virtude daquilo que está em seu entorno, pode muito bem valer para outros atributos diferentes do que escolhemos (unidades de conservação). Por exemplo, como as escolas situadas próximas à Cidade Universitária tiveram seus currículos influenciados por esta condição? Isso não propiciaria levar os alunos a visitar o campus, seus museus, os laboratórios das faculdades e ainda receberem os alunos de licenciatura para a realização de seus estágios?

O que defendemos é que a localização geográfica da escola a insere em contextos espaciais singulares, composto de objetos técnicos e objetos naturais⁵ que por sua vez estimulam alguns fluxos territoriais e inibem outros e que esta característica é vivida pelo corpo discente no seu cotidiano extra-escola e de alguma forma influencia a escola e poderia ser aproveitado por ela. No entanto, não defendemos que o lugar se explique por si só. É preciso verificar qual o papel de cada lugar no complexo sistema de redes que constitui o mundo atual.

Ao nos referirmos especificamente às escolas situadas próximas as unidades de conservação, consideramos também que elas estão inseridas em

⁴ Gênero de vida é um importante conceito elaborado pelo geógrafo francês Vidal de La Blache, em 1899, que trata da relação do homem com a natureza para classificar como determinados grupos sociais utilizam seus repertórios de técnicas para se apropriarem dos recursos naturais.

⁵ Os objetos naturais compõem a hidrografia, o relevo, a vegetação, o clima e o solo e os objetos técnicos são aqueles inseridos ao meio geográfico pelo homem são, portanto, artificiais, tais como, ruas, pontes, represas, casas e edifícios.

realidades semelhantes, marcadas pela atuação do poder público ao criar, por meio de leis, uma nova ordenação do espaço geográfico, restringindo seu uso e muitas vezes potencializando a atividade turística e de pesquisa científica. Desse modo, os currículos dessas escolas situadas no entorno ou mesmo inseridas em uma parcela do território que é destinada à preservação, como por exemplo, as estações ecológicas, parques estaduais e florestas estaduais, poderiam levar isso em consideração.

E o ensino de Geografia, disciplina esta associada (tanto na escola quanto na universidade) às questões ambientais e sociais, terá alguns dos seus conceitos e categorias um maior destaque no currículo dessas escolas? Ou a questão que se coloca não é esta, ou seja, não é *o que se ensina*, mas *como se ensina* que sofrerá interferências dessa normatização do uso do espaço? Essas questões nortearam as entrevistas com os professores (e análise de seus planejamentos) das escolas escolhidas para servirem de estudo de caso.

E por que o Ensino Médio e não o Fundamental? Por que o Ensino Médio é o segmento da educação básica que mais se expandiu nos últimos anos e atingiu localidades que até então não eram atendidas por esse nível de ensino, que historicamente está associado ao espaço urbano. Outra razão é a alteração de sua finalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que o contemplou na educação básica e indica obrigação do Estado em oferecê-lo⁶. E as atuais orientações indicam que não deve ser apenas uma transição para o terceiro grau ou ainda ter caráter profissionalizante, como vinha ocorrendo.

O Ensino Médio, de caráter propedêutico, que servia a preparar e selecionar os alunos, não se preocupava em dar significado aos conteúdos trabalhados pois, teoricamente, o aluno perceberia a utilidade daquilo que estudou futuramente, no curso superior. Atualmente, isso não deve acontecer mais: os conteúdos devem ser

⁶ A progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio já era prevista na Constituição de 1988.

significativos no momento que são estudados, pelo menos é o que propõe a legislação vigente, como veremos no capítulo 1. E ainda estamos convencidos que, devido à escassez de pesquisas acadêmicas sobre o Ensino Médio se comparado ao Fundamental e à crise específica que o atinge⁷, ampliar o debate sobre este segmento da educação básica possibilita contribuir para sua melhoria.

No estudo dos dados empíricos (documentos oficiais e o estudo de caso) orientamo-nos pelas reflexões que envolvem o campo do currículo, a trajetória da Geografia escolar brasileira e as finalidades da educação/escola. Partimos do pressuposto de que a ciência está sujeita às determinações da época e da sociedade que a produziu e portanto as vertentes do pensamento são expressões de suas épocas.

Nessa concepção, a escola é um reflexo dos ideais da sociedade na qual está inserida. Por isso, o currículo não é uma distribuição aleatória de conteúdos e disciplinas, mas o resultado de uma intencionalidade definida histórica e ideologicamente. Dessa forma, as disciplinas escolares não são estáveis; diferentes conteúdos são abordados ao longo do tempo com distintas finalidades.

Nas palavras de Vesentini⁸ (in Carlos, 2001):

"...tanto a educação [...] como o ensino [...] possuem simultaneamente essas duas dimensões, ou seja, são ou podem ser ao mesmo tempo instrumentos de dominação e de libertação.(p.15)

⁷ “Considerando a tese de TEDESCO (1998) de que a crise na escola, hoje, já não consiste no fato de que ela não cumpre adequadamente seus objetivos, mas no fato de que esses objetivos não são claros, é no Ensino Médio que esta situação é mais diretamente observável” (Abramovay & Castro - coord. - *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003, p.26).

⁸ VESENTINI, José William - Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação.

O sistema escolar [...] foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna.(p.16)

O ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele também é um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática" (p.17)

Considerar esse caráter dual que a educação pode ter na sociedade, clarificar seus objetivos mais amplos, é vital para que os agentes educacionais, sobretudo os professores, possam encaminhar seus cursos na perspectiva democrática, sem esquecer que esse não é o único papel da escola nem que esta instituição é a única responsável por tal tarefa.

Atribuímos bastante importância ao contexto geográfico do qual cada escola faz parte, pois acreditamos que sua localização é capaz de apontar uma série de especificidades diretamente relacionadas ao funcionamento de cada escola: como as atividades econômicas, os rituais sociais, a presença de instituições públicas e empresas, o modo de vida local, dentre outros, e conseqüentemente isso deveria estar representado no currículo escolar. Portanto, descartamos peremptoriamente qualquer relação de "determinismo geográfico" entre a escola e o lugar no qual ela se encontra, não se trata disso. Entendemos o espaço como o resultado da ação social, que se constrói, que é dotado de valor, à medida que nele se acumula trabalho e conseqüentemente lhe atribui uma configuração⁹.

Os eixos principais nos quais a revisão bibliográfica está orientada são os seguintes: a expansão e as finalidades do Ensino Médio, o currículo e a função da escola, a evolução da Geografia escolar, a atual reforma da educação e o papel da Geografia e por fim a relação entre espaço e currículo.

Sobre as finalidades do Ensino Médio valemo-nos basicamente de importante trabalho de pesquisa coordenado por Abramovay & Castro (2003). E a

⁹ Sobre a concepção de espaço geográfico assumida nesta pesquisa ver Milton Santos - *Por uma geografia nova*, Hucitec-Edusp: São Paulo, 1978 e *A natureza do espaço*, Hucitec: São Paulo, 1996.

caracterização e evolução do Ensino Médio no Estado de São Paulo se valeram dos dados fornecidos pelo Censo Escolar do MEC e pelo CIE - Centro de Informação Escolar da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

Sobre o currículo, sua conceituação; definição do campo de estudo e a diversidade de forças que o constitui; a problematização sobre o currículo comum (que atende a todo o País) em oposição ao currículo específico (que atende a uma região ou a uma localidade específica); o conflito entre saber formal e informal e a perspectiva da abordagem multicultural do currículo e a função da escola embasamo-nos, principalmente, nos seguintes autores: Forquin (1993), Goodson (1990), Moreira & Silva (2002), Silva (2002), Sacristán (1995, 1998, 2000), Bonamino & Brandão (1995).

Chervel¹⁰ propõe que o estudo da disciplina escolar considere sua gênese, sua função e seu funcionamento. É o que acreditamos ter realizado ao longo deste estudo com o ensino de Geografia no Brasil. Por meio de uma revisão bibliográfica buscou-se descrever de modo sucinto a trajetória desta disciplina no sistema de educação básica nacional, na tentativa de clarificar seus objetivos ao longo de sua história escolar. Assim, parece-nos possível compreender seu status atual e relacioná-lo com as demandas sociais e do poder público, sobretudo naquelas escolas que se inserem no perfil da área de interesse da pesquisa.

A respeito da história do ensino de Geografia no Brasil, seu processo de institucionalização no currículo escolar; a evolução da geografia escolar brasileira, caracterização das principais obras didáticas e do entendimento de Geografia escolar (conteúdos privilegiados) as obras de referência são: Pereira (1989, 1995), Rocha (1995), Fonseca (1987), Silva (1996), e Moraes (1998).

¹⁰ CHERVEL, A. - *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. in: Teoria e educação (2), Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1990.

Especificamente ao que se refere ao ensino atual de Geografia, seus propósitos, quais conteúdos ensinar e para quê, bem como as finalidades da escola, foi feito um estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e do PCN+ de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2002), ambos do Ensino Médio, da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96), e consideramos ainda nossa participação nos Grupos de Trabalho organizados pelo MEC em 2004 para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia no Ensino Médio.

A relação entre a escola e o seu entorno e as possíveis implicações no currículo provenientes do espaço foram analisadas com o apoio de Frago & Escolano (2001), Rogoff (apud Tamaio, 2002) e Santos (1996).

Por fim, realizamos um estudo de caso com as escolas estaduais públicas localizadas em Ilhabela que oferecem o Ensino Médio para verificar como que os professores dessas escolas definem os conteúdos de ensino de Geografia, e se consideram o entorno das escolas para isso e ainda o utilizam como recurso didático.

As análises e reflexões realizadas ao longo da pesquisa tiveram como propósito problematizar o que se passa com o ensino de Geografia para contribuir com futuros estudos que abordem temáticas semelhantes à desenvolvida nesta pesquisa. E também auxiliar na reflexão dos projetos pedagógicos, planejamento dos cursos e atividades didáticas das escolas que se encontram em estabelecimentos de ensino inseridos em contextos territoriais semelhantes ao definido nesta pesquisa. Mas não temos a pretensão de definir, de listar os conteúdos e métodos de ensino mais adequados a essas escolas, pois concordamos com Bernard Charlot quando proferiu, em uma palestra no auditório da Escola de Aplicação em 2003, que o papel do pesquisador em Educação não é dizer o que os professores devem fazer, mas sim lhes fornecer instrumentos para que eles próprios analisem e interpretem os seus fazeres e se transformem.

1- O Ensino Médio na Rede Estadual Pública de São Paulo.

Neste capítulo procuramos caracterizar a rede de escolas estaduais públicas de São Paulo para traçar um panorama do universo maior, no qual nossa base empírica está inserida. São apresentados alguns dados estatísticos sobre os estabelecimentos de ensino, número de matrículas e quantidade de professores, classificados de acordo com o ciclo de ensino e período (diurno e noturno), em alguns casos. Esses dados são tratados em função da evolução do Ensino Médio, demonstrando sua expansão e configuração no Estado de São Paulo.

Em seguida discutimos a finalidade do Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1971 e de 1996), e como professores e alunos consideram esta etapa da educação. Nesse processo, apontamos algumas das causas que explicam o currículo desse segmento do ensino, mais precisamente as justificativas para a perpetuação dos conteúdos disciplinares e seu tratamento didático.

A evolução das matrículas no Ensino Médio no Estado de São Paulo, segundo o Censo Escolar de 1996 a 2002, mostra um crescimento de 40%, sendo que 85% da oferta de vagas nesse nível educacional estão sob responsabilidade do sistema estadual público¹¹.

A rede estadual pública de São Paulo é composta, segundo os dados gerenciais da Secretaria de Estado da Educação¹², por 5.888 escolas, das quais 2.257 estão sob supervisão de 28 Diretorias de Ensino vinculadas à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo -- COGESP -- e 3.631

¹¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O currículo na escola média: desafios e perspectivas. São Paulo: SE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

¹² Central de Atendimento do CIE/SEESP - Cadastro de Alunos - 30/06/2004.

escolas estão sob a supervisão de 61 Diretorias de Ensino vinculadas à Coordenadoria de Ensino do Interior -- CEI¹³.

Desse total, 1.190 escolas oferecem cursos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, 242 escolas oferecem cursos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, 329 escolas oferecem cursos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, 51 escolas oferecem cursos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2.534 escolas oferecem cursos de 5ª série do Ensino Fundamental a última série do Ensino Médio, 813 escolas oferecem cursos de 1ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, 225 escolas oferecem exclusivamente cursos do Ensino Médio, 3 escolas são exclusivas de Educação de Jovens Adultos e há 20 Centros Estaduais de Ensino Supletivo.

Ainda segundo a SEESP, dos 5.420.474 alunos matriculados na rede estadual em junho de 2004, 3.226.051 alunos estão matriculados nas oito séries do Ensino Fundamental e 2.178.730 alunos estão matriculados no Ensino Médio¹⁴.

Esses números demonstram que o curso de Ensino Médio está presente em pouco mais de 60% dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de São Paulo e atende pouco mais de 40% dos alunos matriculados nesta rede, permitindo afirmar a importância desse segmento do ensino.

¹³ A SEESP disponibiliza na internet (www.cei.edunet.sp.gov.br) um mapa interativo do Estado de São Paulo no qual é possível visualizar todas as Diretorias de Ensino e as cidades sob sua supervisão. Também há alguns dados referentes a número de escolas e alunos por município.

¹⁴ Estes números compreendem os alunos de Educação de Jovens Adultos matriculados nos cursos presenciais e também a distância (tele-salas). E os alunos de Educação Especial (15.693) estão contabilizados apenas no total geral de matrículas.

Tabela 1- Matrícula inicial por período (Ensino Médio), e taxas de aprovação, reprovação e abandono, por período – rede estadual de São Paulo

ANO	MATRÍCULA INICIAL		TOTAL	TAXA DE APROVAÇÃO		TAXAS DE REPROVAÇÃO		TAXAS DE ABANDONO	
	DIURNO	NOTURNO		DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO
1996	352.452 (28,4%)	889.810 (71,6%)	1.242.262	80,6	73,0	7,7	8,3	11,7	18,7
1997	419.095 (30,4%)	959.226 (69,6%)	1.378.321	87,5	81,9	3,0	3,8	9,5	14,3
1998	502.878 (32,9%)	1.026.360 (67,1%)	1.529.238	90,0	83,4	2,5	4,2	7,5	12,4
1999	60-2.595 (36,0%)	1.070.329 (64,0%)	1.672.915	88,7	80,2	4,0	6,4	7,3	13,4
2000	686.456 (39,5%)	1.053.107 (60,5%)	1.739.563	87,0	76,8	5,2	8,5	7,8	14,7
2001	738.405 (43,1%)	974.526 (56,9%)	1.712.931	88,8	79,4	5,7	9,2	5,5	11,4
2002	815.978 (46,6%)	934.219 (53,4%)	1.750.197	87,9	77,5	7,1	11,2	5,0	11,3

Fonte: CIE/SEESP (2003)

A leitura da tabela 1 nos mostra que há uma tendência nos últimos anos de diminuição de matrículas de alunos no período noturno e crescimento de matrículas no período diurno, e isso não necessariamente corresponde a uma menor oferta de vagas no Ensino Médio da rede estadual pública, ao contrário, os dados também demonstram a tendência de aumento da matrícula total de alunos. No intervalo de tempo contemplado pela tabela, o número de alunos matriculados no Ensino Médio cresceu aproximadamente 30% em seis anos. E neste mesmo período, o Ensino Médio deixou de se caracterizar por alunos majoritariamente matriculados no período noturno e passou a exibir índices percentuais muito semelhantes entre este período e o diurno. Mas o ainda elevado número de alunos no período noturno indica que são muitos os jovens que estão no mercado de trabalho ou em busca de emprego e freqüentam os bancos escolares.

Essa mesma tabela também possibilita concluir que houve uma ligeira diminuição da evasão escolar nos dois períodos; no entanto, ela ainda é maior (mais que o dobro) no período noturno. Em contrapartida, as taxas de reprovação apresentaram uma evolução nada linear, sendo que no período diurno os índices de 2002 são muito semelhantes aos de 1996 e no período noturno os dados mais recentes são superiores ao dado inicial. Isso reafirma a conclusão de Barretto

(2002: 354)¹⁵ que, ao comparar a porcentagem de alunos que finalizaram o curso em 1970-1973 (74%) e 1991-1994 (44%), percebeu que o acesso democratizou-se mas ampliou-se a exclusão no interior deste nível de ensino.

Podemos ainda afirmar que alunos matriculados no período noturno apresentam maior probabilidade de abandonar os estudos ou então de ser reprovados em determinada série.

Tabela 2 - Evolução do número de estabelecimentos por tipo de ensino da rede estadual pública de São Paulo

Tipo de Escola	Nº de Escolas		Evolução
	1999	2003	Nº Absolutos
Exclusivas de EM	200	251	51
5ª a 8ª e EM	1.721	2.320	599
1ª a 8ª e EM	705	722	17
1ª a 4ª e EM	58	52	-6
TOTAL	2.684	3.345	661

Fonte: Censo Escolar MEC 2003 / CIE-2004

Nota: Inclui 54 CEFAMs

Os alunos matriculados no Ensino Médio, como aponta a tabela 2, tendem a freqüentar escolas que oferecem também cursos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. E se permanecerem as tendências expressas nessa tabela, será neste tipo de unidade escolar que se concentrarão os alunos do Ensino Médio, dividindo o mesmo espaço com alunos mais novos (pré-adolescentes e não crianças pequenas) e provavelmente permanecendo a maior parte de sua vida escolar em um mesmo local. Outra tendência é a diminuição desses alunos convivendo com outros de faixa etária muito menor que a deles, que freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental. Escolas que permitem esse convívio, pelo menos teoricamente, uma vez que o tempo escolar pode ser organizado de forma

¹⁵ Elba Siqueira de Sá Barretto in: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (org.) - *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

que alunos de diferentes níveis escolares não se encontrem no espaço escolar, estão sendo paulatinamente reduzidas.

Tabela 3 - Quantidade de docentes efetivos e não efetivos da rede pública estadual de São Paulo¹⁶

Coord.	Prof. 1ª/4ª	Prof. 5ª/8ª	Prof. EM	Prof. 5ª/8ª e EM	Prof. Fund	Prof. 1ª/4ª e EM	Prof. Fund. e EM	Total
CEI	20.804	25.992	16.020	37.728	2.944	639	1130	105.257
COGESP	23.115	19.320	14.846	27.791	2.851	602	699	89.224
Total	43.919	45.312	30.866	65.519	5.795	1.241	1.829	194.481

Fonte: SEE – DRHU. Quantidade de docentes – Efetivos e não efetivos distribuídos por grau. 2004

Há quase 100 mil professores lecionando no Ensino Médio na rede pública estadual paulista. Exclusivamente nesse nível de ensino são aproximadamente 30 mil professores. No entanto, o mais freqüente é que o professor do Ensino Médio também leccione no Ensino Fundamental, especificamente nas quatro séries finais deste ciclo. Portanto, aproximadamente 70% dos professores da rede estadual pública que atuam no Ensino Médio também se dedicam a outro nível escolar, o que lhes permite ter um amplo conhecimento do que acontece na escola e ainda serem responsáveis por parte dos conhecimentos trazidos pelos alunos que chegam ao Ensino Médio. Outra consequência que pode ser positiva é o professor concentrar seu tempo em uma única escola e assim poder se apropriar e participar efetivamente do projeto político-pedagógico desta escola. Por outro lado, essa atuação "vertical" do professor, que abrange distintos níveis educacionais, exige dele maior carga de estudos para preparar as aulas, participar dos projetos de capacitação promovidos pela CENP -- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas¹⁷ -- e acompanhar as respectivas propostas pedagógicas para cada

¹⁶ É importante destacar que não ocorreu duplicidade de classificação dos professores, pois a tabulação registrou os professores pelos seus RG, dessa forma, cada professor foi contabilizado em apenas uma coluna.

¹⁷ Órgão da SEESP

nível de ensino, como por exemplo, os PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A análise das duas tabelas permite referendar o que foi apontado por Barretto (op.cit., p.255)¹⁸:

“No que diz respeito à expansão do acesso ao ensino médio, a recomendação feita pelo projeto [Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - Projeto Escola Jovem que conta com recursos do BID] aos estados é para que procedam ao reordenamento da rede pública de ensino básico, com reorganização da infra-estrutura física. Pretende-se que haja uma ocupação mais racional das escolas estaduais e municipais com melhor redistribuição dos recursos humanos, bem como um aumento gradual do número de estabelecimentos públicos de ensino. A justificativa para o reordenamento é a necessidade de criar uma escola para jovens e adultos com identidade própria e uma escola para crianças.”

Apesar de reinar uma certa racionalidade econômica nesse reordenamento da rede pública, sua justificativa tem base pedagógica e de fato pode trazer benefícios aos estudantes, visto que as necessidades dessas duas faixas etárias, nas quais se pretende dividir a escola, são bem diferentes. Por outro lado perde-se a oportunidade de possibilitar o convívio entre crianças e jovens, fazer disso um exercício educacional e até mesmo incentivar ações pedagógicas nas quais um grupo aprenda com o outro.

É ainda nessa mesma perspectiva que a política educacional federal tem incentivado, a partir da gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (1994 - 2002), os municípios a se responsabilizarem pela educação infantil e pelas

¹⁸ Discurso muito semelhante a esse foi adotado para a rede estadual de São Paulo na gestão Mário Covas (1994) e apontado por Silva (1997 apud Bueno, 2000).

séries iniciais do ensino fundamental (processo conhecido como municipalização do ensino) e os estados pelas séries finais do ensino fundamental e pelo ensino médio.

Porém, a separação de faixas etárias em escolas distintas não é observada no universo empírico de nossa pesquisa. As cinco escolas estaduais de Ilhabela oferecem ensino de 1ª série do Fundamental a 3ª série do Médio (em uma delas, não há o Ensino Médio regular e sim o EJA -- Educação de Jovens Adultos).

São 1.950 alunos matriculados no Ensino Fundamental e distribuídos em 54 salas de aula, 1.249 alunos no Ensino Médio regular divididos em 33 salas de aula e 153 alunos do Ensino Médio - EJA - distribuídos em 3 salas.¹⁹

Tabela 4 - Matrícula inicial por rede de ensino - Ensino Médio rede estadual de São Paulo - 1991 - 2003

Ano	Estadual		Total Estadual	Municipal	Particular	Federal	Total
	SE	SCT					
1991	755.662	22.546	778.208	21.263	269.537	...	1.069.008
1992	895.192	24.233	919.425	23.531	248.689	...	1.191.645
1993	1.043.220	25.802	1.069.022	25.389	250.418	...	1.344.829
1994	1.110.185	78.635	1.188.820	28.359	267.060	...	1.484.239
1995	1.179.297	78.916	1.258.213	31.137	318.839	...	1.608.189
1996	1.242.262	76.896	1.319.158	33.538	320.290	...	1.672.986
1997	1.378.321	74.066	1.452.387	37.076	324.571	...	1.814.034
1998	1.529.238	58.479	1.587.717	33.485	297.065	...	1.918.267
1999	1.672.915	47.259	1.720.174	27.882	295.810	3.536	2.047.402
2000	1.739.563	34.733	1.774.296	20.896	280.843	3.106	2.079.141
2001	1.712.931	26.959	1.739.890	18.040	273.292	1.936	2.033.158
2002	1.750.197	26.369	1.776.566	17.446	269.261	1.997	2.065.270
2003	1.780.465	26.945	1.807.410	17.958	272.490	2.052	2.099.910

1991 – 1995: Levantamento de Dados Educacionais LDE – CIE/SEESP

A partir de 1996: Censo Escolar MEC

SE - Escolas de Ensino Médio mantidas pela Secretaria de Educação

SCT - Escolas de Ensino Médio vinculadas à Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo mantidas pelas Universidades Estaduais: USP, UNESP, UNICAMP e Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

Nota: Inclui as matrículas do Curso Normal e das Habilitações Profissionais. Não inclui as matrículas dos cursos de Educação Profissional de Nível Pós-Médio, instituídos pela Lei Federal 9394/96 e pelo Decreto 2208/97.

Fonte: O Ensino Médio no Estado de São Paulo - Síntese dos principais indicadores - Depto. de Indicadores de Gestão Educacional/CIE - Publicações/Central de Atendimento, 2004.

¹⁹ Uma classe de EJA é de curso à distância. Estes dados estão disponíveis em www.cei.edunet.sp.gov.

Tabela 5 - Matrícula inicial por período - Ensino Médio rede estadual - SEESP - 1991 - 2003

Ano	Diurno	Percentual	Noturno	Percentual	Total
1991	217.905	28,8	537.757	71,2	755.662
1992	252.493	28,2	642.699	71,8	895.192
1993	283.368	27,2	759.852	72,8	1.043.220
1994	273.973	24,7	836.212	75,3	1.110.185
1995	284.897	24,2	894.400	75,8	1.179.297
1996	352.452	28,4	889.810	71,6	1.242.262
1997	419.095	30,4	959.226	69,6	1.378.321
1998	502.878	32,9	1.026.360	67,1	1.529.238
1999	602.595	36,0	1.070.320	64,0	1.672.915
2000	686.456	39,5	1.053.107	60,5	1.739.563
2001	738.405	43,1	974.526	56,9	1.712.931
2002	815.978	46,6	934.219	53,4	1.750.197
2003	895.330	50,3	885.135	49,7	1.780.465

Nota: Inclui as matrículas do Curso Normal e das Habilitações Profissionais. Não inclui as matrículas dos cursos de Educação Profissional de Nível Pós-Médio, instituídos pela Lei Federal 9394/96 e pelo Decreto 2208/97.

Fonte: O Ensino Médio no Estado de São Paulo - Síntese dos principais indicadores - Depto. de Indicadores de Gestão Educacional/CIE - Publicações/Central de Atendimento, 2004.

As tabelas 3, 4 e 5 permitem fazer algumas importantes considerações. A primeira delas: a rede estadual pública é responsável pela maioria absoluta, um pouco mais de 85%, dos alunos matriculados no Ensino Médio. A segunda é a comprovação numérica da expansão desse nível de ensino, que nos últimos doze anos praticamente só cresceu, exceção ao ano de 2001, que apresentou uma pequena queda de matrículas, perfazendo um aumento total de aproximadamente duas vezes e meia, o que, em números absolutos, é bastante grande, pois de pouco mais de 750 mil alunos a escola passou a abrigar quase 1,8 milhão de alunos, exigindo adequações nos estabelecimentos de ensino, na contratação de professores, na aquisição de material didático-pedagógico e nos programas de capacitação permanente, entre outras.

Outro dado bastante significativo sobre a evolução do Ensino Médio público paulista diz respeito à mudança do perfil do público atingido, o que por sua vez traz impactos na sua finalidade e conseqüentemente no seu currículo. Se em 1991 a maioria absoluta dos alunos freqüentava a escola no período noturno, em 2003 os

dados se mostram bastante equilibrados, com aproximadamente metade dos alunos estudando no período noturno e metade no período diurno. No entanto, a evolução dos dados demonstra que esse panorama se deve ao elevado crescimento de matrículas no período diurno, uma vez que as matrículas no período noturno também cresceram em número absoluto no mesmo intervalo de tempo, mas vem diminuindo progressivamente desde 1998. Isso sugere que os alunos das pequenas cidades passaram a dar continuidade aos seus estudos, uma vez que os cursos noturnos estão mais presentes nas médias e, sobretudo, nas grandes cidades.

Esse crescimento de alunos matriculados no Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo tem como justificativa as políticas públicas de educação e o contexto econômico das duas últimas décadas.

Como a Constituição de 1988 prevê a universalização do Ensino Médio e a LDB de 1996 sinaliza que este segmento do ensino faz parte da educação básica, o Estado, nas esferas federal e estadual, passou a promover políticas públicas de expansão desse nível escolar e inclusão de novos atores sociais, muito disso à custa de financiamentos externos e pressão do Banco Mundial, do BID e da ONU, entre outros.²⁰

Logo o Estado passou a ofertar mais vagas nesse nível de ensino e a estimular a entrada de uma população que até então não freqüentava a escola (Brasil, 2002). Além disso, as novas teorias pedagógicas que se efetivaram na escola pública, como a questão dos ciclos (no ensino fundamental), que passaram a diminuir a repetência e conseqüentemente reduzir a evasão, fez aumentar o número de alunos que seguem estudando.

Mas a disponibilidade de vagas e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas não são suficientes para explicar o maior número de matrículas. É preciso

²⁰ A pesquisa de Abramovay e Castro (2003) descreve, baseada em revisão bibliográfica sobre o tema, a estreita relação entre o sistema de ensino, as demandas econômicas e as políticas de Estado, e explicita como que a finalidade do ensino médio se adaptou às demandas macroeconômicas no Brasil e na América Latina.

considerar a crise de emprego que atingiu a sociedade brasileira a partir da década de 1980 e a crença de que mais anos de estudo ampliam as chances de se conseguir emprego e melhores salários.

Matéria publicada pelo jornal Folha de S. Paulo sobre a tendência de haver mais oportunidade de emprego para os que têm o Ensino Médio, segundo pesquisa elaborada pelo Ministério do Trabalho, atesta a importância que esse nível de ensino tem para aqueles que procuram se inserir no mercado de trabalho.

Trabalhadores que freqüentaram a escola por, no mínimo, 11 anos e com pelo menos 40 anos de idade. Esse é o perfil profissional que o mercado de trabalho das grandes cidades passou a exigir dos candidatos a um emprego desde o segundo semestre de 2003, quando a economia passou a dar sinais de recuperação.

Entretanto, algumas ressalvas devem ser feitas. A primeira delas é que o estudo resumiu-se às seis maiores regiões metropolitanas do País²¹ e a segunda, feita pela própria coordenadora do estudo, Paula Montagner, na reportagem citada, explica que a demanda por trabalhadores com maior número de anos de estudos pode ser justificada pelo excesso de mão-de-obra. Como a demanda por trabalho é muito grande, na tentativa de fazer um primeiro filtro entre os candidatos impõe-se esse limite e assim poupam-se gastos no processo de seleção de recursos humanos.

E ainda, como bem apontaram Abramovay & Castro (2003)²² :

²¹ Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

²² ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia (coord.). Ensino Médio: múltiplas vozes. – Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Vale destacar que a pesquisa limitou-se a 13 capitais, todas com grande concentração urbana, pois, segundo as autoras do estudo, *esse nível de ensino tem sido historicamente urbano, metropolitano e oferecido nas capitais*. (p.37). No entanto, muitas de suas conclusões, se não se estendem diretamente às escolas que são objeto desta pesquisa, orientam bastante a reflexão.

“Não é só uma questão do mercado exigir mão de obra mais qualificada, mas sim a pouca oferta de empregos que obriga o jovem a continuar na escola, sobretudo aqueles provenientes das camadas mais populares e que se confrontam com uma escola que não foi originalmente pensada para atendê-los.” (p. 31)

Portanto, o maior tempo de estudo não significa necessariamente que o aluno está se capacitando para atuar em áreas ou cargos que exigem mais qualificação profissional e conseqüentemente maior renda.

Mais adiante as mesmas autoras acrescentam :

“Pesquisa do BID de 1998/1999 mostra que o nível de rendimento dos egressos do ensino médio baixou. Consolidando este dado, pesquisa do Banco Mundial vai na mesma direção. Outros estudos também corroboram para esta conclusão, o que leva a justificar o ceticismo dos agentes escolares sobre a contribuição da escola de ensino médio para uma melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho.” (p.158-159)

Assim, parece-nos precipitado afirmar que há uma relação direta entre o aumento de vagas no Ensino Médio com uma exigência de mão-de-obra mais preparada pelo mercado de trabalho. É verdade que a revolução tecnológica coloca novos desafios para aqueles que procuram emprego e se vêem obrigados a aprender não só a fazer uso das novas tecnologias, como também a se manter continuamente atualizados. Porém, ainda se observa uma falta generalizada de postos de trabalho e de pessoas com qualificação além da necessária para as funções que ocupam, como por exemplo os universitários que são caixas ou fritam hambúrguer nas grandes redes de lanchonete ou são vendedores de lojas²³.

²³ Sobre a ocupação de postos de trabalho que exigem habilidades simples por profissionais qualificados, as atuais tendências no mundo do trabalho e o papel da escola ver Barata (2004).

A expansão do Ensino Médio, tanto numericamente como geograficamente, fez com que mais jovens dessem continuidade aos seus estudos, além de possibilitar que um segmento social, menos favorecido, agora freqüentasse a escola.

Esse fato contribui para explicar a atual crise em que se encontra a escola: ela não foi estruturada para lidar com um público portador de um capital cultural, idiossincrasias, necessidades e projetos de vida muito distintos daqueles da pequena elite que freqüentava a escola e reconhecia nela os seus valores. E, além disso, o maior número de alunos fez aumentar a demanda por professores que tiveram seu período de formação diminuído (muitos cursos que oferecem formação superior nas disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio formam bacharéis em três anos, no lugar dos quatro anos que normalmente são exigidos pelas universidades públicas), fato que também contribuiu com a queda de qualidade do ensino de modo geral.

Para Caillods & Villar (1997 apud Abramovay & Castro, 2003) o despreparo do corpo docente compõe, com mais três outros fatores, as razões para explicar a baixa qualidade do ensino que é praticado no Ensino Médio nos países latino-americanos: “[a] *insuficiente qualificação dos professores, [a] escassez de material didático, [os] conteúdos curriculares irrelevantes e [as] práticas administrativas ineficientes.*” (idem, p.30).

Em nosso contato com professores de Geografia do Ensino Médio nos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, pela Fundação de Apoio a Faculdade de Educação (USP), ou assessorias às escolas privadas e municípios pudemos atestar a má formação inicial de boa parte deles. Muitos são formados em Estudos Sociais com licenciatura em Geografia, outros tiveram formação em Ciências Sociais, História ou Filosofia. Além de não possuírem um repertório mínimo sobre os principais conceitos geográficos que lhes permitam

refletir sobre como tratá-los em sala de aula, alguns ainda apresentam dificuldade em compreender textos científicos e outros têm deficiência de vocabulário. Mas é claro que também há professores bem formados, que nem sempre conseguem desenvolver suas aulas adequadamente em razão dos outros três fatores apontados por Caillods & Villar (op.cit.) e ainda pelo acúmulo da jornada de trabalho e o grande número de alunos por sala de aula.

1.1 - Finalidades do Ensino Médio

A leitura da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) deixa evidente que a função atual do Ensino Médio é a de um só modo aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitar aos alunos o prosseguimento nos estudos e fornecer-lhes uma preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, como podemos constatar diretamente no trecho da lei:

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Sobre a atual LDB Abramovay & Castro (2003) dizem o seguinte:

Parte-se do entendimento de que as novas tendências da economia mundial, o desenvolvimento tecnológico e as novas formas de organização do trabalho fazem coincidir as competências necessárias para a inserção produtiva com aqueles que seriam desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e para a participação cidadã. (op.cit., p.155)

E essa "coincidência" entre os saberes necessários ao desenvolvimento pleno do ser humano e o atendimento às necessidades do mercado de trabalho é um dos principais focos de crítica por parte dos pesquisadores em Educação, que apontam o caráter neoliberal dessa última reforma da educação brasileira, sujeita à lógica de mercado e inserida dentro de um paradigma de globalização excludente (Abramovay & Castro, 2003:225)²⁴.

Quanto à legislação educacional as autoras afirmam que a LDB de 1971 instituiu a profissionalização obrigatória para o 2º grau, mas, na prática, o ensino foi propedêutico. Desse modo, essa obrigatoriedade foi revogada em 1982.

"A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (lei 5.692/71) defendia que a formação básica do aluno deveria se dar no início do 1º grau, segundo nomenclatura da época, sendo que o ensino de 2º grau (atual ensino médio), deveria estar restrito à formação que

²⁴ Outros pontos que ganharam destaque a partir da nova LDB de 1996 e da publicação das DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98) e dos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - e têm sido tema de estudos recentes de alguns pesquisadores diz respeito à inserção das disciplinas em áreas do conhecimento, ao ensino por competências, à abordagem interdisciplinar e contextualizada com o propósito de promover um ensino significativo para o aluno. Tais questões não são temas privilegiados nesta pesquisa, mas, em alguma medida, serão consideradas ao longo de nossas reflexões.

se traduz na sondagem das aptidões e na iniciação para o trabalho, o que pode ser verificado no artigo 5º desta lei” (p.154)

Isso ajuda a entender a consolidação de certos conteúdos disciplinares no currículo desse segmento escolar. Como o Ensino Médio, ou o 2º Grau na época, era encarado como uma fase transitória, uma preparação para a faculdade, não se fazia tão urgente dar outro significado para aquilo que era estudado senão o que era cobrado pelos vestibulares. Além do mais, a maior parte dos alunos do então 2º Grau tinha como meta o curso superior. Esse quadro legitimava uma seleção de conteúdos de caráter enciclopédico, que serviria de base para as futuras reflexões que aconteceriam na universidade. Essa tradição tem-se mostrado tão forte que, como demonstra a pesquisa realizada por Abramovay & Castro (2003), a reforma na educação ainda não conseguiu desconstruir essa finalidade do Ensino Médio.

Dentre as diversas análises e reflexões²⁵ sobre a função do Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, já é de razoável consenso o fato desta etapa do processo educativo não ser mais encarado como um curso preparatório para a faculdade, ou seja, ter caráter propedêutico, e sim de encerrar o ciclo da educação básica brasileira²⁶, ao menos é este o direcionamento almejado por esta última reforma educacional. Entretanto, Abramovay & Castro (2003), ao discutirem a identidade do Ensino Médio, afirmam que, diferente do Ensino Fundamental e Superior, este nível de ensino não tem um papel bastante claro, consolidado, que oriente tanto aqueles que nele estão lecionando quanto aqueles que nele estão estudando, e , em suas palavras,

²⁵ Ver Mitrulis (2002), Ferreira (2003) e Oliveira & Souza (2004).

²⁶ Esse é o discurso oficial dos órgãos públicos responsáveis pela educação (MEC e Secretarias Estaduais de Educação), no entanto não é o que dizem professores e alunos como demonstra a pesquisa de Abramovay & Castro (2003) e reproduzida mais adiante neste capítulo. E ainda, muitas escolas que compõem a rede de ensino privada não compactuam de fato dessa finalidade, pois afirmam que preparam seus alunos para ingressarem nas melhores faculdades e esse parece ser o seu objetivo primeiro.

[o ensino médio] “sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo ainda nessa segunda possibilidade a sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir.” (p.27)

A oscilação da função desse segmento do ensino ajuda a explicar o fato de as escolas que não ofereciam o ensino profissionalizante se dedicarem à formação propedêutica e tal característica ser tão marcante ainda hoje, oito anos após a promulgação da lei que busca definir um novo caráter ao Ensino Médio. Ou seja, as diretrizes propostas pela última reforma na educação nacional não foram ainda plenamente assimiladas pela escola e a sociedade. Portanto, grande parte do ensino que é praticado nesse segmento educacional ainda é pautado pela lógica dos testes e exames de seleção dos vestibulares e as exigências do mercado de trabalho, o que não significa que todas as escolas vêm cumprindo isso com êxito.

A pesquisa com os professores e alunos sobre a finalidade do Ensino Médio, coordenada por Abramovay & Castro (2003) e reproduzida nas duas tabelas mais adiante, revela o conflito de opinião entre os dois principais atores escolares. A maior parte dos alunos aponta a preparação para o vestibular como a principal função do Ensino Médio e em seguida a busca por uma vida melhor. Já os professores elegeram preparar os alunos para a vida como a principal meta do Ensino Médio, e o vestibular é a opção menos votada entre as três possibilidades.

Proporção de alunos do ensino médio, segundo percepção da finalidade do ensino médio - Município de São Paulo

Finalidade	Escola Pública (%)	Escola Privada (%)	Total (%)
Preparar-se para o curso superior (vestibular)	58,3	67,3	61,4
Conseguir um futuro melhor	44,3	42,1	43,5
Conseguir trabalho	16,7	16,1	16,5

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Na sua opinião, o Ensino Médio serve principalmente para você: (Marque somente as duas mais importantes)

Proporção de professores de ensino médio, segundo percepção da finalidade do ensino médio - Município de São Paulo.

Finalidade	Escola Pública (%)	Escola Privada (%)	Total (%)
Preparar o aluno para o curso superior (vestibular)	36,1	45,7	43,3
Preparar o aluno para o mercado de trabalho	62,7	58,1	59,3
Preparar o aluno para vida	72,2	72,1	72,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: Quais os dois principais objetivos do Ensino Médio? (Marque somente os dois mais importantes)

Outro ponto interessante levantado pelas pesquisadoras é o de que os entrevistados definiram quatro finalidades para o Ensino Médio (preparação para o vestibular, busca de um futuro melhor, preparação para o mercado de trabalho e educação para a cidadania) e as hierarquizaram de forma bem acentuada, o que é contraditório com o que está estabelecido pela atual LDB, que propõe uma integração das finalidades e que não é adequado priorizar uma em detrimento da outra²⁷.

Tal distanciamento entre o que está previsto na lei e o discurso de professores e alunos é mais uma comprovação de que a LDB, até o momento, não

²⁷ Vale lembrar que a pesquisa restringiu-se a treze grandes capitais brasileiras (Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte), portanto um contexto urbano no qual se concentram as ofertas de vagas no ensino superior e este é visto como uma das melhores opções para ascensão social e possibilidade de conseguir empregos bem remunerados..

foi incorporada pelo corpo docente (Abramovay & Castro, 2003, pp 154-163). Apesar dos poucos estudos sobre os impactos de sua implantação na escola, algumas pesquisas, realizadas, sobretudo nas escolas públicas, sinalizam que os professores não têm um conhecimento aprofundado das DCEM e dos PCNEM e, pelo pouco que os conhecem, julgam as propostas vagas ou impraticáveis nas condições de trabalho atuais, ou ainda inadequadas aos alunos. Por outro lado, afirmam que as ações das Secretarias Estaduais de Educação são as que mais interferem na organização da escola, e como tais ações são orientadas pela atual reforma, a escola está se adequando a ela, apesar do professor (idem: 231).

Essa é uma fala recorrente dos professores, sobretudo daqueles vinculados à rede pública. A quantidade de "tarefas" que lhes é solicitada, de acordo com o vocabulário e as formatações exigidas pela Secretaria de Educação, no caso do Estado de São Paulo, representadas pelas Diretorias de Ensino regionais, "burocratizam" o ensino, ainda na opinião dos professores. Pois, em parte, tais demandas provocam apenas uma adequação da forma desses documentos elaborados pelos professores (planejamento anual, plano de aulas, projetos etc.) sem provocar maiores alterações estruturais, como a seleção dos conteúdos disciplinares e o método de ensino. Isso é bastante evidente na fala de um professor que entrevistamos²⁸ ao questionarmos sobre os referenciais que orientam seu planejamento:

Professor A - PCN é um deles obrigatoriamente porque senão o plano bate na Diretoria e volta, tá? Então a gente tem que colocar competência e habilidade direcionado. A coisa que habilidade, qualquer ação, é o verbo ali, a gente faz sondação [sic] da habilidade que o aluno tem que ter. Isso é cobrança burocrática da Secretaria.

²⁸ A descrição do estudo de caso, dos instrumentos de pesquisa e a análise dos dados, são apresentados no capítulo 4. No entanto, entendemos que seria interessante apresentar neste momento algumas falas dos professores entrevistados por terem ligação direta com a temática abordada neste capítulo da pesquisa.

Ao serem questionados sobre a finalidade do ensino médio os professores que entrevistamos responderam:

Professor A:(...) *com relação ao vestibular eu acho que pouquíssimo, dois ou três que dá para contar, e ainda da manhã que não são meus, são da outra professora. Mas essa inserção no mercado de trabalho, eu acho que é a que mais ... é o mais direcionado. Não vejo aí capital cultural, não vejo muita coisa, mas não por causa dessa escola. Pelas condições de vida que a Ilha proporciona [refere-se a Ilhabela, local onde está a escola] , é na verdade, essa orla maravilhosa né, mas o morro táí, e o morro tá cheio de gente desempregada e a gente começa a ver situações aqui na Ilha agora tão assim...*

Professor B: *Sinceramente, eu já trabalhei pensando em preparar o aluno para o vestibular, ou mesmo para o mercado de trabalho. Hoje, como disse na questão anterior, tento fazer o aluno entender os conceitos, para depois ele mesmo tirar suas próprias conclusões.*

Professor C: (...) *eu acho que aluno do Ensino Médio quando ele chega ao terceiro ano ele tem que estar consciente, preparado. Não preparado, porque nós não qualificamos ninguém, mas eles têm que ter em mente aquilo que ele... algo pro futuro dele, então a função do Ensino Médio eu acho que é tornar o aluno crítico e.. pra que eles possam se preparar para o trabalho porque a escola pública, ela assim prepara o aluno enquanto um ser crítico, mas ela não prepara ele para aquele trabalho que ele possivelmente vai fazer, né... Através do Ensino Médio ele vai ter a consciência do que fazer, do que buscar, fazer um curso técnico, fazer uma faculdade e muitos deles é... assim... eles tem ali no Ensino Médio já uma base do que eles querem pra vida deles.*

Professor D - *Em relação ao que eu vejo de experiência em São Paulo, aqui o mundo é diferente. Nós estamos preparando esses alunos não só para o vestibular, mas principalmente para outros concursos. Tanto é que tem alunos, no Eva principalmente, falando "professora", no primeiro ano, "não dê aula para nós de geografia física nos dê muito mais geografia humana" porque está caindo atividades na, ... no concurso, eles estão prestando concurso, sobre a geografia humana, e eles: "nós não sabemos nada". E realmente a gente vê que a informação para a...aqui na Ilhabela eles são muito desinformados. (...)*

Professor E - *Um pouco de cada coisa, a gente também não deixa de descartar a questão da preparação para o vestibular. Esse ano, por exemplo, eu trouxe também a questão de concursos por outras áreas. Porque quando ele sai do EM daqui ele já tem um leque de concursos que ele tem possibilidade de estar prestando, tal... eu trabalho na minha matéria a questão das opções que ele tem além do vestibular. E também de preparação dentro da questão do exercício da cidadania. Uma das coisas que eu trabalho muito com o terceiro ano é a questão da cidadania, não só no terceiro ano, mas no EM. (...). Mas assim, focando também a questão de preparar para a vida, mas esse preparar para a vida procuro ver assim, a questão da cidadania deles. E aí também, não só vestibular, mas também questão de concurso. Esse ano, por exemplo, eu trouxe até para eles telefones, porque eles não têm muitos contatos, endereços de cursos até militares, como é o caso da escola preparatória que tem em Taubaté, da escola especialista aeronáutica de Guaratinguetá... Então até isso eu passei, no caso do terceiro ano, que estava saindo este ano.*

Percebe-se que as três finalidades consideradas as mais importantes do Ensino Médio (preparação para o vestibular, para o mercado de trabalho e para a vida) listadas no quadro apresentado na pesquisa de Abramovay & Castro (2003) estão presentes nas falas dos cinco professores.

O vestibular, como conota a fala dos professores, não é o objetivo central das escolas nas quais lecionam, e sim a questão do emprego, que é diferente de preparar para o mercado de trabalho. Preparar os alunos para outros exames de seleção que não o vestibular, como cursos técnicos e profissionalizantes, foi apontado explicitamente por alguns professores. Isso revela o caráter ainda propedêutico que é dado ao ensino médio por esses professores especificamente. E tal concepção pressiona o currículo na direção de uma organização de conteúdos específicos que atendam as demandas dos exames de seleção e, muito provavelmente, deixa pouco espaço para uma abordagem menos fragmentada da disciplina.

Também destacamos a representação que alguns professores têm dos alunos das escolas estaduais públicas de Ilhabela. Os alunos estariam em condições desfavoráveis pelo fato de o local não oferecer oportunidade de trabalho e pelas questões culturais serem uma barreira para o contato com temas mais amplos, que ultrapassem os fatos e interesses locais. Tal dado impeliria esses professores a planejar seus cursos de forma a instrumentalizar os alunos para buscar ascensão social em cursos técnicos oferecidos em outros municípios, o que, de certa forma, predetermina os possíveis caminhos que os alunos terão condições de seguir.

Sobre a finalidade do Ensino Médio, Abramovay & Castro (2003) deixam claro que a importância desse segmento do ensino está em proporcionar o encontro de jovens com pessoas de sua idade e também com as de outras gerações, com o objetivo de possibilitar uma vida melhor, presente e futura.

“Seu papel [educação média] deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre jovens e, assim, formá-los para viver melhor.” (idem:p.31)

Apesar de tal afirmação já indicar um norte para se pensar o Ensino Médio, possibilita variadas interpretações sobre o que é viver melhor e ainda que tipo de formação é necessária para se obter essa vida melhor. A subjetividade do que significa uma vida melhor não deve abrir espaço para concepções extremamente individualistas, pois é papel da sociedade e do Estado estabelecerem os valores mais amplos que devem pautar a vida das pessoas para que elas possam desenvolver seus projetos individuais em colaboração com o projeto social.

Assim, para se pensar no currículo do Ensino Médio, e mais precisamente nas disciplinas e na seleção de seus conteúdos, a reflexão sobre o caráter desse nível educacional precisa estabelecer parâmetros mais específicos.

Mas o que o trabalho dessas autoras aponta é a necessidade de se repensar os objetivos esperados dos alunos que freqüentam o Ensino Médio, como as próprias autoras afirmam:

“Em um contexto, tanto internacional quanto nacional, em que o prolongamento da escolaridade torna-se impositivo, onde tanto o mercado de trabalho como os desafios da vida em sociedade exigem uma maior e mais sofisticada escolaridade, faz necessário repensar o ensino médio.” (p.152)

E sinalizam o caminho a ser seguido ao referendar as propostas de Braslavsky e Tedesco, abordadas no trabalho, e sintetizadas da seguinte maneira:

“[...] buscar uma nova concepção de educação, como uma forma de atribuir uma identidade à educação média e de livrá-la de impasses tais como a oposição ensino propedêutico/ensino profissionalizante.” (p.152)

Em nossa opinião, buscar definir um novo papel para o Ensino Médio, agora inserido na Educação Básica e prestes a se tornar obrigatório, não pode desconsiderar uma importante função da escola que é a transmissão cultural.

Tratar daquilo que foi produzido pela humanidade nos campos da arte e da ciência para que o aluno dê conta não apenas de entender o seu entorno imediato e de si próprio, mas também amplie suas condições de perceber modelos culturais mais amplos, pois assim as possibilidades de escolha do que fazer ao concluir o Ensino Médio se multiplicam.

O Ensino Médio precisa atender as necessidades presentes dos jovens e não apenas se justificar como etapa preparatória para a vida, qual seja ela universitária ou de trabalhador. Os diversos saberes veiculados pelas disciplinas escolares devem ser dispostos, apresentados, trabalhados de modo que os alunos estabeleçam vínculos com as suas vidas, e isso não significa que devam ter uma finalidade prática, utilitária.

Em contrapartida, esses vínculos são mais difíceis de acontecer para aqueles indivíduos provenientes de camadas sociais mais populares, inseridos em contextos socioeconômicos menos estimulantes do ponto de vista cultural. Nesses casos a escola precisa refletir como agir, ampliando a carga horária, inserindo a comunidade nos projetos escolares, estabelecendo parcerias com organizações civis etc. E o Estado também deve atentar para esses alunos e procurar desenvolver programas que aproximem as artes e as ciências da população, e garanta recursos financeiros não só para o estudo formal, mas também para essa complementação cultural.

É nessa perspectiva de incluir alunos provenientes de uma realidade marcada por um contexto geográfico específico que iremos discutir, no próximo capítulo, a função cultural do currículo escolar. O objetivo é apontar as adequações curriculares necessárias que a escola deve ter em conta, se desejar contribuir mais efetivamente para a vida desse "novos alunos" que, como vimos, passaram a freqüentá-la nestas duas últimas décadas.

2 - Currículo: conceituação e definição do campo

Adotamos uma concepção sobre currículo escolar que o toma como algo mais complexo do que a especificação de objetivos, conteúdos, procedimentos e métodos que possibilitem atingir determinadas metas e mensurá-las. Nessa linha, a disciplina escolar é apenas um dos componentes do currículo, há ainda que se considerar as interações professor-aluno, a distribuição do tempo e do espaço, as relações burocráticas.

Currículo compreende o conjunto de situações de aprendizado, de conteúdos de distintas naturezas, aos quais os alunos são envolvidos, ou melhor, submetidos, ao longo de suas vidas escolares para que atinjam certos objetivos educacionais, determinados socialmente e historicamente. Esse processo não está restrito ao plano cognitivo, estende-se ao afetivo e social. É a soma daquilo que a escola persegue explicitamente, com a efetivação de sua proposta e os saberes que não estão escritos nos programas (as diversas interações sociais, por exemplo), intitulados de "currículo oculto", ou, na terminologia de Goodson de "currículo interativo" ²⁹.

É por meio do currículo que "algo da cultura", que parte da experiência humana, é escolhida para ser perpetuada, transmitida, validada e avaliada pela escola (Forquin, 1993) ³⁰. Portanto, essa seleção relaciona-se diretamente à definição dos diversos conteúdos que serão trabalhados de modo restrito ou coletivo pelas diversas disciplinas escolares. E complementam Santos & Lopes (1997) ³¹.

²⁹ O currículo pré-ativo é aquele planejado, escrito, teórico e o currículo ativo, ou interativo, é aquele que é de fato vivido na escola, o real.

³⁰ Ver FORQUIN, Jean-Claude - *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

³¹ SANTOS, L & LOPES, J. - *Globalização, multiculturalismo e currículo*. In: MOREIRA, A.F. - *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p.36.

" ... a educação escolar implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais, de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar. Nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana. Além disso, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural."

Este referencial teórico nos fez refletir sobre o que se passava nas escolas em relação ao ensino de Geografia. Mais especificamente nas escolas caracterizadas pela presença de segmentos sociais que têm (ou seus antepassados recentes tinham) seus gêneros de vida vinculados ao lugar que ocupam. Aquelas pessoas que se relacionam (ou relacionavam) mais diretamente com os objetos naturais do meio geográfico e que, em função da expansão da racionalidade urbano-industrial capitalista, passaram a ser alvo da educação formal praticada pelas escolas.

Partindo do princípio de que a escola pública deve atender às distintas demandas dos diversos grupos que a freqüentam para, no mínimo, garantir a permanência desses grupos na escola, é importante que o corpo docente, diretores e demais agentes educacionais identifiquem quais são esses grupos que estão na escola. E mais: quais são os grupos que não estão dentro da escola, apesar de se localizarem em seu entorno?

Conhecer as comunidades às quais pertencem os alunos, na perspectiva de incorporar e valorizar suas culturas e estruturar os projetos

político-pedagógicos com essa finalidade é fundamental para dar sentido àquilo que é objeto de ensino-aprendizagem. Porém, isso não é nada fácil, a começar pela discussão de quais conteúdos deveriam ser priorizados, assunto que envolve o que os professores têm de mais sólido, consistente e certo em suas profissões, e quando questionado é motivo de muito barulho. É por envolver, ainda segundo Forquin (op.cit.), um tema dos mais importantes na constituição da identidade do professor, que os debates sobre o que ensinar, muito mais do que os de como ensinar, encontram grandes resistências.

Para Sacristán³² responder à pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que o ensino cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos chegar.

Esse e outros autores³³ consideram os conteúdos de ensino como uma construção social, portanto têm sido compreendidos de modo diferente ao longo da história. Concordamos com tal posicionamento e podemos acrescentar que essa idéia também pode ser estendida para a localização, ou seja, o papel ativo do lugar onde se encontra a escola na definição e valorização de determinados conteúdos.

O próprio Sacristán (op.cit.) faz menção à importância do lugar onde se localiza a escola ao afirmar que o currículo é a representação dos elementos da cultura que são válidos em um determinado momento e lugar, que representam a sociedade na qual as escolas estão inseridas e que é ingenuidade crer que o currículo é o resultado das forças da pedagogia, da psicologia e da ciência fonte,

³² SACRISTÁN, J. Gimeno - *O que são conteúdos de ensino?* in: SACRISTÁN, J. Gimeno & Gómez, A.I. Pérez - *Compreender e transformar o ensino*. cap. 7 p. 149-195. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.149.

³³ Segundo Goodson, tanto Marx como Gramsci viam a educação formal como um "instrumento da classe dominante" e, portanto o "conhecimento escolar" é aquele proveniente de certos grupos enquanto que o conhecimento dos demais grupos são desconsiderados. (Goodson, 1990:230). Ainda nessa mesma linha de raciocínio pode-se incluir os trabalhos de Basil Bernstein e Michael Young na Inglaterra e Michael W. Apple e Henry Giroux nos EUA.

pois é algo de origem muito mais complexa. Daí nossa insistência em pensar a escola atrelada ao lugar onde ela se encontra para discutir os conteúdos, ou saberes aos quais ela deve se dedicar.

Pois a cultura é, em parte, o resultado do acúmulo de saberes que a sociedade desenvolve ao longo de sua história de transformação da natureza. E esse processo, além do conhecimento, transforma a sociedade e lhe dá identidade, como afirmou Santos (1998):

"Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento." (Milton Santos - Espaço do cidadão - p.61)

É também o sentimento de pertencimento a determinado lugar, por possuir saberes específicos que se constituíram naquele lugar, como, por exemplo, a utilidade de determinadas espécies vegetais, o conhecimento de alguns mecanismos naturais (maré, ventos, chuvas etc.), a identificação dos espaços que apresentam perigo, o modo como se comportar em determinadas situações; um importante amálgama que permite caracterizar a cultura dos distintos grupos sociais.

Assim, justificamos a importância da especificidade territorial na configuração do currículo escolar, se almejamos desenvolver conteúdos de ensino significativos aos alunos. Que eles estabeleçam relação entre o que é visto em sala de aula com aquilo que presenciam em suas vidas, que o senso comum sirva à

construção do conhecimento científico, e que o ensino contextualizado sirva de alavanca para saberes mais amplos, abstratos.

Desse modo, tratar do "por que" o currículo deve considerar determinados saberes e como organizá-los não pode perder de vista "onde" esse currículo será vivenciado, sem ainda desconsiderar a desigualdade de forças que o modelam, pois nem sempre as comunidades vêem seus valores referendados pela escola. Esta, muitas vezes, obedece a forças provenientes de contextos diferentes daquilo que é vivenciado localmente e privilegiam saberes externos à comunidade local, chegando mesmo a desqualificar os saberes dessa comunidade. É por isso que devemos atenuar o local no qual a escola se encontra, na definição do currículo escolar, porque nem sempre as forças locais são suficientes para adequá-lo em seu favor.

“Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade [...]. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que idéia de indivíduo e de sociedade servem.” (Sacristán, 1998:155)

Definir esse tipo de indivíduo e de sociedade também exige definir a escala geográfica que se pretende abordar. Um projeto de sociedade brasileira é mais amplo e geral do que o de uma sociedade nordestina, ou interiorana, ou litorânea, ou caiçara, enfim, os mais variados agrupamentos sociais com distintas identidades, valores, desejos e necessidades. E o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo também depende do lugar onde ele se encontra.

É por isso que nesta pesquisa tratamos de uma escala local, daquelas comunidades feitas pelos "homens de tempo lento"; daquelas vilas e povoados que apresentam redes territoriais, sociais e políticas fortemente marcadas pela pouca tecnificação de seus territórios, menos complexas se comparadas com aquelas presentes nas cidades; daqueles lugares caracterizados pela

proximidade dos "recursos ambientais" e muitas vezes pela presença de "populações tradicionais" e/ou de imigração recente (desde a década de 1970) que se apropriaram e transformaram o gênero de vida local mas, ainda guardam algumas semelhanças com ele.

Tais contextos geográficos abrigam uma quantidade de informação, de objetos técnicos e de fluxos (economia, comunicação, população, artísticos etc.) muito inferiores aos dos centros urbanos³⁴.

Não obstante, a legitimação da cultura dessas populações pela escola só ocorre se aqueles que têm poder assim o determinarem. E esse poder está na escola (diretores, coordenadores, professores), no Estado e em suas instâncias educacionais, na universidade e no mercado (sem descartar a influência de órgãos internacionais de financiamento e o contexto econômico atual, caracterizado pela globalização). Isso não significa que não resta nada a fazer além de esperar que esses segmentos se mobilizem conjuntamente para se conseguir as mudanças desejadas. A ação de cada um deles, mesmo que não seguida pelos demais, ou da mobilização política da sociedade pode dar início à valorização de outros saberes.

À escola, especificamente, ficaria o desafio, segundo Forquin (op.cit.), de "possibilitar a incorporação da cultura pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem."(p.37).

Essa cultura, à qual as camadas populares devem ter acesso, é aquela tradicionalmente valorizada pelos que detêm o poder, pois só de posse dela é que se pode vislumbrar alguma ascensão social. Assim, quando sugerimos repensar o currículo, especificamente o de Geografia, das escolas próximas às

³⁴ Voltaremos a essa questão da especificidade do lugar no capítulo 4, quando tratamos das possibilidades curriculares advindas da localização da escola.

unidades de conservação, não é com a intenção de restringi-lo àquilo que somente está nos seus entornos, tratar apenas dos saberes e conflitos locais e abandonar a cultura dominante. A idéia é a de não perder de vista esse dado ao se planejar quais serão os conteúdos específicos e como ensiná-los de forma a ampliar as chances de aprendizado de uma clientela específica.

Forquin (op.cit.) ainda alerta para o perigo de, em nome do "relativismo cultural", abandonar-se as críticas à cultura local quando ela se manifesta de modo discriminatório, repressivo, intolerante. É preciso que a escola incentive a autocrítica e promova transformações endógenas, que os próprios atores sociais dessas culturas percebam a necessidade de refazer algumas de suas normas e valores. Mas, para isso, parece-nos que a escola deve modificar a forma como apreende as diferentes culturas, ou melhor, tais culturas não podem apenas ser consideradas pela escola, devem ser elementos constituidores da escola, como aponta Sacristán³⁵ (1995):

“[...] a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; [...]

[...]os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização.

[...] a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.”

O nosso estudo de caso procurou pistas de como esse processo de homogeneização se processa, o que explica a seleção de conteúdos de

³⁵SACRISTÁN, J. Gimeno - *Currículo e diversidade cultural*, in: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, pp 82-83.

Geografia e de que modo eles são ensinados nessas escolas, como mostraremos no capítulo 4.

A questão da homogeneização realizada pela escola por meio da seleção e do desenvolvimento dos conteúdos ganhou destaque, no Brasil, a partir da ampliação da educação básica obrigatória para as camadas sociais chamadas de populares e a expansão geográfica dos estabelecimentos de ensino básico para localidades até então desprovidas de instituições formais de educação.

Talvez o debate tenha que se dar em torno da obrigatoriedade ou não de um currículo comum. O que propomos, a partir das reflexões acima, é um currículo que não desvalorize os saberes e tradições locais, que contribua para a manutenção de suas identidades, mas que ao mesmo tempo contemple os elementos da cultura valorizados pela sociedade, pela classe dominante, para que os alunos possam transitar por eles, se assim desejarem, e não serem excluídos.

Portanto, espera-se que a escola ofereça também um contraponto significativo aos modelos de desenvolvimento e inteligência veiculados pelos meios de comunicação de massa que tendem a valorizar o consumidor urbano-industrial e não o cidadão; que propagam uma mesma racionalidade para as distintas localidades, em um processo homogeneizador que no fundo visa difundir os mesmos desejos de consumo, definir o que é bom e o que é ruim ou diferenciar o certo do errado, na perspectiva de ampliar as possibilidades de lucro. A escola é um espaço privilegiado para discutir valores, porém não é o único nem têm força suficiente para dar conta de todas as mazelas sociais³⁶,

³⁶ Sobre a valorização da escola no papel das transformações sociais concordados com Barreto (2002): *A idéia da educação como elemento privilegiado de transformação social coloca sobre os ombros dos educadores uma carga maior do que lhes compete carregar na sua tarefa de formação. É mistificadora também, uma vez que omite a importância de fatores de ordem econômica, social, política e cultural, na determinação dos comportamentos.* (pp. 360-361)

mas com certeza não podemos prescindir dela para evitarmos o fenômeno descrito por La Taille (1998:105):

"Nada tenho contra o valor desse país (EUA), mas não deixa de ser preocupante perceber que ele domina as outras e que, cada vez mais, as pessoas escutam as mesmas músicas, vêem os mesmos filmes, lêem (quando o fazem!) os mesmos livros e, o que é ainda pior, desvalorizam sua própria cultura, até mesmo no que ela tem de mais rico, e acham fashion empregar palavras inglesas até mesmo quando existem equivalentes nacionais, acham melhor ler autores estrangeiros em temas competentemente tratados por seus conterrâneos e preocupam-se mais com fofocas internacionais (como as aventuras eróticas de presidentes do hemisfério norte) do que com tragédias locais."

No caso específico do nosso estudo, que trata de um certo grupo de escolas reunidas em razão de suas localizações, há a agravante regional e nacional, pois além da concorrência dos valores culturais veiculados pelo processo de mundialização, há ainda a difusão dos valores forjados nos grandes centros urbanos nacionais e regionais.

É nessa perspectiva que queremos polemizar a questão do currículo comum. Sua pertinência é justificada por um projeto de cunho democrático que visa garantir, pelos meios formais, que os distintos segmentos que compõem a sociedade tenham acesso a um mesmo conjunto de saberes; saberes esses considerados necessários para que cada indivíduo identifique os códigos e valores vividos pela sociedade da qual faz parte e nela possa atuar satisfatoriamente, como afirma Sacristán:

"A filosofia básica do ensino obrigatório é a diminuição das desigualdades de origem entre os cidadãos (econômicas, culturais, geográficas), pois se estes fossem abandonados a seus próprios meios não poderiam ter acesso por igual à

escolarização, o que em nossa sociedade seria discriminatório, devido ao valor que tem a cultura em abstrato e as validações e certificados que as instituições escolares proporcionam.” (1998:171)

Esse núcleo comum dos saberes veiculados na escola atende também à necessidade do Estado de se legitimar enquanto tal e sustentar sua configuração ao criar pontos de conexão nas distintas identidades dispersas pelo seu território.

“A obrigatoriedade [do ensino] representa um projeto de socialização do cidadão/dã, a oportunidade e a intenção de sentar as bases de uma cultura comum para todo um grupo social, que, como forma de união, fortaleça as bases de coesão do mesmo. Esta função é primordial na criação dos estados modernos como recurso para fortalecer a estruturação entre subgrupos e subculturas. A educação, com seu efeito socializador, homogeneiza crenças, aspirações, valores e comportamentos básicos para manter a ordem numa sociedade complexa. (ibid)

Essa característica foi acentuada no princípio da institucionalização da Geografia na escola que, como veremos mais detalhadamente no capítulo 3, preocupou-se em apresentar um compêndio descritivo sobre o território nacional (nome de rios e serras, localização dos recursos minerais, quantificar a população, classificar os tipos climáticos).

Entendemos como essenciais o caráter discriminatório da educação e seu papel de construção/manutenção de uma sociedade nacional. Mas os mesmos argumentos que justificam a organização dos conteúdos curriculares para a construção de uma sociedade mais igualitária podem servir a resultados contrários.

Na década de 1970, as teorias da reprodução, muito associadas a Bourdieu e Passeron, mas que também tiveram outros teóricos, passaram a ser utilizadas na explicação do fracasso escolar de certos segmentos sociais, pois, resumidamente, tais teorias chamaram a atenção para o fato de que os conteúdos selecionados para serem difundidos na escola como representantes de uma cultura universal são na verdade definidos de modo arbitrário, atendendo a uma lógica de perpetuação da cultura dominante e exclusão das demais. Foi também nesse período que as idéias de Bernstein sobre a construção social do currículo, e que se assemelham às teorias da reprodução, passaram a orientar as propostas de currículos multiculturais (Bonamino & Brandão, 1995).

No Brasil, durante os anos 1980, em pleno processo de redemocratização do País, foi elaborada a proposta de um currículo comum com a finalidade de fornecer às classes menos privilegiadas os mesmos saberes de que as classes mais abastadas dispunham e assim permitir a ascensão social daquelas (idem).

Como a expansão da rede pública implica a inclusão de segmentos populacionais diferenciados, as mesmas autoras defendem, apesar da igualdade de condições e de oportunidades ultrapassar o âmbito curricular, a adoção de uma base curricular comum na perspectiva de democratização ao acesso dos distintos saberes.

“(...) [a] viabilização de um núcleo de saberes formadores que permita ao aluno aceder a um suporte epistêmico universal que comporte tanto a expressão das experiências culturais quanto individuais desse aluno, e incorpore um padrão de práticas escolares que contemple a densidade das relações democráticas, como forma indissociável de democratização dos conteúdos escolares.” (Bonamino & Brandão, 1995:20).

Parece-nos bastante razoável propor que todos os alunos tenham acesso a um mesmo conjunto de saberes, saberes estes valorizados pelo segmento social que determina aquilo que o cidadão precisa saber para ocupar funções de "maior" importância social.

Nessa mesma linha, Tedesco (2002) defende:

“Esse acesso universal à compreensão de fenômenos complexos constitui a condição necessária para evitar a ruptura da coesão social e os cenários catastrofistas que potencialmente estão presentes nas tendências sociais atuais. Mas o acesso à compreensão de fenômenos complexos não pode estar associado a um determinado nível do sistema e, muito menos, a seus níveis superiores. A formação básica e universal deverá ser capaz de dotar o conjunto dos cidadãos dos instrumentos e das competências cognitivas necessárias para o desempenho de um cidadão ativo.” (p.9)

Porém, não se pode esquecer que apesar de se esperar dos alunos metas semelhantes, eles partem de condições distintas. As intervenções, as mediações educacionais, devem levar em conta o repertório que os alunos trazem, devem considerá-lo no planejamento das práticas docentes. E o que estamos defendendo nesta pesquisa é que naquelas escolas situadas no entorno de unidades de conservação esse repertório, que é individual, também tem uma dimensão coletiva advinda do contexto geográfico.

Sobre a questão do currículo comum a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), no Artigo 9º, item IV, diz que caberá à União:

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum ;“

Portanto, está bastante claro que os currículos escolares devem obedecer a uma hierarquia e que seu resultado final dependerá muito da localização da unidade escolar, pois tal fato é preponderante na definição de forças que nela atuarão. Por outro lado, pelo menos nos termos da lei, ao dizer que as políticas públicas nortearão os currículos para garantir a presença dos conteúdos mínimos que deverão ser ensinados aos alunos, sinaliza-se com a possibilidade de cada escola individualizar seu currículo de acordo com os valores e as necessidades locais. O problema é que em alguns lugares tais "conteúdos mínimos" sejam tudo o que é ensinado, transformando-se em "conteúdo máximo".

Esta sinalização que mencionamos fica explícita para o ensino fundamental e médio no Art. 26 da LDB:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da sua clientela.”

Uma breve comparação do que está posto na atual legislação educacional com aquelas que a sucederam permite apontar algumas continuidades e descontinuidades, segundo Palma Filho³⁷. Entre as continuidades o autor cita o rompimento com a centralização curricular que já era manifestado na LDB de 1961 (Lei Federal nº 4.024) e a constituição de um currículo comum, complementado por uma parte diversificada para o atendimento às peculiaridades regionais, previsto na Lei nº 5.692/71.

³⁷ FILHO, João Cardoso Palma. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O currículo na escola média: desafios e perspectivas. São Paulo: SE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

No entanto, no caso do Estado de São Paulo, a parte diversificada que cabe à escola escolher para inserir na grade curricular ocupa uma porção do tempo escolar bastante exígua, variando entre 5%, 8% e 12% do tempo escolar, o que corresponde a uma, duas ou três aulas por semana. Há mesmo, entre as quatro propostas de matriz curricular básica para o ensino médio presentes nos anexos da resolução SE nº 7, de 19 de janeiro de 1998 (ver tabelas a seguir), uma que não prevê nenhum espaço para disciplinas eleitas pela escola. Aqui cabe uma ressalva. Nessas matrizes, o ensino de uma língua estrangeira moderna, a critério da escola, está inserida na parte diversificada, o que "inflaciona" o tempo contabilizado como parte diversificada.

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 800 horas anuais ou 400 horas semestrais; 20 horas semanais; 4 horas diárias

Componentes Curriculares		Séries					
		1ª		2ª		3ª	
Base Comum	L. Port. e Literatura	4	(20%)	4	(20%)	4	(20%)
	Matemática	4	(20%)	4	(20%)	4	(20%)
	História	3 ¹	(15%)	3 ¹	(15%)	3 ¹	(15%)
	Geografia						
	Biologia						
	Física	5 ²	(25%)	5 ²	(25%)	5 ²	(25%)
	Química						
	Educação Artística	1	(5%)	1	(5%)	-	
	Educação Física ³						
Total da Base Comum		17	(85%)	17	(85%)	16	(80%)
Parte Diversificada	L. Estrang. Moderna	2	(10%)	2	(10%)	2	(10%)
	Opção da Escola	1	(5%)	1	(5%)	2	(10%)
Total da Parte Diversificada		3	(15%)	3	(15%)	4	(20%)
Total Geral		20	(100%)	20	(100%)	20	(100%)

1. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes História e Geografia.
2. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes Biologia, Física e Química.
3. seguir as indicações contidas no Artigo 6º da presente resolução.

ANEXO II

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 1.000 horas anuais ou 500 horas semestrais; 25 horas semanais; 5 horas diárias

Componentes Curriculares		Séries					
		1ª		2ª		3ª	
Base Comum	L. Portug. e Literatura	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	Matemática	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	História	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Geografia	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Biologia	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Física	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Química	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Educação Artística	3 ¹	(12%)	3 ¹	(12%)	2 ¹	(8%)
	Educação Física						
Total da Base Comum		21	(84%)	21	(84%)	20	(80%)
Parte Diversificada	L. Estrang. Moderna	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Opção da Escola	2	(8%)	2	(8%)	3	(12%)
Total da Parte Diversificada		4	(16%)	4	(16%)	5	(20%)
Total Geral		25	(100%)	25	(100%)	25	(100%)

1. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes: Educação Artística e Educação Física.

() ANEXO III

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária : 800 horas anuais ou 400 horas semestrais; 20 horas semanais; 4 horas diárias

Componentes Curriculares		Séries					
		1ª		2ª		3ª	
Base Comum	L. Portug. e Literatura	4	(20%)	4	(20%)	4	(20%)
	Matemática	4	(20%)	4	(20%)	4	(20%)
	História	4	(20%)	4	(20%)	4	(20%)
	Geografia						
	Biologia						
	Física	4	(20%)	4	(20%)	6	(30%)
	Química						
	Educação Artística	2	(10%)	2	(10%)	-	
	Educação Física	*	*	*			
Total da Base Comum		18	(90%)	18	(90%)	18	(90%)
Parte Diversificada	L. Estrang. Moderna	2	(10%)	2	(10%)	2	(10%)
	Opção da Escola	-	-	-			
Total da Parte Diversificada		2	(10%)	2	(10%)	2	(10%)
Total Geral		20	(100%)	20	(100%)	20	(100%)

Observações

1. distribuir a carga horária semanal integralizada entre as diferentes disciplinas;
2. quanto à Educação Física, seguir as indicações contidas no artigo 6º da Resolução SE nº 7/98;
3. na 2ª série, a carga horária semanal proposta para Educação Artística poderá, ouvido o Conselho de Escola, ser destinada à inclusão de Psicologia, Filosofia ou Sociologia ou, ainda, para componente da base comum, segundo resultados do SARESP.

(*) ANEXO IV

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 1.000 horas anuais ou 500 horas semestrais; 25 horas semanais; 5 horas diárias

Componentes Curriculares		Séries					
		1ª		2ª		3ª	
Base Comum	L. Portug. e Literatura	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	Matemática	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	História	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	Geografia	4	(16%)	4	(16%)	4	(16%)
	Biologia	6	(24%)	6	(24%)	6	(24%)
	Física	6	(24%)	6	(24%)	6	(24%)
	Química	6	(24%)	6	(24%)	6	(24%)
	Educação Artística	4	(16%)	4	(16%)	2	(8%)
	Educação Física	4	(16%)	4	(16%)	2	(8%)
Total da Base Comum		22	(88%)	22	(88%)	20	(80%)
Parte Diversificada	L. Estrang. Moderna	2	(8%)	2	(8%)	2	(8%)
	Opção da Escola	1	(4%)	1	(4%)	3	(12%)
Total da Parte Diversificada		3	(12%)	3	(12%)	5	(20%)
Total Geral		25	(100%)	25	(100%)	25	(100%)

Observações:

1. distribuir a carga horária semanal integralizada entre as diferentes disciplinas;

2. na 1ª e 2ª série, a carga horária semanal proposta para opção da escola deverá ser destinada à inclusão de Psicologia, Filosofia e Sociologia ou, ainda, para componente da base comum;

3. na 3ª série, a carga horária semanal proposta para Educação Artística e Educação Física, ouvido o Conselho de Escola, poderá ser distribuída pelos dois componentes ou concentrar-se num deles; a carga horária proposta para opção da escola deve ser destinada para Psicologia, Filosofia ou Sociologia ou, ainda, segundo o disposto na alínea "b" do Inciso II do artigo 8º da Resolução SE nº 7/98.

(*) Res. SE 10, de 23/01/98, inclui anexos III e IV na Res. SE 7/98.

Em janeiro de 2005, a Resolução SE nº 6 de 28 de janeiro de 2005, modificou a organização curricular do Ensino Médio diurno, que agora passa a contabilizar seis aulas diárias de 50 minutos, ou seja, uma aula a mais por dia em comparação ao que ocorria até 2004.

Esse aumento da carga horária, agora com 30 horas-aula semanais, resultou na seguinte distribuição do tempo escolar entre as três áreas que compõem o currículo escolar:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série
Língua Portuguesa e Literatura	5	5	6
Língua Estrangeira	2	2	2
Educação Artística	2	2	-
Educação Física	2	2	2
Matemática	5	5	5
Biologia	2	2	2
Física	2	2	2
Química	2	2	2
História	3	3	3
Geografia	3	3	3
Filosofia, Sociologia ou Psicologia	2*	2*	2**

* Obrigatoriamente duas aulas de Filosofia.

** Duas aulas destinadas à mesma disciplina, selecionada entre as três possibilidades.

Obs.: Na 3ª série deve ser dada uma aula a mais ou para Biologia, ou para Física, ou para Química.

Apesar do aumento generalizado das horas-aula das disciplinas nesta nova grade curricular, aquelas que compõem a área de ciências humanas foram, proporcionalmente, as mais beneficiadas. Os impactos dessas mudanças só poderão ser aferidos depois de um intervalo de tempo. No entanto, essas alterações não interferem no ponto que estamos focalizando que é a valorização do contexto geográfico no qual se encontram as escolas.

Mesmo um aumento no currículo da chamada parte diversificada não garantiria isso. Pois as escolas podem utilizar esse recurso para atender às necessidades dos professores em aumentar suas cargas de trabalho, ou seja, novas disciplinas podem ser criadas de acordo com as habilidades dos professores e seus desejos. Por exemplo, cria-se uma disciplina nomeada *Atualidades* e o professor trata dos assuntos veiculados pela mídia sem

estabelecer as relações com as percepções dos alunos ou com o que é vivenciado no cotidiano deles. E mais, não entendemos que é exclusividade da parte diversificada dar conta das particularidades das escolas. Defendemos mesmo que as próprias disciplinas contemplem em seus conteúdos e métodos de ensino aquilo que é particular ao contexto social e espacial de cada escola.

Apesar da contextualização, em certa medida, fazer parte do discurso oficial consolidado na LDB de 1996 e nas DCNEM, não há uma política pública de capacitação de professores que os oriente nesse trabalho, transformando a parte diversificada em "peso morto" no currículo como afirma Rocha³⁸ (2001) pois:

"[...] a importância de tais conteúdos curriculares [a parte diversificada] é mínima, à medida que os mesmos serão secundarizados no contexto geral do currículo prescrito e totalmente eclipsados quando da realização das avaliações nacionais organizadas pelo MEC" (p.119)

Também concordamos com esse autor quando afirma que os sistemas de avaliação, nacional ou estadual, do desempenho dos alunos, tais como ENEM, SAEB e SARESP atuam como mecanismos normalizadores daquilo que é ensinado nas escolas³⁹.

Isso é assumido textualmente na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo⁴⁰:

³⁸ ROCHA, Genylton Odilon Rego da. *A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras(o ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais)*. Doutorado em Geografia - FFLCH, São Paulo: USP, 2001.

³⁹ "Aprendemos que a autonomia de uma escola em questões de currículo é na prática extremamente limitada pelo controle dos currículos da *sixth form* [uma das modalidades de prosseguimento nos estudos para aquele que não vão para as universidades] (e portanto do ramo mais baixo) pelas universidades, tanto através de suas exigências de admissão quanto através da dominação de todas, exceto uma, as comissões de exame escolar" (Goodson, 1992:231)

⁴⁰ Este documento está disponível no sítio da Secretaria de Educação: www.educacao.sp.gov.br

Tanto o SARESP quanto o SAEB e o ENEM são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada, na medida em que oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem da grande maioria das crianças e jovens que freqüentam a escola pública. (p.35)

Rocha (2001: 84-86), ao analisar a política de avaliação da educação do governo Fernando Henrique Cardoso aponta que neste período a proposta de avaliação nacional do ensino está associada à formatação de um currículo nacional, pois esse mecanismo necessita de "objetivos nacionais de aprendizagem baseados em um núcleo curricular mínimo e um elenco básico de competências cognitivas" (idem, p.85). E ainda complementa dizendo que muitos críticos dos sistemas nacionais de avaliação apontam que a real intenção deles seria garantir de fato um currículo nacional que oriente o trabalho docente, além de instalar mecanismos de competição que responsabiliza a escola pelo sucesso ou fracasso do aluno. Verdade que cabe à escola a responsabilidade de encontrar formas de ensino adequadas aos seus alunos, mas as avaliações da aprendizagem devem considerar o ponto de partida dos alunos, da qualidade do repertório que já apresentam, portanto, comparar o desempenho dos alunos não pode desconsiderar os diferentes contextos das unidades escolares.

Nessa mesma linha, Pontuschka (1999)⁴¹ diz:

O MEC fala em documentos oficiais sobre a autonomia da escola, mas, numa rápida análise, percebemos logo as suas contradições: fala em autonomia do projeto pedagógico da escola mas propõe avaliações externas para os três níveis de escola, o que rompe com a autonomia didático-científica dessas instituições (p.15)

⁴¹ Pontuschka, Nidia Nacib - Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola in: Carlos, A.F.A & Oliveira, A.U (orgs) - *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999

Assim, ao estipular um único critério de avaliação do ensino o MEC sinaliza que apesar das distintas características de cada escola, que diz respeitar, espera-se delas resultados semelhantes. Portanto não importa o ponto de partida, apenas o de chegada.

Outra ação desse governo⁴² que contribuiu para a instituição do currículo comum, também apontado por esse autor, é a política do livro didático. Explica que o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - existe desde 1985 e foi reformulado em 1995. Este programa consiste na distribuição gratuita de livro didático para todos os alunos matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental. Os livros são selecionados pelos professores tomando como referência o Guia do Livro Didático que classifica as obras (recomendado com distinção, recomendado, recomendado com reservas, não recomendado e excluídos, estes dois últimos não constam do guia) em estrelas e apresenta uma resenha. Essa política, segundo Rocha (2001:83), coaduna com a do Banco Mundial que acredita ser este o modo mais eficiente de promover reformas curriculares por atingir rápido e diretamente as salas de aula. Sobre essa eficácia cita Torres (1996):

[...] a proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: (a) os textos escolares - 'na maioria dos países em desenvolvimento' - constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que, por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, auto-instrutivo); e (b) trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e rendimento escolar. em ambos os casos, o que está em jogo, explicitamente, é outra falsa opção: textos escolares versus professores. (TORRES, 1996: 156 apud ROCHA, 2001: 84)

⁴² Sobre as ações que engendram a política educacional nos dois governos Fernando Henrique Cardoso, Sposito (1999) fala em "pacote" de propostas ao citar a LDB (incluídos as diretrizes e os parâmetros curriculares), o PNLD e os sistemas de avaliação nacional. Ver Sposito, M. E.B. - *PCN para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise*. in: Carlos, A.F.A & Oliveira, A.U (op.cit.).

É claro que o livro didático não tem condição de abordar todas as especificidades regionais e locais do país. E apesar dessas e de outras limitações acreditamos na importância desse instrumento didático para professores e, sobretudo, para os alunos⁴³, que terão em mãos um documento de referência dos conteúdos disciplinares dirigido a eles e que poderá ser continuamente consultado, tanto na escola como fora dela. O problema parece ser quando ele se transforma no único instrumento didático e muitas vezes responsável pela formação, capacitação e atualização do professor. Também não nos opomos à avaliação desses documentos, ao contrário, julgamo-la necessária, desde que os critérios de avaliação sejam transparentes e a equipe responsável pela avaliação seja competente, o que parece ter sido o caso nas últimas avaliações, ao menos no que se refere ao material de Geografia, sobre o qual temos mais informação.

Ainda segundo Rocha (2001), a base curricular comum nacional visa, principalmente, orientar a definição de conteúdos mínimos que servirão de sustentação tanto para a operacionalização da almejada política nacional de avaliação, como para a política do livro didático (p.114).

Tal afirmação merece certa relativização, pois é verdade que os sistemas nacionais ou estaduais de avaliação exercem determinada força no currículo escolar, mas suas questões, de modo geral, não se limitam à especificidade de cada disciplina e sim a uma compreensão mais ampla dos conceitos disciplinares. Elas procuram diagnosticar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas estipuladas para os alunos. O importante é zelar para que esse instrumento valorize esses aprendizados, pois assim o

⁴³ Além disso, os questionários sócio-econômicos preenchidos pelos alunos quando da realização do Enem e do Saresp apontam a carência de livros, de distintas naturezas, nos domicílios dos estudantes fazendo do livro didático uma importante fonte de consulta.

ensino não se submeterá à avaliação e poderá ocorrer de modo a atender às necessidades específicas da clientela de cada localidade. Enfim, não se pode perder a dimensão do por que ensinar determinados conteúdos.

O mesmo raciocínio vale para o livro didático. Sua avaliação, além de contemplar sua veracidade científica, deve atentar para a concepção pedagógica que orientou sua elaboração; se ele auxilia o professor na construção do conhecimento e prevê, dá espaço e estimula a contextualização do conhecimento científico.

Portanto, um sistema de avaliação da aprendizagem e de promoção do livro didático que não iniba a escola nem os professores de considerarem o meio social no qual está o aluno e a bagagem que ele traz, pressupõe um currículo organizado também desta forma. Assim, estruturar o currículo em parte comum e parte diversificada não pode significar sua cisão. Mesmo que a parte diversificada seja pensada para atender às necessidades legítimas dos alunos e se aproprie dos saberes locais e da realidade advinda do entorno da escola, a parte comum não deve dispensar a contextualização. Além das questões culturais, políticas e ideológicas que envolvem essa questão da seleção dos conteúdos, como apontamos anteriormente, há ainda as implicações pedagógicas que justificam a contextualização daquilo que é objeto de ensino.

2.1 - Contextualização

Por entendermos que a contextualização dos conteúdos das disciplinas é a primeira forma de promoção do entorno da escola e dos saberes locais no currículo escolar, vamos agora apresentar de que forma a contextualização está posta na LDB de 1996 e nas DCNEM.

Destacamos em primeiro lugar o Art. 28 da LDB 1996, devido às particularidades dessa presente pesquisa, que busca estabelecer relações entre o espaço e o currículo, sobretudo nos currículos das escolas localizadas em áreas com uma característica específica que é a normalização do uso do território, com a finalidade de preservar ou conservar as assim chamadas "características naturais", e por tais áreas estarem normalmente nos lugares mais interiores do País e localizadas nas denominadas zonas rurais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em momento algum a lei propõe alguma outra forma de diferenciação das unidades escolares por critérios espaciais que não sejam os da zona rural e urbana. Mas também em momento algum impõe restrições às instâncias hierarquicamente inferiores (Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino e Diretorias de Ensino entre outras) para que essa classificação seja realizada.

O que está previsto nas disposições gerais do Título VIII, e de certa forma tem implicações espaciais, é o desenvolvimento de currículos e programas específicos à educação indígena, em razão desse tipo de educação ser direcionado às "unidades escolares" determinadas geograficamente pela presença dessas comunidades nos seus entornos.

Por outro lado, o parecer CEB⁴⁴ nº 15/98 aponta para a parte diversificada, que poderá ser realizada por meio de projetos integrados ao currículo, e será decisiva na construção da identidade de cada escola.

A permanência de uma mesma grade curricular, com as mesmas disciplinas sendo ensinadas em unidades escolares com características distintas, não impede que a seleção dos conteúdos e a forma de tratá-los sejam adequadas pelos professores aos seus contextos. Essa orientação está expressa no parecer CEB 15/98:

A LDB buscou preservar, no seu Artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais, e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum; (Brasil, 1999:98).

Este trecho do parecer busca interpretar o que está expresso no já citado Artigo 26 de modo que, apesar da distinção do currículo em duas partes, a comum e a diversificada, toda mediação entre sujeito e objeto de conhecimento deve atentar para as características locais e, assim, ser contextualizada a realidade desse sujeito.

Entendemos que os trechos do parecer CEB nº 15/98 da Resolução CEB nº 3/98 que tratam da contextualização fornecem importantes subsídios teóricos para a adequação do currículo de cada escola.

Sua fundamentação teórica advoga por aprendizagens significativas, ou seja, que mobilizem o aluno a estabelecer uma relação de reciprocidade com o objeto do conhecimento (Brasil, 1999: 91), considerando que o aluno é portador

⁴⁴ Câmara de Educação Básica

de conhecimentos espontâneos adquiridos em suas experiências pessoais. E um dos papéis da escola seria o de ressignificar essas experiências, possibilitando a construção de saberes abstratos que poderão ser aplicados na interpretação de fatos e fenômenos que não necessariamente estão compreendidos no cotidiano do aluno.

Concordamos com essa concepção de ensino, tanto que é ela que nos fez pensar que o ensino de Geografia poderia se valer de modo mais enfático do entorno da escola. Não que tal tarefa seja uma exclusividade desta disciplina, mas pelo fato de a Geografia ter como objeto central o estudo do espaço geográfico, nada mais coerente do que os conteúdos por ela tratados em sala de aula fornecerem instrumentos para a compreensão do espaço onde ficam a escola e os alunos, e fazer que esse exercício os leve à construção de saberes mais abstratos que nortearão o entendimento, pelo menos elementar, de outros contextos geográficos.

Como veremos no próximo capítulo, a valorização da contextualização no ensino de Geografia não é uma novidade trazida pela reforma da educação que se iniciou legalmente em 1996. E isso só nos intriga ainda mais sobre o fato da contextualização dos conteúdos não ter se transformado em uma prática docente mais comum, mesmo nos casos em que isso seria mais evidente, como, por exemplo, nas escolas situadas no entorno de unidades de conservação e definidas por esta pesquisa como estudo de caso.

3 - Os currículos oficiais e a Geografia escolar

A gênese, a função e o funcionamento de cada disciplina escolar resultam dos diversos conflitos que têm lugar na escola, não se resumem a uma simples assimilação das demandas sociais, das orientações dos teóricos em educação, do saber produzido pela universidade, das exigências do mercado e dos planos estabelecidos pelo poder público. E a escola não é apenas o receptáculo dessas relações de poder, ela é um elemento ativo. A leitura que diretores, coordenadores, professores e alunos fazem dessas forças as legitimam ou não, produzindo também uma cultura social que é representada pela "cultura escolar", ou "tradição escolar".

Chervel (1990) busca mostrar que cada disciplina tem uma história particular no processo de legitimação escolar e passa por transformações específicas dentro da escola, portanto, não é uma mera transposição da ciência de referência.

E se cada disciplina tem uma trajetória peculiar dentro da escola, torna-se fundamental compreender o processo pela qual a disciplina passou, desde a sua origem no currículo escolar até como se encontra hoje, para se entender a seleção e a disposição dos conteúdos que lhes são específicos dentro do tempo escolar e do modo como são ensinados.

Em uma perspectiva complementar ao exposto por Chervel, Simielli⁴⁵ (2001) faz as seguintes considerações: primeiro, que o "saber universitário" não é o mesmo que o "saber ensinado", que por sua vez não corresponde ao "saber adquirido" e, portanto, a escola deve selecionar, sem vulgarizações ou desvalorizações, apenas uma parte do "saber universitário" em função do tipo de aluno que quer formar. E,

⁴⁵ SIMIELLI, Maria Elena Ramos - *Cartografia no ensino fundamental e médio*. in: CARLOS, Ana Fani. (org.) - *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

segundo, que cada professor elabora atividades didáticas muito distintas a partir de um mesmo programa de conteúdos.

Tais atividades didáticas e conteúdos propostos pelos professores e/ou escola devem ser reconhecidos pelos professores, como nos alerta Forquin (1993) sobre o objeto de ensino: *"[...]ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos"* (p.9). Nessa perspectiva, a escola é vista como produtora do conhecimento e não apenas reprodutora.

Nessa linha de pensamento, uma disciplina escolar também ganharia contornos distintos de acordo com cada escola, e então se poderia distinguir a disciplina escolar que se pratica em determinado lugar. Assim como temos uma geografia escolar que é discutida na academia, outra representada pelos livros didáticos, outra ainda relacionada às diretrizes curriculares mais amplas, e mais uma imaginada pela sociedade, há aquelas que realmente acontecem nas salas de aula de cada escola.

"(...) Já que ela (escola) ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em que determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?" (Chervel, 1990, p.184)

Nesse caso, é importante definir quais são as finalidades específicas da Geografia, como elas evoluíram e se processaram ao longo de sua história escolar, para visualizar as possíveis "heranças" compartilhadas pelo atual currículo desta disciplina.

3.1 - A Geografia escolar no contexto brasileiro

A Geografia escolar foi a responsável por institucionalizar o ensino universitário desta disciplina em diversos países, como relata Goodson⁴⁶ no caso inglês e Capel⁴⁷ no caso espanhol e não é diferente, como veremos, no caso brasileiro.

Não são muitas as pesquisas sobre como a Geografia passou a fazer parte do currículo escolar brasileiro, suas finalidades e métodos. O estudo da história dessa disciplina no currículo escolar ainda está numa fase incipiente. Mas com o conjunto de informações que reunimos é possível visualizar a trajetória desta disciplina ao longo de sua história nos bancos escolares e sua disposição atual no currículo escolar nacional. E, portanto, esse processo, essa evolução da disciplina, é de grande importância para a avaliação dos seus conteúdos distribuídos em cada ano escolar.

Diagnosticar como os diferentes conteúdos da Geografia foram selecionados e levados à escola, sua transposição didática, e seus objetivos, inseridos em contextos históricos, políticos, econômicos, filosóficos e pedagógicos, também são de grande relevância para se pensar qual é o papel desta disciplina na escola e a melhor forma de hierarquizar seus conteúdos a partir de concepções educacionais equacionadas ao objeto de estudo específico desta disciplina, o espaço geográfico.

No entanto, entendemos que um estudo de tal monta requer uma equipe coordenada de pesquisadores envolvidos em trabalhos minuciosos sobre os programas curriculares de Geografia ao longo da história, a evolução dos conteúdos nos livros didáticos, a observação da correspondência entre a história do

⁴⁶ GOODSON, Ivor - *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. In: Teoria e Educação (2), Porto Alegre, 1990.

⁴⁷ Capel, Horacio - *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea - una introducción a la Geografía*.

pensamento geográfico brasileiro e aquilo que se sucedia nas escolas, além de outros aspectos.

Mas, de qualquer modo, acreditamos que o panorama sobre a Geografia escolar no Brasil que ora apresentamos contribui para demonstrar como consolidou sua estrutura curricular. Ao evidenciarmos que a seleção e organização dos conteúdos de Geografia praticados nas escolas atualmente ainda guardam resquícios do que foi pensado em outro contexto histórico, que por sua vez engendrava um outro contexto espacial, evidenciamos a necessidade de sua revisão. Pois a efetivação dos objetivos da Geografia escolar necessita de alguns subsídios que orientem como se deve hierarquizar o vasto conteúdo programático para a *“articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de conteúdos curriculares”* (Santos, 1990:21)⁴⁸.

A literatura a respeito desse tema concentra-se, sobretudo, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, tanto em Geografia quanto em Educação. E grande parte delas aponta Delgado de Carvalho como o primeiro autor de um trabalho consistente sobre o ensino de Geografia, amparando a distribuição dos conteúdos desta disciplina fundamentado em métodos de pesquisa e ensino, isso em 1925, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Ao longo do século XX cresceu o número de artigos escritos por geógrafos que tratavam dos conteúdos escolares, mas ainda eram raros aqueles sobre metodologia de ensino⁴⁹. Desta feita, a revisão bibliográfica centra-se no período moderno, assim intitulado por Andrade⁵⁰ (in: CARLOS, 2001) ao dividir a trajetória da Geografia brasileira. E, ainda segundo esse autor, o período moderno subdivide-se em quatro subperíodos (op.cit., p.11): *o do domínio da escola francesa, com alguma influência alemã que*

⁴⁸ SANTOS, Lucíola Licínio de C.P – *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, nº2, 1990.

⁴⁹ Ver Pontuschka (2001), Fonseca (1956), Pereira (1989), Rocha (1996), Silva (1996), entre outros.

⁵⁰ "...dividimos a trajetória da geografia brasileira em três grandes períodos: o colonial, o imperial e o da Primeira República e o moderno - este iniciado nos anos 30." (Andrade, Manuel Correia de in: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) - *A geografia na sala de aula* - São Paulo: Contexto, 2001, p.9)

surgiu no Estado Novo e se caracterizava pela tentativa de despolitização da Geografia, transformando-a em uma ciência de análise da paisagem; o *período quantitativista, de domínio anglo-saxônico*, que ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com o golpe de Estado de 1964, e que tinha como orientação o amplo uso da estatística e a construção de modelos teóricos que supostamente serviriam ao cumprimento das mais variadas metas (como planejamento e desenvolvimento); o *período chamado de geografia crítica com alguns representantes da escola marxista-leninista* que, com a crise econômica dos anos 1970, buscavam revalorizar a Geografia econômica e social; e, por fim, o *período atual, mais eclético e em que se procuram modelos brasileiros para responder aos desafios brasileiros*.

Como é de se esperar, a Geografia escolar brasileira acompanha esses movimentos que se passam na academia não de forma concomitante e muito menos integralmente. Ou seja, há um certo intervalo de tempo para a escola passar a refletir os embates e transições daquilo que acontece com a ciência de referência e nem tudo que se passa nessa esfera da disciplina chega à escola. É por isso que muitas vezes encontramos discursos de professores (como veremos nos fragmentos das entrevistas com os professores de nosso estudo de caso, no capítulo 4) constituídos de fragmentos dos variados momentos da Geografia brasileira, pois, como já vimos no capítulo anterior, a constituição do currículo escolar se dá por meio do embate de diversas forças.

Isso que apontamos, de um outro modo, também foi percebido por Rocha⁵¹ (1996), em seu trabalho de análise da história da Geografia escolar desde sua institucionalização. Esse autor, ao estudar a consolidação da disciplina no currículo do Imperial Collegio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e sua trajetória até os

⁵¹ ROCHA, Genilton O.R. - *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)*. Dissertação de Mestrado. PUC: São Paulo, 1996.

anos 40 do século XX, observou a precariedade das obras que tratavam do tema. Ele afirma que, por ser um constructo social, a trajetória curricular da Geografia foi influenciada por diferentes atores sociais, seja pela própria evolução do pensamento geográfico ou por fatores associados a um contexto social mais genérico.

O autor destaca que os detentores do poder do Estado selecionaram o que deveria ser ensinado e tornou tal conteúdo “natural” por meio de um processo de “tradição seletiva”. Tal seleção, fruto do modelo francês de Geografia e Educação, atendeu aos interesses da classe dominante que procurava, desta forma, legitimar o *status quo*. E, por fim, conclui que a Geografia escolar possui dinâmica própria, resultado da transposição didática da Geografia acadêmica, e não se resume, portanto, na vulgarização do conhecimento por ela produzido.

Percebemos nas práticas docentes atuais ainda essa "naturalização" dos conteúdos. Muitos professores têm dificuldade de justificar a seleção e articulação dos conteúdos de Geografia e se amparam na "tradição didática" expressa nos planejamentos anteriores e nos índices dos livros didáticos. Talvez isso auxilie na explicação do pouco efeito dos PCEM de Geografia, uma vez que suas orientações são bastante genéricas, e na publicação de um quadro contendo os conteúdos de Geografia pelo PCN+. Mas sobre isso voltaremos a tratar um pouco mais adiante, ainda neste capítulo.

Essa necessidade de marcos referenciais na orientação do currículo escolar de Geografia, de certa forma, está presente em Pereira⁵² (1989a). Seu trabalho concentra-se na reflexão epistemológica do conhecimento ao estudar as origens e a consolidação didática na Geografia escolar brasileira. Busca provar que apesar da Geografia ensinada na escola ser distinta daquela produzida na academia é esta ainda sua fonte básica. Assim, faz uma análise das obras dos principais autores de

⁵² PEREIRA, Diamantino.A.C. - *Origens e Consolidação da Tradição Didática na Geografia Escolar Brasileira*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1989.

livros didáticos de Geografia para verificar como se apropriaram das categorias científicas. Após o estudo das obras de introdução da Geografia nos bancos escolares no início do século XX (Mario da Veiga Cabral e Delgado de Carvalho), dedica-se a Aroldo de Azevedo, Melhem Adas e José William Vesentini. O primeiro devido à sua importância e hegemonia no período de 1934 a 1974, no qual Aroldo de Azevedo vendeu mais de 11 milhões e 200 mil exemplares, cifra de grande magnitude ainda hoje, mas muito mais representativa naquele período, em que o número de escolares era menor. Portanto foi por meio deste autor que a Geografia, pela primeira vez, se popularizou. Suas publicações, influenciadas pela Geografia francesa, foram na sua grande maioria orientadas pela “tricotomia” Natureza-Homem-Economia, fruto do positivismo funcionalista, e também pelo fortalecimento do poder estatal que, com a Reforma Educacional de Francisco Campos, de 1930, recomendava o estudo do Estado sob a ótica da soberania nacional.

Como esse autor foi o responsável pela formação de muitas gerações, ainda hoje, boa parte da sociedade brasileira associa o ensino de Geografia com os conteúdos apresentados por seus livros, tais como a descrição detalhada do relevo brasileiro, os nomes e localizações das bacias hidrográficas e dos principais rios, os principais recursos econômicos de cada região brasileira e de cada país, além de outros temas. Apesar de tantas mudanças na concepção de Geografia e de ensino de Geografia, facilmente encontramos traços dessa época no currículo atual.

Os outros dois autores analisados por Pereira (*op.cit.*), Adas e Vesentini, foram selecionados por apresentarem algum tipo de proposta que visava a distinção da estrutura tradicional (aquela do Aroldo de Azevedo).

Segundo o autor, Melhem Adas, apesar de sua primeira obra representar uma ruptura com a estrutura clássica ao selecionar temas que, segundo seu juízo, seriam importantes para discutir a atualidade, reassume a mesma estrutura “tricotômica” de Aroldo de Azevedo em suas obras posteriores. Pereira adota uma

abordagem mais atualizada dos temas e uma linguagem de oposição, mas mantém a análise a partir da “paisagem e da aparência” (Idem: 119)

Ainda segundo Pereira (op.cit.), Vesentini deixa claro, desde o princípio de sua obra "Sociedade e Espaço", que a Geografia é uma ciência humana e, portanto inverte a estrutura tradicional. Sua modernização didática é marcada pela introdução de temas da política e por tratar a Geografia física como resultado da ação humana, e assim destina os capítulos finais de seu livro para esta discussão. Porém, não resolve a dicotomia Geografia humana e Geografia física no tratamento de seus temas, que são ainda estudados de forma bastante desconexa um do outro.

Essa segmentação dos conteúdos da Geografia (tricotomia natureza-homem-economia) talvez seja uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores que buscam adotar uma nova forma de ensinar essa disciplina. Mas o mais comum é a sustentação dessa tricotomia, como veremos no estudo de caso que realizamos, e a falta de reflexão sobre novas formas de organizar o currículo de Geografia.

Silva⁵³ (1996), também apontou a carência de trabalhos relativos à reflexão da natureza do pensamento geográfico em sua dissertação sobre esse tema. Dentre suas considerações, aquelas referentes à institucionalização da Geografia na escola fornece importantes subsídios à reflexão por nós proposta nesta pesquisa.

Destaca a formação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a Reforma Francisco Campos como fundamentais nas transformações das propostas de ensino de Geografia, que, segundo o autor, estavam relacionadas ao movimento pedagógico Escola Nova. Esta concepção de educação propôs uma reorganização curricular com o objetivo de alterar o caráter do ensino secundário brasileiro, que até então era tido como um “rito de passagem” para os poucos alunos que o cursavam,

⁵³ SILVA, J.L.B. da - *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1996.

e devido a um maior acesso de estudantes passou a exigir um ensino educativo, formativo, ou seja, que capacitasse os alunos a exercer atividades profissionais que o mercado exigia ao findarem os estudos secundários.

É interessante notar que apesar de já existir, há um bom tempo, orientações pedagógicas que visavam alterar a finalidade da educação secundária, ainda hoje ela se apresenta como propedêutica, como foi exposto no capítulo anterior.

Mas retomando o trabalho de Silva (op.cit.), ele afirma que coube à Geografia instrumentalizar os alunos para reconhecerem o Estado brasileiro por meio de leituras geográficas “oficiais” do País, o que tornou esta disciplina muito importante para a disseminação da ideologia do Estado, efetivamente consolidado, e passou a ser ensinada nas sete séries do curso secundário (equivalente ao atual segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Silva discorre em seguida sobre o papel de alguns autores de livros didáticos no processo de formação do pensamento geográfico de suas épocas. E o primeiro grande autor a fazer críticas ao conteúdo e à forma de como a Geografia era ensinada foi Delgado de Carvalho⁵⁴ na década de 1920. Talvez influenciado pela Escola Nova, que promovia um ensino que levava o aluno a aprender a pensar, Delgado de Carvalho aponta a necessidade de novos pressupostos pedagógicos para o ensino de Geografia. Defendia que o professor deveria auxiliar os alunos na construção do conhecimento por meio de estímulos da observação empírica. Assim, acreditava que o meio no qual vivesse o aluno deveria se tornar, em qualquer tema abordado, o assunto principal do estudo. Todos os conceitos da Geografia física deveriam ser referenciados na realidade brasileira, e aqueles que não o fossem não deveriam exigir estudos aprofundados. Criticou o ensino mnemônico e execrou a

⁵⁴ Sobre a Geografia de Delgado de Carvalho, é importante ressaltar o trabalho de outros autores, tais como Ferraz (1995), Vlach (1998), Neto (2000), Pereira & Zusman (2000).

mera nomenclatura de lugares e dados estatísticos. Sustentou um estudo que partisse da geografia elementar, pois o objeto da Geografia era a Terra como habitat do homem.

Entretanto, muito pouco do que foi recomendado por Delgado de Carvalho está presente na escola atual e, o que mais nos surpreendeu, também está ausente daquelas escolas que têm seus entornos como "óbvio ululante", caso das escolas que definimos como foco de estudo.

Ainda na obra de Silva (op.cit.), fica constatado que de 1930 a 1970 consagrou-se um ensino de Geografia compartimentalizado na estrutura Natureza-Homem-Economia (como já apontou Pereira, 1989a) e que exaltava o Estado. Para tal afirmação, o autor dedicou-se principalmente às obras de Aroldo de Azevedo, devido a sua hegemonia escolar já explicitada por Pereira (1989a). O curioso é que, apesar de adepto das transformações perpetradas por Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo restringiu-se, em suas obras direcionadas à escola, a uma Geografia descritiva, detalhista, que não assimilou as proposições escolanovistas de se realizarem estudos do meio que partiam da realidade do educando, centralizando novamente o saber no professor.

Talvez esse fato explique o pouco conhecimento entre os professores de Geografia das propostas de Delgado de Carvalho, pois estas não contaram com um importante instrumento de divulgação, como foi o caso dos livros didáticos de Aroldo de Azevedo, o que mais uma vez nos faz atentar para a importância dessa ferramenta no papel de definição dos conteúdos específicos no currículo escolar, ao menos no caso da Geografia.

Até a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, e do Departamento de Geografia, em 1946, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o Colégio D. Pedro II eram os responsáveis por eleger os conteúdos

de Geografia que deveriam constar dos programas oficiais nacionais. Desse modo, até essa época, a Geografia era aquela inscrita nos livros didáticos que se baseava no ensino europeu do século XIX e que legava a esta disciplina a descrição da superfície terrestre, topônimos e dados estatísticos, pois eram esses os referenciais dessas instituições. Mesmo após a criação do curso universitário de Geografia, a influência européia prevaleceu no currículo desta disciplina, uma vez que grande parte dos professores que lecionavam nesses cursos era francesa ou então teve sua formação na França. A herança francesa ficou evidente na linha mestre que orientava a Geografia brasileira: os estudos regionais e o pensamento de Vidal de La Blache. Resumidamente, consistia no seguinte: *observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação entre áreas estudadas, do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida, em séries de tipos genéricos, devendo chegar, no final, a uma tipologia*. (Pontuschka, 2001, p.116-117)

O primeiro geógrafo a questionar essa "geografia enciclopédica" dada na escola foi Aroldo de Azevedo, em meados da década de 1950, por meio dos boletins da Associação dos Geógrafos Brasileiros (mas, como vimos, a organização didática dos conteúdos em seus livros fragmentava a disciplina). Essa instituição foi, e ainda continua sendo, muito importante como divulgadora das reflexões e questionamentos do ensino da Geografia, assim como o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que produziu uma quantidade expressiva de mapas, dados estatísticos e artigos sobre a geografia nacional e que foram amplamente apropriados pelos livros didáticos.

Foi ainda Aroldo de Azevedo o grande responsável por difundir, como vimos, por meio de seus livros didáticos, a Geografia produzida na academia brasileira durante as décadas de 1950, 1960 e 1970. A partir de então, nas décadas de 1970 e 1980, Livia de Oliveira, professora de prática de ensino de Geografia de

Rio Claro, desempenhou suma importância no ensino de Geografia ao produzir textos de metodologia de ensino amparados na psicologia genética de Piaget (Pontuschka, 2001, p.120), e também Nídia Pontuschka, professora da Faculdade de Educação da USP, que desenvolve pesquisas em formação de professores de Geografia e ensino de Geografia.

Também é preciso registrar que a universidade, nas últimas três décadas, passou a atuar mais efetivamente na formação de professores em exercício e discutir os currículos de Geografia desenvolvidos pela rede pública. São muitos os professores envolvidos nesta tarefa e já não podemos mais responsabilizar alguns poucos nomes pela formação dos professores do ensino básico. E, também, a proliferação de faculdades privadas que oferecem cursos de licenciatura em Geografia foi tamanha, que esse processo está hoje mais capilarizado, tanto que são estas faculdades as que mais formam professores.

Mas, para além dessa questão da formação inicial do professor e da formação em serviço, o que nos chamou a atenção no processo de definição curricular foi a importância dos documentos escritos, sobretudo aqueles destinados a mediar o trabalho dos professores com os alunos. Fica claro que a utilização e produção de material didático destinado às escolas são muito importantes para a afirmação de um modelo cultural, e também por homogeneizar os conteúdos tratados na escola, especialmente no caso dos livros didáticos.

A literatura analisada sugere que a atual disposição dos conteúdos de Geografia em cada série escolar que é adotada por grande parte dos livros didáticos é uma herança das obras de Aroldo de Azevedo, que exerceu grande hegemonia na educação básica durante no mínimo 40 anos (1934 a 1974). Salvo algumas adaptações e inclusões de temas que a necessidade histórica impôs, hoje ainda convivemos com um currículo muito semelhante àquele orientado por uma outra realidade educacional, socioeconômica e histórica.

As possibilidades de uso de material de apoio em sala de aula são bastante amplas e estão relacionadas a cada disciplina. Além do livro didático, o mais comum entre eles, há mapas, fotos, jornais e revistas, vídeos etc. No caso específico do ensino nas escolas próximas às unidades de conservação, o problema que pode ser encontrado é a dificuldade de acesso a esse tipo de material, devido à localização geográfica dessas escolas (é evidente que uma escola situada próximo ao Parque Estadual de Ilhabela encontra problemas distintos de uma outra próxima ao Parque Estadual da Ilha do Cardoso). Mas outra questão que se coloca não se refere apenas à acessibilidade aos materiais, mas ao fato de não existir uma produção voltada às necessidades específicas de cada lugar, não restando outra opção senão utilizar documentos que representam realidades distintas, próprias de outro lugar.

Por outro lado, as escolas que foram alvo de programas de educação ambiental promovidos pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente ou por alguma ONG podem contar com material de apoio voltado especificamente às suas realidades, mas mesmo assim isso é muito pouco, pois geralmente tais materiais são desenvolvidos para trabalharem um tema específico dentro da variedade de conteúdos previstos no currículo.

Então, pode-se afirmar que devido a tais restrições editoriais a ampla adoção de um mesmo tipo de material didático é responsável por instituir algo que tenderia a homogeneizar o currículo nacional, como apontou Apple (in: Moreira & Silva, 2002) para o caso dos Estados Unidos:

"Contudo, é fundamental percebermos que já temos um currículo nacional, com a diferença de que o nosso é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros" (p.63).

Os professores, muitas vezes criativos, podem tentar driblar essa dificuldade construindo seus próprios materiais, realizando trabalhos de campo no entorno das escolas, envolvendo a comunidade no processo de ensino. Porém, há uma série de documentos que são muito importantes e de difícil elaboração, sobretudo no ensino de Geografia, como por exemplo, mapas temáticos em diversas escalas, fotos aéreas e imagens de satélite, ou ainda registros fotográficos que retratem antigas paisagens do lugar. E mais, muitas vezes não há um jornal local, não há grande quantidade de produção literária sobre determinado lugar, as pesquisas acadêmicas são restritas e de difícil acesso. Dessa forma, essas escolas são obrigadas a trabalhar com um material didático que visa a uma realidade urbano-industrial ou talvez, em alguns casos, uma realidade rural. E, desse material que chega às escolas, o mais comum é o livro didático.

Portanto, estamos cientes da importância dessa ferramenta pedagógica na consolidação dos conteúdos de Geografia no currículo escolar e não a desprezamos no momento da realização do nosso estudo de caso; porém, como o livro didático não é o nosso principal objeto de análise, não nos preocupamos em analisá-lo em detalhes. E, apesar de todos os professores que entrevistamos afirmarem que não adotam um livro didático, percebemos sua influência em suas falas e mais diretamente na análise de seus planejamentos.

3.2 - Finalidades da Geografia no Ensino Médio segundo os documentos oficiais: DCNEM e PCNEM

Amparado legalmente na LDB de 1996, o MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98 - Resolução

CEB/CNE nº 03/98)⁵⁵ e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999). O primeiro tem caráter obrigatório e o segundo deve ser tomado como orientações, portanto são recomendações.

Esses documentos oficiais trouxeram alguns novos encaminhamentos para a organização curricular. O primeiro deles é a clara sinalização do propósito de terminalidade da educação básica que o Ensino Médio deve adotar. Como já apontamos no capítulo anterior, essa premissa busca resolver a questão da identidade desse segmento do ensino que oscilava entre uma educação profissionalizante e outra propedêutica.

Assim, os objetivos mais amplos do Ensino Médio passam a ser a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o aprimoramento do educando como pessoa humana; possibilitar ao aluno o prosseguimento nos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania (Brasil, 1999: 21-22). E isso deve ocorrer numa perspectiva do "desenvolvimento de competências" que instrumentalizem o aluno a "continuar aprendendo".

Também são definidos os princípios estéticos, políticos e éticos que norteiam a reforma do Ensino Médio: a *Estética da Sensibilidade*, a *Política da Igualdade* e a *Ética da Identidade*. A *Estética da Sensibilidade* propõe a substituição da repetição pela criatividade e o reconhecimento e valorização da diversidade, entre outros (Brasil, 1999: 75-76; 113). A *Política da Igualdade* visa promover o reconhecimento dos direitos humanos, a efetiva cidadania, o fim do preconceito e da discriminação e a igualdade de oportunidades, entre outros (Brasil, 1999: 76-78; 113). E a *Ética da Identidade* busca a clara distinção entre o público e o privado, a constituição de identidades sensíveis e igualitárias e o desenvolvimento da solidariedade, responsabilidade e reciprocidade (Brasil, 1999: 78-80; 113).

⁵⁵ A Resolução que estabelece as DCEMN (CEB/CNE nº 03/98) integra o Parecer nº 15/98.

Nesse panorama, as disciplinas passaram a ser entendidas como pertencentes a áreas do conhecimento⁵⁶; foram definidas competências e habilidades, gerais e específicas, para esse segmento do ensino e também para cada área e disciplina; orientações para a necessidade da contextualização dos temas tratados pelas disciplinas e busca pela interdisciplinaridade; o desenvolvimento do protagonismo juvenil; a valorização do uso de diferentes tecnologias; a preparação científica, entre outras.

Para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, área de interesse desta pesquisa pelo fato de tratarmos especificamente do ensino de Geografia, as DCNEM e os PCNEM veiculam um texto que justifica a opção das habilidades e competências a serem desenvolvidas pela área.

Sinteticamente, é atribuída a essa área do conhecimento a responsabilidade de criar condições para que os alunos compreendam os mecanismos de construção de identidade, as dinâmicas da sociedade e dos diferentes grupos sociais, a ocupação e produção do meio geográfico pela sociedade, a produção e o papel histórico das instituições e uma série de relações mediadas pelo desenvolvimento tecnológico e suas possibilidades. E todas elas estão compreendidas em três eixos maiores: *Representação e comunicação; Investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural* – a serem desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento.

O capítulo dos PCNEM (Brasil, 1999: pp. 309-315) que trata dos conhecimentos de Geografia descreve rapidamente os embates de caráter epistemológico da disciplina que ocorrem há algum tempo na universidade, sobretudo na década de 70, envolvendo a questão de sua cientificidade, a definição de seu objeto de estudo e o papel desta ciência, e afirma que o movimento de

⁵⁶ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Biologia, Física e Química).

renovação enfrentou fortes resistências (da tendência neoclássica, contrária às novas propostas de Geografia) que atuaram como um entrave para que tais discussões ultrapassassem a universidade e chegassem à escola.

Ainda segundo o documento, a redefinição da Geografia como ciência social, a revolução técnico-científica, a globalização da economia e os problemas ambientais deram novos significados aos conhecimentos de Geografia. e isso faz questionar como ela pode contribuir para a plena formação do educando (Brasil, 1999: 310).

Decorre desse contexto histórico a necessidade de se abandonar a *"...descrição e memorização da 'Terra e o Homem' com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo."* (idem) e ainda *"superar o modelo doutrinário de 'denúncia'"* (idem). Neste trecho fica evidente a concepção que o documento apresenta sobre o tratamento que a Geografia deve dispensar ao seu objeto, não mais aquela visão "cientificista" decorrente do positivismo que recortava o todo para efetivar a análise pormenorizada de suas partes, ou seja, tomar o espaço geográfico como uma sobreposição de camadas, desconsiderando interações e relações entre elas. É em oposição a essa corrente que o documento propõe compreender a Terra como um espaço relacional, não mais um espaço absoluto. No entanto, percebe-se também uma crítica, não totalmente explícita e enviesada, à concepção da Geografia Crítica, ao fazer referência ao "modelo doutrinário de denúncia".

De certa forma, isso é uma tentativa de resolver o que foi apontado por Moraes⁵⁷ (in: Barreto, 1998). Ao analisar os currículos de Geografia para o Ensino Fundamental de diversas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil, Moraes

⁵⁷ MORAES, Antonio Carlos Robert de - *Geografia e Ideologia nos Currículos de 1º Grau* in: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) - Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988. Essa publicação é o resultado de um estudo que o autor fez para a Fundação Carlos Chagas e que orientou a confecção dos PCN de Geografia do ensino fundamental.

diagnosticou como maior problema a determinação de transformar o currículo em instrumento de conscientização política, ou seja, no lugar de fornecer conteúdos para capacitar o educando a interpretar o mundo e se posicionar de forma autônoma, o faz de forma dirigida ("dirigismo ideológico" nas palavras do autor), fornecendo juízos valorativos.

Uma importante opção metodológica explicitada nos PCNEM é a determinação de **espaço geográfico** como o objeto de estudo da Geografia amparada na definição proposta por Milton Santos: "*conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas)...*" (idem). São duas tomadas de posição que merecem destaque. A primeira por deixar clara a concepção adotada para Geografia, e isso não é pouca coisa, uma vez que muitos outros importantes autores a definem de forma distinta, como por exemplo a ciência que estuda as relações entre a sociedade e o espaço geográfico⁵⁸. E segundo por adotar a linha do professor Milton Santos, o que explica muito os conceitos que virão destacados mais adiante como os fundamentais no ensino dessa disciplina na escola. Entendemos que essa informação é de suma importância, pois, havendo coerência entre as opções teóricas e as recomendações para a prática da sala de aula, a Geografia escolar terá um desenho muito particular. Porém, mais adiante, discutiremos a inconsistência na definição dos conceitos definidos como estruturadores da disciplina, a contradição entre eles e com a postura teórico-metodológica.

Por ora, queremos apenas salientar a importância dessa opção, pois segundo Moraes (op.cit.), já está razoavelmente resolvido que o campo disciplinar

⁵⁸ Para outros autores, como António Carlos Robert Moraes, por exemplo, a Geografia deve se ater à relação sociedade-espaço, ou seja, o objeto está circunscrito dentre os fenômenos sociais de produção do espaço, proposta que não é consensual no meio acadêmico, no entanto é muito respeitada e possui muitos adeptos.

da Geografia são os estudos que tematizam o espaço, porém, explicar essa categoria pressupõe uma postura metodológica e, desse modo, afirmar que a Geografia estuda o espaço é insuficiente, mesmo que a este termo agregue-se algum adjetivo.

Ainda se atendo à definição do que trata a Geografia, os PCNEM explicitam mais um importante ponto que caracteriza sua opção teórico-metodológica:

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações **cotidianas** e se estabelecem redes sociais nas referidas escalas. (p.310)

Enfim, é mais uma clara sinalização de que o estudo não deve ser fragmentado, uma simples sobreposição de informações que desconsidera as relações existentes entre distintos fenômenos. E muito menos que o espaço é apenas palco de diversas ações ao longo da história, pois, embora ele compreenda tais ações, elas têm implicações que dependem do lugar onde ocorrem.

Mas é preciso destacar que o uso de "relações cotidianas" conota uma tendência mundial, no ensino de Geografia, de utilização de bases fenomenológicas que buscam realçar a consciência e representação do espaço como experiência vivida, resultando em uma forma concêntrica de apreensão do espaço (indivíduo-casa-rua-escola-mundo), como apontou Moraes (op.cit.). De certa forma, esse autor questiona esta abordagem ao apontar que apesar da singularidade do lugar ele também é parte do mundo e de alguma forma relaciona-se com outros lugares, sobretudo atualmente, com o fenômeno intitulado de globalização, que tem como uma de suas características o estabelecimento de redes mundiais. Desse modo, sugere que o aluno deve compreender que o mundo é bem mais do que sua rua, e

defende um tratamento em diferentes escalas, mas de forma simultânea, dos fenômenos geográficos.

Especificamente às finalidades da Geografia na escola, o documento aponta que no Ensino Fundamental a função da Geografia é alfabetizar espacialmente o aluno e desenvolver noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade, já no Ensino Médio: *o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade* (op.cit., p.311). A distinção pretendida é que o Ensino Médio não pode ser visto apenas como uma continuação do Ensino Fundamental nem como uma redução da graduação em Geografia. Em nossa opinião, o texto não explicita de modo claro o que distingue um ciclo do outro, deixa a entender que primeiramente há uma introdução, uma iniciação aos conceitos geográficos e suas linguagens e posteriormente ocorreria um aprofundamento desses conceitos e linguagens, um aperfeiçoamento. Quanto a isso, nada temos a discordar, mas acreditamos que não é exclusividade do Ensino Médio construir competências para a análise do real, isso também deve ser feito no Ensino Fundamental, ou então com que se ocuparia o ensino de Geografia neste ciclo?

Ainda segundo o documento, a Geografia contribuiria para o desenvolvimento da autonomia necessária para a cidadania, uma importante função do Ensino Médio, ao desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- "orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu "locus espacial" e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de

recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;

- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial.” (op.cit.,p.311)

Em vários trechos o documento frisa a necessidade de se pensar o espaço em sua totalidade, permeado pelas relações cotidianas e o estabelecimento de redes sociais em diferentes escalas.

Percebe-se ao longo de todo o texto que o discurso presente nas DCNEM está incorporado ao texto dos PCNEM de Geografia, pois este sempre faz referências à competências e habilidades, à formação do cidadão, à construção do conhecimento, à interdisciplinaridade e à contextualização, ou seja, ao conjunto de conceitos e termos que sustentam as fundamentações teóricas da reforma do Ensino Médio.

O documento trata também sobre o que ensinar e como, sendo que o como é orientado pela perspectiva da construção do conhecimento considerando a realidade do aluno, isto é, fundamentada na Psicologia Social, coerente com as DCNEM, mas que é alvo de crítica de alguns pesquisadores por advogarem que essa concepção enfatiza a subjetividade em detrimento do coletivo, ou seja, o indivíduo e não a classe social, e tal procedimento vem responder à necessidade do sistema neoliberal⁵⁹.

Um ponto que consideramos bastante interessante nos PCNEM de Geografia é a concepção de um conjunto de conceitos-chave⁶⁰ estruturando todos os temas e conteúdos tratados por esta disciplina no Ensino Médio, e que tais

⁵⁹ É o que aponta Rocha (2001).

⁶⁰ Esses conceitos são: espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala cartográfica e geográfica e globalização, técnica e redes, assim mesmo, em conjunto.

conceitos-chave possibilitariam aos alunos desenvolver saberes suficientes para realizar uma análise científica do espaço. Isso é bem interessante, pois, teoricamente, dá liberdade ao professor para decidir quais são os conteúdos específicos e como organizá-los ao longo dos três anos do Ensino Médio. Exige uma reflexão do professor, que tem a chance de resgatar seu papel de intelectual e ter mais autoria no curso que irá promover.

Porém, não há uma explicação desse procedimento, não deixando claro como utilizá-lo nas orientações das práticas didáticas. Não basta alertar que esse conjunto de conceitos-chave deve ser norteador do currículo, é preciso subsidiar o professor para ele planejar sua prática docente. No entanto, queremos frisar, entendemos que esta orientação é um avanço. É uma tentativa de promoção do fim de uma tradição didática assentada em uma certa "ordem natural" dos conteúdos como apontamos anteriormente. E isso abre possibilidade para cada professor organizar seu curso de acordo com a realidade de sua escola e de seus alunos.

Além disso, julgamos que a breve definição desses conceitos-chave (ou conceitos estruturadores), bem como a justificativa em suas eleições, demonstra a fragilidade teórico-metodológica do documento, pois nem todos são definidos segundo uma mesma concepção filosófica. E se isso tivesse sido uma opção, seria preciso tê-la justificado.

Sobre essa questão, a crítica de Oliveira (1999) é arrasadora⁶¹. Diz que houve posicionamento filosófico eclético escamoteado por uma tendência fenomenológica e pouco rigor conceitual, pois há confusão entre noção, conceito e

⁶¹ Oliveira (1999) refere-se em seu artigo, sobretudo, aos conteúdos dos PCN do ensino fundamental, apesar de também considerar o ensino médio. No entanto, como os parâmetros do fundamental e do médio apresentam certa coerência, os conceitos e definições apresentados nos dois documentos são muito semelhantes, entendemos que podemos utilizar argumentos de Oliveira para tratar especificamente da Geografia no ensino médio. Porém, é preciso ressaltar que a elaboração desses dois documentos oficiais não foi realizada pela mesma equipe. Os PCN do Ensino Fundamental de Geografia foram coordenados pelos professores Dra. Sueli Ângelo Furlan e Dr. Francisco Capuano Scarlato, do departamento de Geografia da USP. E os PCNEM de Geografia contaram com uma equipe de professores do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro na sua finalização, mas é mais difícil identificar sua autoria, em decorrência da mudança da equipe responsável por sua elaboração.

categoria, além de ser comum encontrar uma mesma palavra tratada com diferente abordagem. Afirma que há *“erros e equívocos históricos que estão presentes nos textos divulgados pelos PCN”* (op.cit., p. 48), referindo-se à história do pensamento geográfico descrita pelo documento, e que *“os conceitos enumerados são produtos históricos de correntes diferentes do pensamento”* (op.cit., p.61) e, em sua análise, diagnosticou que o conceito de paisagem é tratado segundo uma concepção positivista, o de região de modo historicista e os de espaço, território e lugar do ponto de vista da dialética, o que torna absurda a articulação proposta entre eles (op.cit., p.62). Enfim, segundo esse autor, *“as bases conceituais da geografia presente nos PCN carecem de rigor conceitual e consistência lógica”* (op.cit, p. 62)⁶².

Compartilhamos em grande parte dos apontamentos de Oliveira (op.cit.), pois julgamos que não basta adotar a concepção de espaço geográfico defendida por Milton Santos, como expresso no documento, para ter amparada a proposta de ensino de Geografia. Não estamos aqui avaliando se esta proposta é a mais adequada ou não para ser adotada pela Geografia escolar, mas que, uma vez eleita, zelar pela sua coerência é fundamental. E, de fato, a eleição dos conceitos-chave não está orientada pela concepção de Geografia proposta por Milton Santos.

Desse modo, questionamos a pertinência do conceito de paisagem como estruturador da disciplina na escola média, pois ele não pode ser assim entendido nas obras do professor Milton Santos, uma vez que este autor não o utiliza com

⁶²Outros autores também se propuseram a analisar a fundamentação teórica do texto de Geografia dos PCN. Pontuschka diz que *embora tenha havido a preocupação, segundo os autores [dos PCN], de realizar uma proposta plural, ele se tornou eclética, como momentos em que se percebe um direcionamento historicista, e, em outros, um direcionamento fenomenológico* (1999:16, op.cit). Rocha (2001), ao analisar a Geografia escolar brasileira nos PCN do fundamental e médio conclui que houve uma opção por uma geografia de base fenomenológica e psicologizante e isso deriva da demanda neoliberal. Já Albuquerque (2004) discorda, pois diz que o documento não apresenta uma fundamentação filosófica e metodológica suficiente para qualificá-lo como fenomenológico, no máximo tem tendências dessa abordagem e desse modo tem um caráter eclético. Concorde, portanto, com Oliveira (1999). Para nós, o que fica evidente é a cacofonia na avaliação da postura filosófica dos PCN, e no nosso entender, há mesmo um ecletismo, ainda mais acentuado se considerarmos os PCN+.

propósito explicativo⁶³, como está proposto, de certa forma, nos PCNEM. Utilizar conceitos provenientes de distintas concepções filosóficas em nome de um certo pluralismo já é uma prática não muito bem vista no meio acadêmico, mas adotar uma linha de pensamento e não usar corretamente suas definições é bem mais preocupante.

Além de **paisagem**, *entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que nossa visão alcança* (Brasil, 1999: 313), os PCNEM elegeram os seguintes conceitos e definições:

Lugar: *guarda uma dimensão prático-sensível [...] porção apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade, [...] serve de referência na identificação e explicação das transformações do mundo* (idem).

Território e territorialidade: *espaço definido e delimitado a partir das relações de poder [...] avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social.* (idem).

Escala geográfica e cartográfica: *na primeira, destaca-se o mapa como um dado instrumental de representação do espaço, num recurso apoiado predominantemente na Matemática. Na segunda, a ênfase é dada ao fenômeno espacial que se discute* (idem).

Globalização, técnica e redes: *um importante conjunto de conceitos que, resumindo o que está no documento, relacionam-se à instalação de redes técnicas que permitiram a fluidez do espaço, novos arranjos espaciais e novas formas de apropriação da natureza* (op.cit., p. 314).

Por fim, o documento alerta que esse conjunto de conceitos-chave deve ser apenas norteador do currículo. Tal ressalva, porém, não serve como justificativa para a arbitrariedade e as incoerências da escolha e das definições dadas a esses

⁶³ "Esta [configuração territorial] é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão" (Santos, Milton - *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996, p.83)

"conceitos" que merecem ser analisados e comparados com a fundamentação teórica proposta por Milton Santos, uma vez que foi essa a eleita para sustentar a definição de espaço geográfico adotada pelos PCNEM, como já demonstramos. Pois julgamos que eles não encontram eco na fundamentação teórica desse geógrafo. Essa tarefa exigiria uma outra pesquisa que nos desviaria daquilo que propusemos para este momento. No entanto, acreditamos que não realizá-la em toda a profundidade que é devida, e apenas apontar algumas tendências, não implica a desqualificação das considerações que fizemos até então e que faremos adiante. É com esse propósito, de apenas apontar as tendências, que trataremos de alguns dos conceitos estruturadores propostos pelos PCNEM.⁶⁴

Não temos referência de que escala cartográfica e geográfica estejam entre aqueles "conceitos" eleitos por Milton Santos como um caráter explicativo do espaço geográfico. Não estamos afirmando que foram ignorados por este geógrafo nem questionando a validade de abordá-los no Ensino Médio. Apenas queremos considerar que não fazem parte do principal repertório por ele eleito na formulação de seu pensamento. No entanto, parece-nos exagero promovê-los a conceitos estruturadores da disciplina, ainda mais que o primeiro, a escala cartográfica, não passa de uma relação matemática entre a realidade e a representação gráfica.

Por outro lado, o livro "A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra", do geógrafo francês Yves Lacoste, teve grande repercussão na Geografia brasileira nos anos 1980 e, entre outros assuntos abordados na obra, a questão da escala é tratada como algo central. Segundo esse autor, a veiculação de mapas em escala muito pequena teria por objetivo não instrumentalizar o cidadão a visualizar e interpretar as ações do Estado, tornando o ensino de Geografia enfadonho, uma simples identificação dos grandes fenômenos. E talvez essa

⁶⁴ Lana Cavalcanti (1998), ao discutir a construção de conceitos no ensino de geografia, fez uma compilação dos conceitos considerados como elementares pelos principais geógrafos brasileiros que resultou no seguinte: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade

ressalva, bastante aceita no meio acadêmico, tenha influenciado na eleição de escala como um conceito estruturador da disciplina.

Não estamos negando a importância do entendimento de escala e temos plena convicção de que tal conceito deve ser desenvolvido satisfatoriamente na escola. O que questionamos e queremos mais uma vez deixar claro é a adoção desse conceito como chave, uma vez que contribui muito pouco na definição do objeto da Geografia e também não é relevante, como apontamos, nas obras de Milton Santos, autor citado nos PCNEM como a referência teórica de sua elaboração.

Essa incoerência epistemológica também foi apontada por Moraes (op.cit) em sua análise dos currículos oficiais de grande parte dos estados brasileiros. Em alguns casos, o autor concluiu que os tópicos e textos das propostas curriculares não traduziam as metas propostas, deixando evidente a pouca articulação entre objetivos, fundamentação metodológica e matéria abordada. E tal problema encontra-se reproduzido nos PCNEM.

Ao final do documento é apresentado um quadro, reproduzido a seguir, com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia, seguindo assim as prerrogativas gerais das DCNEM.

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

(Brasil, 1999:..315)

Esse quadro segue as orientações mais gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e catalogou as competências e habilidades específicas da Geografia de acordo com o conjunto mais amplo definido para o Ensino Médio.

Particularmente em relação à nossa pesquisa, chama-nos atenção o terceiro conjunto de competências e habilidades (contextualização sociocultural), pois ele faz referência direta sobre as relações entre os conteúdos da Geografia com o que é vivido pelo aluno no seu cotidiano. Em uma clara concepção de aprendizagem significativa, é colocado que se deve considerar aquilo que o aluno já traz consigo para efetuar uma ressignificação do seu saber, transformando-o em conhecimento científico e, assim, possível de ser aplicado em outros contextos distintos do seu. Desse modo, era de se esperar que os professores, cada vez mais, fizessem uso do entorno da escola em suas estratégias didáticas, mas não é o que constatamos em nosso estudo de caso e demonstraremos no capítulo seguinte.

O fato dos PCNEM trazerem tais competências, mas não fornecerem mais subsídios para o professor desenvolvê-las em sala de aula, pode ser uma explicação para isso. Desse modo, um professor que insistentemente solicita cópias de mapas aos seus alunos pode julgar que está contribuindo para desenvolver o conjunto de habilidades e competências descritas como *representação e comunicação*. Ou então, um outro, que dá voz ao aluno para se expressar sobre o que sabe e vivencia a respeito de determinado assunto, mas que, em seguida, não o ajuda a estabelecer relações com os conceitos que serão trabalhados em sala de aula e não "replaneja" seu curso.

Um atestado de que as orientações dos PCNEM não foram amplamente compreendidas pelos professores é a publicação pelo MEC de um novo documento, em 2002, intitulado PCN+, ao qual nos dedicaremos no próximo item.

3.3 - Os PCN+ Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados pelo MEC, em 2002, em três fascículos, um para cada área do conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Como o próprio título desse documento sinaliza, sua elaboração teve por finalidade complementar o que foi exposto em cada disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o que, de certo modo, já sugere a insuficiência deste documento para efetivar a reforma educacional que propôs há apenas três anos da publicação dos PCN+.

Na carta dirigida ao professor (comum aos três fascículos), assinada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, os PCN+ são justificados como o resultado das contribuições e sugestões que os professores fizeram desde a publicação dos PCNEM.

No fascículo da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, logo na sua introdução, é afirmado que o seu objetivo é explicitar a *articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área* (Brasil, 2002: 7). Percebe-se então que as orientações dadas nos PCNEM foram muito amplas, como já apontamos no item anterior, e que não deixavam claro de que modo elas deveriam nortear o trabalho do professor.

Por outro lado, ao sugerir temas de ensino para tentar resolver essa questão, corre-se o risco do professor tomá-los como a mais adequada seqüência e

articulação dos conteúdos, suprimindo assim o caráter do PCNEM que pressupunha uma maior autoria do professor no planejamento do seu curso.

Os autores dos PCN+ de Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como os das demais áreas, não são os mesmos que elaboraram os PCNEM. Não obstante, o texto de Geografia procurou referenciar seu conteúdo nas discussões apresentadas no texto de Geografia dos PCNEM, porém, no nosso entender, houve algumas interpretações contraditórias àquilo que estava exposto neste último documento.

Algumas dessas interpretações são apontadas neste capítulo, outras serão feitas no capítulo seguinte, quando comentaremos o parecer crítico dos PCNEM de Geografia publicados em 2004, pelo MEC, sob o governo Luis Ignácio “Lula” da Silva.

Os PCN+ de Geografia, ao tratarem dos chamados conceitos estruturadores da disciplina (espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala e globalização, técnica e redes), contradizem o que está descrito nos PCNEM a respeito do conceito de paisagem. Além da diferente definição que é dada deste conceito nos dois documentos, há mesmo duas diferentes definições do conceito no PCN+, o que acaba por confundir o professor.

No quadro síntese dos conceitos estruturadores, o conceito de *paisagem* é definido da seguinte maneira:

Concepção norteadora	Elementos de aprofundamento
Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão	Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como elemento conceitual

	de interesse da Geografia.
--	----------------------------

(p.56)

Já no texto que vem logo em seguida, o conceito de *paisagem* restringe-se aos aspectos naturais dos elementos que constituem o espaço geográfico.

“...constituindo assim o conjunto de três conceitos básicos: a paisagem, uma dimensão mais naturalizada; o lugar, algo mais próximo de cada indivíduo e com um sistema de relações entre as pessoas e as coisas que produzem relações mais perceptivas; e um processo de apropriação por forças de domínio, denominado território, cuja dinâmica relacionada ao sistema de poder e organização nele instalado constitui a territorialidade.”
(op.cit, p.57)

Além dessa definição contradizer a anterior, que representa o que já estava previsto nos PCNEM, ela tem uma fundamentação teórica oposta ao pensamento de Milton Santos, a quem os PCNEM se referem na definição de tal conceito.

Abaixo, destacamos outro trecho que apresenta problema de fundamentação teórica: o nivelamento do caráter explicativo da ação da natureza nas formações vegetais e nos agrupamentos humanos, abordagem de cunho positivista e há muito já questionada.

“...mais que os conteúdos, são os conceitos e seu alcance os definidores do caráter da Geografia a ser encaminhado no Ensino Médio. Assim, por exemplo, as formações vegetais ou os agrupamentos humanos são conjuntos definidos por normas que regem a natureza [grifo nosso], porém compõem conjuntos em cuja configuração participam ativamente fatores culturais, característicos do processo de ação do homem como ser social. E é aí que se dá a identidade do conhecimento geográfico, com suas peculiaridades. Isso significa que, diante das características da Geografia, um mesmo elemento pode ter uma base conceitual diferenciada, o que justifica plenamente a importância da priorização dos conceitos num nível de ensino da disciplina e de suas articulações na área de Ciências Humanas.” (p.55)

Os PCN+ argumentam em favor da opção de organizar os conteúdos da Geografia escolar em conceitos, metodologia que entendemos como positiva quando bem realizada, ou seja, apresentar uma consistente fundamentação que explique o critério de seleção desses conceitos e o modo como estão articulados.

"A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual." (p.58)

Em seguida busca justificar a centralidade do *espaço geográfico* para Geografia e o seu vínculo com todos os demais conceitos. Para isso utiliza um quadro esquemático, reproduzido a seguir:

Neste quadro, fica evidente a centralidade do espaço geográfico para a Geografia e os demais conceitos específicos que o constituem. Mas as colunas *Base estrutural* e *Fundamento* merecem mais explicações, pois seu entendimento não está muito claro.

Por que o conceito de paisagem também não tem a visão como base estrutural? E por que a dinâmica espacial não estrutura os conceitos de paisagem, lugar e território? E parece não ter muito sentido processo, consequência e causa serem classificados como fundamento. Assim, parece-nos que o quadro não cumpre o papel de explicar a questão conceitual que orienta os parâmetros curriculares de Geografia. Talvez fosse mais interessante demonstrar como os conceitos específicos se inter-relacionam no trato do real. Como, por exemplo, as técnicas e redes se fixam ou transitam pelo lugar para atender a uma demanda gerada em uma localidade distante, que acaba por impor sua racionalidade neste lugar, interferindo na dinâmica do território. E, ainda, poderia recorrer a um exemplo real deste processo para deixá-lo mais claro para o professor, que por sua vez poderia buscar na realidade que atua processos semelhantes.

Mas a opção dos PCN+ foi propor uma sugestão de organização curricular. É apresentado um quadro, organizado em três eixos temáticos subdivididos em temas e subtemas (reproduzido logo a seguir). Um breve olhar já denuncia que toda a discussão que o antecedeu não está de fato presente no quadro; há, sim, uma abordagem tradicional dos conteúdos, de forma compartimentalizada e regionalizada, fragmentando conteúdos que são melhor compreendidos se abordados em sua totalidade. Além disso, é uma proposta basicamente disciplinar e não explicita as possibilidades de trabalho interdisciplinar, prática bastante incentivada pelas diretrizes e parâmetros curriculares, revelando outra de suas contradições. E, por fim, não comenta como tais conteúdos podem servir ao desenvolvimento das competências e habilidades definidas para a disciplina.

Eixos temáticos	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
1. A fisionomia da superfície terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo geológico; tempo histórico • Dinâmica da litosfera. O relevo • Dinâmica da superfície hídrica • Os seres vivos e sua dinâmica
2. As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano, ser natural • A cultura humana e suas conquistas • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem • O ser humano e a utilização dos recursos naturais
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas ambientais e sua origem • Grandes catástrofes ambientais e suas causas • Consciência ambiental. Movimentos e mobilização • Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais • Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental • A produção cartográfica sobre a questão ambiental
O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas
1. Um mundo que se abre	<ul style="list-style-type: none"> • Redes, técnicas, fluxos • O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo • A ONU como poder decisório em questão • A moderna diplomacia
2. Um mundo que se fecha	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam • Blocos econômicos. Interesses políticos • Nacionalismos e separatismos • A América em busca de novos caminhos
3. Tensões, conflitos, guerras	<ul style="list-style-type: none"> • Oriente Médio • A África: seus problemas e suas soluções • Novos rumos do Leste Europeu • Ásia do Sul e do Sudeste
4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> • Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos • Índices de desempenho e sua utilização • A representação do local e do global • O mapa como instrumento ideológico

O homem criador de paisagem/modificador do espaço	
Temas	Subtemas
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações • Fluxos, estradas, redes de comunicação • A produção e o uso da energia • Divisão internacional do trabalho e da produção
2. A paisagem rural	<ul style="list-style-type: none"> • O meio rural tradicional • O campo e a invasão do capital industrial • Produção agrícola e tecnologia • Produção agrícola e persistência da fome
3. A paisagem urbana	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade como espaço de transformação industrial • A cidade prestadora de serviços • Metrôpoles. Metropolização • Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças • Etnias, religiões, culturas • Migrações. A população em movimento • A população e o acesso aos bens produzidos
O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas
1. Nacionalidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • População brasileira e sua identidade • Crescimento populacional e dinâmica: migrações • Urbanização. Periferização • Transformações culturais da população brasileira • As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A ocupação produtiva do território	<ul style="list-style-type: none"> • O campo brasileiro e suas transformações • Os caminhos da industrialização brasileira • O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil • As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. O problema das comunicações num território muito extenso	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo brasileiro de rede de transportes • O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas • A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional • Transportes, comunicações e integração nacional
4. A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Os interesses econômicos e a degradação ambiental • A degradação ambiental nas grandes cidades • Dependência econômica e degradação ambiental • O Brasil e os acordos ambientais internacionais

Fonte: Brasil, 2002: 66-68.

Apesar do documento alertar que tais sugestões temáticas não devem ser entendidas como uma lista de tópicos, uma seqüência de conteúdos que

caracterizem o currículo de cada disciplina (op.cit., p. 14), a possibilidade disso ocorrer existe.

3.4 - As críticas aos documentos oficiais (PCNEM e PCN+) de Geografia do Ensino Médio

Desde a publicação dos PCNEM de Geografia, em 1999, algumas críticas e estudos sobre esse documento já foram produzidos. A AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil - nacional ou suas seções regionais manifestaram-se, sobretudo quando de sua convocação para a emissão de um parecer sobre esses documentos, e também na ocasião do X Encontro Nacional de Geografia, que aconteceu em 1999 em Recife e que acabou por elaborar o documento (Carta de Recife⁶⁵) que critica o processo arbitrário e a verticalizado da elaboração dos PCNEM. Ainda podemos citar os artigos de professores universitários, mestrados e doutorados em Educação e Geografia que, de algum modo, versam sobre esse tema (alguns deles utilizados nesta pesquisa).

Esse conjunto de reflexões, que ainda não é muito extenso, permite a realização de algumas considerações importantes. Nota-se que a maior parte deles concentrou-se nos documentos destinados ao Ensino Fundamental e poucos tratam exclusivamente do Ensino Médio. Essa foi uma razão que nos fez eleger o documento *Orientações curriculares do ensino médio*⁶⁶ para um diálogo mais minucioso. Outra razão é o fato do MEC, agora sob administração do governo Luiz Inácio Lula da Silva, promover, por meio desse documento e de seminários que aconteceram em 2004, uma revisão dos PCNEM.

⁶⁵ Publicada na íntegra no Boletim Informa, nº 65, da AGB-São Paulo.

⁶⁶ BRASIL (org. Lucia Helena Lodi) - *Orientações curriculares do ensino médio*. MEC – SEB – Departamento de Políticas de Ensino Médio – Brasília, 2004.

A coletânea de textos elaborados por consultores especialistas nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio e reunida nesse documento, editado pelo MEC, teve a finalidade de subsidiar os cinco seminários regionais que aconteceram entre outubro e novembro de 2004 e consolidados no seminário nacional que teve lugar em dezembro de 2004.

Tais seminários tiveram o intuito de promover o debate entre as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e estudantes da rede pública de ensino, no que diz respeito à implantação dos PCNEM e às mudanças sugeridas para a organização da escola e para a organização do trabalho pedagógico.

Essa iniciativa é, de certa forma, um atendimento à crítica feita por diversos especialistas em educação, pela sociedade civil organizada e pelos professores, afirmando que a elaboração dos PCN não considerou a comunidade educacional. No entanto, nos dois seminários que pudemos acompanhar (o da região Sudeste em Vitória e o nacional em Brasília), o número de professores de Geografia do Ensino Médio foi muito pequeno, não ultrapassando o total de vinte professores, mesmo contabilizando estes dois seminários.

Na apresentação deste documento e no seu texto introdutório é esboçada uma justificativa pela não concretização de todos os objetivos intencionados pelos PCNEM: a falta de um adequado esclarecimento e orientação das escolas e a não promoção da reflexão didático-pedagógica junto ao professor, por razões políticas, pedagógicas e operacionais. Ou seja, a não consideração da comunidade educacional em sua elaboração, a divergência conceitual da noção de competência, a insuficiente formação do professor e as condições reais de ensino.

Em nosso contato com professores da rede pública de São Paulo e também especificamente dos que lecionam nas escolas que foram estudo de caso desta pesquisa, percebemos que essa conclusão apresentada é uma realidade. E mais,

muitos dos professores não possuem um exemplar dos PCNEM, nem tiveram a oportunidade de ler suas orientações, tomando contato com elas sempre por intermédio das ações de níveis hierárquicos superiores, como por exemplo as demandas das Diretorias de Ensino.

Voltando ao texto que estamos analisando, o capítulo que especificamente concerne à disciplina de Geografia foi elaborado por professores do departamento de Geografia da UNESP de Presidente Prudente.

Antes de nos atermos aos diversos temas que esses autores privilegiaram em suas análises, gostaríamos de ressaltar que, muitas vezes, eles realizaram uma avaliação dos PCNEM e PCN+, de Geografia, sem explicitar a distinção entre estes documentos, o que, no nosso entender, é fundamental. Isto porque cada um foi elaborado em contextos distintos, ou seja, em datas diferentes, por equipes técnicas diferentes e com finalidades também, de certo modo, distintas. Sobre essa questão faremos algumas observações na seqüência da apreciação do parecer que ora comentamos.

Na primeira parte do texto é efetuada uma contextualização da economia mundial e brasileira no período de elaboração dos PCNEM para vinculá-los às demandas da economia capitalista de preparação de mão-de-obra capacitada⁶⁷.

Para os autores, as condições de elaboração do PCNEM se deram sob: a revolução técnico-científica atual como norteadora das competências a serem desenvolvidas na escola; o papel do País na Divisão Internacional do Trabalho e a conseqüente diminuição de investimentos nos setores sociais; o aumento do número de alunos no Ensino Médio como elemento de pressão de mudanças de finalidade desse segmento escolar; e, por fim, a estabilidade e continuidade política

⁶⁷ Segundo Abramovay & Soares (2003) a maioria dos textos acadêmicos “se coloca numa posição bastante crítica em relação a essa reforma [PCNEM], argumentando que ela se insere dentro de um paradigma de globalização excludente”(p.225) e denuncia sua filiação neoliberal e sua sujeição à lógica econômica. Especificamente à geografia, esse é o tom do doutorado de ROCHA (2001).

que se verificou no sistema educacional federal durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso como condição para implementação de programas educacionais, política de investimentos e implantação de sistemas de avaliação.

A crítica mais explícita neste trecho do documento refere-se à desconsideração, por parte dos PCNEM, da atual transição da Modernidade para a Pós-Modernidade, que permitiria debater sobre conceitos mais amplos, de natureza social e cultural, que tratam, entre outros, da crise de identidade da juventude atual e de sua falta de perspectiva frente à escassez de trabalho.

No tópico seguinte, são apontados os pressupostos filosóficos dos PCNEM e dentre eles destaca a formação para o trabalho. Os autores afirmam que a elaboração desse documento se deu sob orientação doutrinária e política neoliberal, o que justifica a concepção de globalização expressa nos PCNEM e reflete na idealização de um estudante proveniente de classes sociais mais privilegiadas e habitante das cidades maiores, o que não condiz com a síntese da sociedade brasileira. Dessa forma, os autores dizem que a concepção de currículo dos PCNEM não contempla as disparidades e desigualdades sociais. E mais, sugere que a compreensão das duas principais orientações do Ensino Médio - a preparação para estudos futuros e o caráter de terminalidade da educação básica objetivando o trabalho – exige mais análises e fundamentações para responder às questões primeiras do currículo: o que ensinar e para quê? Especificamente em relação à Geografia, questionam como os conteúdos e articulações dessa disciplina podem contribuir para a formação do cidadão idealizado pelos PCNEM.

Este trecho nos remete ao cerne de nossa pesquisa, que é a questão do currículo desenvolvido nas escolas no entorno das unidades de conservação. Na opinião dos autores, com a qual concordamos, as orientações curriculares oficiais pouco consideram as especificidades daqueles locais que não se encontram em contextos territoriais mais complexos, como as grandes cidades, apesar de

preverem uma "parte diversificada". Mas ainda acrescentaríamos uma outra questão, que precede o *como* e o *para quê* ensinar determinados conteúdos, e que seria *por quê* ensinar determinados conteúdos e não outros?

Ainda segundo os autores, devido à limitação filosófica dos PCNEM, eles não contribuem para responder a essas questões e apontam também a incoerência entre a proposta de interdisciplinaridade explícita nos parâmetros e a organização dos conteúdos de Geografia sugerido pelos PCN+, feita de forma disciplinar, como também demonstramos no item anterior. Justificam essa organização disciplinar da Geografia pela opção ao conceito de espaço geográfico de Milton Santos como fundamento dos conteúdos desta disciplina no Ensino Médio e que, por ser de base estruturalista, segundo a leitura deles, dificulta a relação com os demais campos do conhecimento que não fizeram essa opção metodológica. Que o conceito de espaço geográfico adotado nos PCNEM é o elaborado por Milton Santos, o próprio documento deixa bem claro, no entanto, não estamos convictos que é isso que dificultou o estabelecimento de relações com os demais campos do conhecimento.

Um ponto positivo levantado pelos autores, com o qual concordamos com alguma ressalva, refere-se à possibilidade de descentralização na elaboração do currículo ao expressar a autonomia das escolas para elegerem os conteúdos e estratégias de ensino mais adequados às suas realidades. Teoricamente essa possibilidade está expressa nos documentos oficiais, porém, não podemos desconsiderar todo o corolário da política educacional pública que, além das diretrizes e parâmetros curriculares, compreende ainda o Programa Nacional do Livro Didático e sistemas nacionais de avaliação (Enem), entre outros, que acabam por enrijecer o currículo e limitar a seleção dos conteúdos disciplinares⁶⁸.

⁶⁸ Essa mesma consideração foi feita por Maria Encarnação Beltrão Spósito em outra oportunidade (Spósito, op.cit.), porém não foi refletida neste texto.

Em seguida o texto discute as noções de competência e habilidades⁶⁹. Não temos a intenção de discutir em nossa pesquisa a opção dos PCNEM colocarem como um dos seus objetivos o desenvolvimento de competências e habilidades nem suas distintas definições. Não porque não consideramos esse tema importante, acreditamos mesmo que ele é uma das questões centrais dos PCNEM, no entanto, entendemos que abordar esta questão exige ampliar de tal modo o escopo de nosso trabalho, que nos impossibilitaria de desenvolvê-la satisfatoriamente. E ainda pensamos que isso não prejudica o desenvolvimento e as considerações sobre o tema que nos propusemos estudar. Assim, nos limitaremos a comentar sinteticamente como a questão das competências e habilidades foi tratada no parecer elaborado pela equipe de Geografia.

Após debater sobre a definição de competência e compará-la ao conceito de qualificação, esta de caráter social e aquela individual, o texto argumenta que a concepção de educação por competências vem atender à necessidade de trabalhadores capazes de se adaptar às transformações dos processos produtivos típicas do mundo pós-fordista.

Sobre as competências específicas, o texto faz um apanhado geral do que está previsto nos PCN+ , enumera e comenta os três grupos de competências específicas de Geografia inseridos no conjunto mais amplo das DCEM: 1 - representação e comunicação ; 2 - práticas de investigação e compreensão; 3 – contextualização sócio-cultural.

Sobre o primeiro grupo, frisa que as suas competências estão amparadas pelos procedimentos da área de Linguagens e Códigos.

No segundo grupo, destaca o item que propõe analisar e interpretar as relações de preservação e degradação da vida no planeta (ver p.62 do PCN+) e

⁶⁹ O texto dialoga com RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

conclui que tal diretriz estimularia o engajamento dos alunos em movimentos de preservação ambiental promovidos por ONGs, o que, do nosso ponto de vista, esta relação não é uma consequência direta da competência selecionada nem entendemos que tal sugestão esteja implícita.

E sobre o terceiro grupo de competências, os autores destacam que a prática de aulas de campo possibilita desenvolver transversalmente os três tópicos listados pelos PCN+ (p.63) e ainda servir à interdisciplinaridade, com o que concordamos. Porém, as aulas de campo envolvem procedimentos complexos e sua metodologia precisa ser melhor trabalhada com os professores de educação básica, do contrário uma importante prática de pesquisa e aprendizado pode se reduzir a uma saída a campo na qual os alunos não sabem bem o que irão observar e pesquisar.

Em seguida, os autores abordam a organização dos conteúdos de Geografia em eixos temáticos e seus desdobramentos em temas e subtemas (como reproduzimos nos quadros localizados no item anterior), enfocando a crítica em sua hierarquia e a verticalização como inibidoras das necessárias articulações entre os distintos conteúdos, com o que concordamos e já apontamos anteriormente. No entanto, os autores dizem ser essa organização coerente com o plano teórico que orientou sua formulação, de base estruturalista. Sobre essa questão, outros autores afirmam que a postura filosófica adotada pelos PCN foi a fenomenológica e outros ainda o ecletismo, como também apontamos no capítulo anterior. Portanto, não nos sentimos à vontade para estabelecer essa marcante relação de causa e efeito entre os conteúdos sugeridos pelo quadro e a concepção estruturalista.

Destacamos que não há menção direta no texto sobre a pertinência ou não das competências e dos conteúdos de Geografia listados nos PCNEM, o que nos leva a pressupor que as sugestões de como encaminhar as aulas de Geografia servem para validar o que está previsto nos parâmetros, ao menos no que se

referem às competências e conteúdos específicos de Geografia. Todavia, mais adiante, os autores retomarão os conceitos estruturadores dessa disciplina, sugeridos pelos PCNEM, e farão algumas considerações.

Os autores discutem a validade da adoção de tecnologia como tema de estudo no Ensino Médio e já nas primeiras linhas se mostram favoráveis a esta idéia, em razão de vivermos em uma “*sociedade global baseada na cultura da internet*” (p.333) e que a Geografia deve se ater aos elementos que condicionarão as futuras relações sociais de produção. Destacam que tal abordagem deve superar o “perspectivismo” (aparência dos fatos) e aproveitam para criticar o conceito de paisagem expresso nos PCEM⁷⁰.

Em seguida, os autores fazem algumas sugestões de como os professores do Ensino Médio poderiam abordar a tecnologia em seus cursos e as possibilidades de ações interdisciplinares que esse tema propicia.

Por fim, associam a tecnologia ao processo de globalização e o caracterizam brevemente. Nossa divergência com os autores agora se coloca na definição desse processo, mais especificamente no seu entendimento como a “internacionalização das atividades econômicas”. Acreditamos que o processo de internacionalização da economia antecede o período de globalização, este marcado pela fragmentação dos processos de produção. Nessa mesma linha, outro ponto do qual também divergimos é a afirmação de que vivemos numa “sociedade global baseada na cultura da internet”, como apontamos acima. Mesmo com a ressalva que os autores fazem sobre a impossibilidade de considerar essa característica para “muitas partes do Brasil” (p.333), achamos inadequada a adoção desses termos por

⁷⁰ É adotada a definição proposta por Milton Santos que, resumidamente, define paisagem como a porção do espaço geográfico que é apreendida pela visão.

abrigarem um conteúdo ideológico, como se todos pudessem usufruir dos benefícios tecnológicos atuais, sem distinção de classe social.⁷¹

Retornando à estrutura do texto, não nos ficou clara a opção dos autores em justificar a adoção de tecnologia como um tema a ser tratado pela Geografia. Nos PCEM, essa temática é discutida e valorizada, porém os autores não se valeram explicitamente do documento para problematizar ou não os pressupostos teóricos recomendados e compará-los com as sugestões que realizaram, o que seria uma importante contribuição. Não obstante, no último parágrafo deste tópico, os autores colocam como fundamental avaliar de que modo os PCNEM contribuem para entender as tecnologias como socialmente determinadas e apropriadas desigualmente, o que nos parece um debate pertinente.

Em seguida, os autores retomam alguns dos conceitos estruturadores e abordagens teórico-metodológicas de Geografia presentes nos PCNEM e PCN+. Em primeiro lugar os autores chamam de “afirmação absurda” um trecho do PCN+ (p.55) que discorre sobre a articulação dos conceitos de Geografia ao situar num mesmo patamar “formações vegetais” e “agrupamentos humanos” sob o risco de naturalizar a sociedade, com o que concordamos integralmente. Até porque essa é uma abordagem que tende a considerar a complexidade das relações sociais como simples “ação antrópica”, um fator a mais a ser considerado para explicar a paisagem de um determinado lugar ou caracterizar uma região, prática já abandonada por qualquer base teórica do conhecimento geográfico, como bem lembram os autores. No entanto, a necessidade de priorizar e articular os conceitos de Geografia na área de Ciências Humanas é uma reflexão que merece ser feita e, ainda segundo os autores, aquela apresentada pelos PCN+ de Geografia é coerente com os seus pressupostos teóricos, com o que concordamos em parte.

⁷¹ Sobre isso, ver SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record: 2000.

Como já apontamos, os autores defendem a idéia de que a concepção filosófica que norteou os PCNEM de Geografia foi o estruturalismo (o que já não é consensual no meio acadêmico, como demonstramos), e, portanto, ao eleger o espaço geográfico como o eixo central da disciplina, incorreria-se no risco de desconsiderar a sociedade como seu objeto de estudo. Tal crítica é em parte consonante com aqueles que defendem a relação da sociedade com o espaço, ou seja, o processo de produção do espaço geográfico como o objeto da Geografia. No entanto, ao nosso ver, não é correto afirmar que a proposta do professor Milton Santos desconsidera a sociedade como objeto da Geografia, pois sua definição de espaço geográfico considera os sistemas de objetos e ações de forma integrada, e tais sistemas resultam das técnicas que a sociedade desenvolve e realiza, isto é, a sociedade está incorporada na definição de espaço geográfico proposta pelo professor. E ainda, se observarmos a vasta publicação desse autor, poderemos constatar a relevância que ele dá à sociedade na explicação do espaço geográfico.

Não concordamos com os autores quando afirmam que o conjunto de conceitos eleitos como estruturadores está coerente com a base teórica adotada (p.337), pois entre eles, *paisagem* e *escala* não são consideradas nas obras do geógrafo Milton Santos como as principais categorias de análise do espaço geográfico, por isso não têm o mesmo status de *lugar*, *território*, *técnicas* e *redes*. E mesmo aqueles presentes na base conceitual citada, receberam interpretação diferente da proposta pelo importante geógrafo. Isso fica mais evidente com a definição de *território* presente nos PCN+, próxima daquela dos autores que discutem a Geografia Política e se respaldam no geógrafo francês Claude Raffestin.

O tratamento dado aos conceitos de *paisagem* e *escala* é questionado pelos autores. Sobre *paisagem*, os autores afirmam que limitar o conceito à capacidade sensória é cerceadora das possibilidades de compreensão da realidade, com o que concordamos e já fizemos nossas considerações no capítulo anterior.

Sobre o conceito de *escala*, os autores apontam o empobrecimento da definição de escala geográfica (referem-se à definição presente nos PCN+), pois como está posto desconsidera seus aspectos relacionais e conseqüentemente ignora as *múltiplas determinações que se hierarquizam, se entrecruzam e se negam e se afirmam constantemente* (p.338). Os autores não comentam a definição dada nos PCNEM (pp 313-314), que no nosso entender, está mais próxima daquilo que eles consideraram negligenciado pelos PCN+.

Em seguida os autores apresentam um quadro⁷² (Agrupamento abrangente das correntes teórico-metodológicas) com as grandes características de três “bases teórico-metodológicas” da Geografia – empírico-analíticas, crítico-dialéticas, fenomenológico-hermenêutica – com o intuito de fomentar os debates durante as oficinas organizadas pelo MEC⁷³. Nossa única questão é se esse procedimento comum à Geografia Acadêmica tem a mesma validade para a Geografia Escolar, que tem outras finalidades e não se propõe a formar geógrafos nem a produzir conhecimento científico.

No último tópico os autores listam algumas questões sobre os PCNEM e também indagam como a Geografia é tratada neste documento com a finalidade de promover o debate durante os seminários.

Em momento algum os autores abordam a questão da opção do construtivismo (teoria pedagógica amparada pela teoria da aprendizagem que tem entre seus referenciais Piaget, Vygotsky, Luria, Ausubel, dentre outros), como orientador dos parâmetros curriculares para discutir se estes valorizam mais o *como aprender* do que o *que aprender*. Esse debate tem sido levantado por alguns

⁷² No texto (p.339) os autores propõem dois quadros, no entanto, somente um foi disponibilizado.

⁷³ A proposta exigiria bastante trabalho e as discussões provavelmente serviriam para melhor definir o escopo da Geografia de acordo com a metodologia utilizada e ainda zelar pela coerência metodológica, no entanto, ela não se concretizou.

autores⁷⁴ que advogam que tal procedimento rima perfeitamente com o modelo educacional promovido pelos agentes do neoliberalismo e, mais especificamente em relação ao ensino de Geografia, haveria algumas concordâncias com a perspectiva fenomenológica que perpassa as orientações curriculares para esta disciplina.

Outro tema que julgamos importante e também não foi considerado no parecer dos autores refere-se à questão do currículo compreender uma base comum e uma parte diversificada⁷⁵.

Apresentamos grande parte desses apontamentos acima em Vitória - ES, na ocasião do Seminário Regional da região Sudeste promovido pelo MEC, em outubro de 2004. No entanto, os autores do parecer crítico não puderam comparecer ao seminário⁷⁶ e o Grupo de Trabalho de Geografia organizado para debater sobre os PCNEM era pouco representativo, e grande parte dos seus integrantes não os havia estudado ou não os conheciam plenamente, alguns não tinham lido o parecer crítico publicado pelo MEC e ainda não apresentavam intimidade com as concepções teóricas da Geografia. Dessa forma, o trabalho ficou prejudicado, pois não havia condições de realizar um debate sobre o que era apresentado pelos documentos em questão e as opiniões, muitas vezes, ficaram restritas às experiências em sala de aula. No papel de coordenador do grupo, tentamos sintetizar o que foi apresentado pelos integrantes do GT de Geografia e temos ciência de que muito do que foi debatido e apresentado como conclusão foi influenciado pelas nossas reflexões, não porque eram as melhores, mas porque

⁷⁴ Silva, Tomaz Tadeu – O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; Rocha, Genylton Odilon Rego da – A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras. Doutorado em Geografia – FFLCH-USP, 2001; Peroni, Vera – Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003

⁷⁵ No X Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela AGB em julho de 1996, foi redigido um documento intitulado “Carta de Recife” no qual os geógrafos presentes se manifestaram contra a idéia de um currículo único para o país e também criticaram a forma como o processo de elaboração dos parâmetros vinha sendo encaminhado, sem considerar a opinião dos professores e das entidades que representam cada disciplina. Sobre esse assunto, acreditamos já termos nos posicionado anteriormente.

⁷⁶ Em outra oportunidade os autores confidenciaram que não puderam participar do Seminário regional do Sudeste e também de outras regiões do País (participaram apenas no seminário da região Sul), porque o MEC não lhes enviou as passagens aéreas.

ninguém havia se preparado previamente para o encontro e elaborado um texto sobre o que foi apresentado na resenha crítica sobre os PCNEM de Geografia.

Para o encontro que se realizou em Brasília, na ocasião do Seminário Nacional, em 9 e 10 de dezembro de 2004, recebemos uma síntese dos debates realizados pelos GT de Geografia em cada região do País, comentados pelos pareceristas contratados pelo MEC e desta vez presentes no seminário.

Mais uma vez, muitos dos integrantes do GT de Geografia não haviam lido esse material, pois o MEC não o enviou em tempo hábil. Realizada a leitura do documento, passamos ao debate e à redação de nossas conclusões e propostas para serem apresentados ao público (ver anexo I).

Qualitativamente, as discussões que aconteceram nesta ocasião foram muito superiores às aquelas que presenciamos em Vitória. Primeiro porque o grupo de pessoas que constituiu o GT nacional era composto por representantes eleitos em cada GT regional, que por sua vez tiveram um papel de destaque em seus respectivos grupos e também apresentavam mais intimidade com alguns pontos teóricos dos PCNEM. E segundo em razão da presença dos pareceristas que muito contribuíram na coordenação do debate e na elaboração da síntese final.

Dos tópicos listados nesta síntese final, gostaríamos de comentar alguns, pelo fato de tratarem diretamente dos fundamentos científicos que orientam a seleção dos conteúdos de Geografia no Ensino Médio.

O primeiro deles é a ratificação da opção dos PCNEM apresentarem como norteador dos conteúdos da Geografia escolar alguns conceitos centrais à disciplina e que são definidos como conceitos estruturadores ou estruturantes. No entanto, o grupo avaliou que alguns conceitos propostos pelos PCNEM mereciam uma redefinição. Assim, foram propostos os seguintes conceitos estruturantes da disciplina: *espaço, lugar, paisagem, território, região, globalização e redes, natureza*.

Comparando ao que está nos PCNEM, esta lista acrescentou o conceito de *natureza* e *região* e suprimiu o conceito de *escala*.

Apesar de manter os outros conceitos, foi apontado que suas definições, nos PCNEM e PCN+, carecem de maior rigor teórico, como é o caso do conceito de espaço, que está simplificado e ainda a divergência da definição do conceito de *paisagem* entre esses dois documentos (como já comentamos).

Sobre essas questões, bem como a supressão do conceito de escala, a síntese do GT de Geografia apresenta como justificativa um texto muito próximo àquele que expusemos quando tratamos dos conceitos estruturadores de Geografia nos PCNEM e nos PCN+ nos itens anteriores deste mesmo capítulo.

A justificativa da inclusão do conceito de *natureza* foi a necessidade de valorizar os fatores que constituem e caracterizam o meio geográfico natural, fatores estes que foram deixados na penumbra do conceito de *paisagem* nos PCNEM. Assim, temas como clima, hidrografia, vegetação, relevo e solos aparecem como elementos importantes para a compreensão da complexidade do real, para o entendimento da construção social do espaço.

E a inclusão de *região* buscou revalorizar esse conceito que, no entender do GT, foi colocado no ostracismo em decorrência de uma certa homogeneização provocada pelo processo de globalização, o que foi avaliado como errôneo, pois os lugares têm respondido de forma distinta às forças desse processo.

Tais opções caminham em sentido muito semelhante ao o que já apontamos ao discutir os PCNEM e, considerando que foram elaboradas por um grupo de especialistas, ajudam a legitimar nossas críticas.

Queremos ainda destacar das conclusões e sugestões feitas pelo GT de Geografia, no seminário nacional, o item que trata da organização e distribuição dos conteúdos. Lá, recomenda-se considerar a perspectiva espacial (lugar) tanto para selecionar os conteúdos da disciplina quanto na forma de abordá-los. Isso está

explícito no segundo *slide* do documento intitulado *Organização e distribuição dos conteúdos*:

O ponto de partida (empírico) pode ser básico para trabalhar os conceitos estruturantes, considerando-se as realidades locais e regionais, sem se restringir a elas.

Não seria o caso de se definir conteúdos a serem desenvolvidos na Geografia, para serem adotados em todo o País. (Anexo I, p.2)

E também no terceiro *slide* intitulado *Práticas pedagógicas*:

Privilegiar a escala local para entender todas as outras escalas, ou seja, o lugar como expressão das determinações que se estabelecem em escalas regionais, nacionais e global, para ampliar as possibilidades do aluno compreender um mundo complexo. (Anexo I, p.3)

Essas recomendações, se forem adotadas, têm o objetivo de possibilitar à escola, professores e alunos, a construção de um currículo de Geografia que responda à realidade por eles vividas. Que os conceitos estruturantes da disciplina sejam construídos a partir dos dados que o contexto (social, político e territorial) do qual a escola faz parte sejam incorporados por ela.

Enfim, a proposta é sinalizar aos professores que eles devem planejar seus cursos com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades específicas da Geografia para que os alunos, munidos desse referencial teórico, possam interpretar os fatos e fenômenos que observam ao seu redor e também aqueles dos quais tomam conhecimento pelos meios de comunicação e pela literatura. E, para isso, o melhor caminho é orientá-los na interpretação daquilo que os envolvem diretamente,

aquilo que lhes é significativo, na perspectiva de problematizar o senso comum e construir o conhecimento científico⁷⁷.

Porém, como vimos no capítulo anterior, as forças que modelam o currículo escolar são distintas, e aquilo que se efetiva em sala de aula não é o mesmo que estava prescrito. E uma das razões para isso acontecer é o entendimento que os professores têm do que deve ser objetivo de ensino das disciplinas e como realizá-lo.

Portanto, o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais surtirá efeitos que variam de acordo com o seu entendimento por parte dos professores e da ação das secretarias de ensino. Mais uma vez a questão da capacitação ou da formação em exercício do professor, se bem realizada, é essencial para que tais mudanças cheguem às salas de aula.

⁷⁷ Queremos esclarecer que não se trata de promover apenas o estudo daquilo que está ao redor do aluno, mas sim de não abandonar esse contexto.

4 - Contexto geográfico e currículo

Neste capítulo apresentamos algumas falas dos professores das escolas que foram definidas como estudo de caso para problematizar os apontamentos teóricos que realizamos. Também acrescentamos outros, que tratam das possibilidades da utilização do entorno da escola para desenvolver os conteúdos de ensino e a especificidade da criação de unidades de conservação e seu impacto nas comunidades em seu entorno.

4.1 - Situando o local da pesquisa

O estudo de caso foi realizado com os professores de Geografia do Ensino Médio das escolas estaduais públicas localizadas no município de Ilhabela - São Paulo.

Fonte: Instituto Florestal – SMA – São Paulo, 2004.

O município de Ilhabela é formado por um conjunto de ilhas e lajes, entre as quais destacam-se a Ilha de São Sebastião (a maior delas e popularmente chamada de Ihabela), a Ilha de Búzios e a Ilha Vitória. Dista-se aproximadamente 210

quilômetros, por rodovia, da cidade de São Paulo e seu acesso se dá exclusivamente por balsas (a travessia demora algo em torno de vinte minutos).

Sua área territorial é de 348 km², sendo que cerca de 85% compreendem o Parque Estadual da Serra do Mar, Núcleo Ilhabela, sob a gestão do Instituto Florestal, órgão ligado à Secretaria de Estado de Meio Ambiente de São Paulo.

Sua topografia é marcada por grandes elevações (algumas com pouco mais de 1.300 metros), que contribuem para a grande umidade da região (chuvas orográficas), e por estreitas planícies litorâneas, onde se concentram a população e a rede de infra-estrutura urbana. São muitos os rios e riachos que formam mais de 250 cachoeiras. Predomina a vegetação florestal Mata Atlântica e há algumas áreas de mangues e restingas.

A população estimada é de 24.580 habitantes (IBGE, 2004). No entanto, no Censo 2000 (IBGE) foram contabilizados 20.836 habitantes e 5.736 domicílios permanentes.

A economia da ilha concentra-se no setor de comércio e serviços, sendo desprezíveis, do ponto de vista financeiro, as atividades de pecuária, agricultura e extrativismo. Entre as atividades econômicas, destacam-se aquelas vinculados ao turismo. Ilhabela é reconhecida por seus atrativos naturais (praias, cachoeiras, beleza cênica) e atrai muitos turistas nos fins de semana, feriados e períodos de férias escolares. É ponto de parada para muitos navios turísticos que trazem estrangeiros, o que também contribui para a manutenção de serviços voltados ao turista de alto poder aquisitivo. Ao longo do litoral estão distribuídos hotéis, pousadas, restaurantes, lojas e marinas que acolhem os muitos barcos e veleiros atraídos pelas boas condições de navegação na região (Ilhabela é conhecida como a capital da vela – esporte náutico).

A rede de ensino básico é composta por 17 escolas municipais, cinco escolas estaduais e duas escolas privadas, perfazendo um total de 3.914 alunos

matriculados no Ensino Fundamental e 1.413 alunos no Ensino Médio. Das seis escolas que oferecem o Ensino Médio, quatro são estaduais e duas privadas (com apenas 108 alunos) (IBGE, 2003⁷⁸)

Das cinco escolas da rede estadual pública localizadas em Ilhabela são quatro as que oferecem o Ensino Médio regular, todas elas situadas na face da ilha que é voltada para o continente e onde se concentra a população residente.

A EE Dr. Gabriel Ribeiro dos Santos situa-se no centro da cidade, conhecido como Vila, a poucos metros do canal de São Sebastião, onde se concentram os serviços públicos, comércio e restaurantes. A EE Eva Esperança fica no bairro de Água Branca, caracterizado pelo uso residencial, e é a escola mais afastada da orla. A EE Maria Gemma localiza-se nas proximidades do hospital municipal, na avenida que faz ligação com o terminal de balsas que interliga o continente à ilha, porém na extremidade oposta a este terminal. E a EE Anna Leite J. Torres está ao sul da ilha, bem em frente à Praia Grande, bastando atravessar os poucos metros da principal avenida de Ilhabela para se atingir a areia da praia.

Essas escolas, e também aquelas de São Sebastião, Caraguatatuba e Ubatuba -- região conhecida como litoral norte paulista -- estão sob supervisão da Diretoria de Ensino de Caraguatatuba.

4.2 - Os critérios de escolha

Optamos por esse grupo de escolas em razão de sua proximidade à unidade de conservação, o Parque Estadual de Ilhabela, que ocupa grande parte da ilha, e também porque o aspecto insular facilita a delimitação da área de influência do Parque Estadual e do contexto sócio-econômico e territorial de Ilhabela.

⁷⁸ Dados disponíveis em www.ibge.gov/cidadesat/default.php

4.3 - Os sujeitos da pesquisa

No mês de novembro de 2004 enviamos um e-mail a Laércio Albarici, Dirigente da Diretoria de Ensino de Caraguatatuba, a fim de solicitar autorização para entrevistar os professores de Geografia do Ensino Médio das escolas estaduais públicas situadas em Ilhabela, e também pedir o auxílio do Assistente Técnico-Pedagógico de Geografia para contatar esses professores, encaminhar os questionários que serviram de roteiro para as entrevistas e ainda agendar datas e horários convenientes a todos. O Dirigente foi muito atencioso, autorizou prontamente as entrevistas e orientou o ATP, que por sua vez também foi muito atencioso e prestativo.

Foram realizadas entrevistas com seis pessoas, cinco professores que se encaixaram no perfil pré-estabelecido e um ATP. Apenas um professor mostrou-se resistente a conceder a entrevista. Mas, após uma conversa pelo telefone para esclarecer melhor o propósito da pesquisa e afirmar que não havia nenhum vínculo com a Diretoria de Ensino ou com a Secretaria Estadual de Educação, ele concordou em falar. Durante a entrevista desculpou-se, disse que não tinha uma boa relação com os técnicos da Diretoria de Ensino, pois não subsidiam seu trabalho e fazem cobranças descabidas, e respondeu de bom grado às perguntas que fizemos.

Alguns desses professores trabalham exclusivamente com os alunos do período diurno e outros nos períodos diurno e noturno. Nenhum deles é natural de Ilhabela e quatro deles deixaram bem claro que o motivo que os levou a escolher tais escolas para lecionar foi a beleza natural de Ilhabela, suas praias e vegetação, e a possibilidade de ter uma melhor qualidade de vida. Apenas um deles mora no continente, em São Sebastião. Outro dado que julgamos importante apontar é o

tempo de magistério desses professores e o tempo que estão lecionando nas escolas de Ilhabela. O professor A tem seis anos de docência, sendo que dois deles, não consecutivos, em Ilhabela. O professor B tem três anos de experiência, todos em Ilhabela. O professor C tem 12 anos de docência, sendo um em Ilhabela. O professor D tem 10 anos de experiência e quatro meses em Ilhabela. O professor E tem sete anos de experiência, sendo cinco anos não consecutivos dedicados às escolas de Ilhabela.

4.4 - Os instrumentos de pesquisa

Elaboramos dois questionários, um para os professores e outro para o ATP de Geografia. Tais questionários foram enviados, em novembro de 2004, para o ATP de Geografia que se encarregou de encaminhá-los aos professores de Geografia. Nos dias 13 e 14 de dezembro procedemos as entrevistas com os cinco professores nas escolas onde lecionam e também com o ATP de Geografia na Diretoria de Ensino onde atua.

Os questionários foram os seguintes:

QUESTIONÁRIO – ATP de GEOGRAFIA

Orientação

Caro(a) Assistente Técnico-pedagógico,

Este questionário tem por finalidade coletar informações sobre as práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia do Ensino Médio a partir de determinadas condicionantes. O intuito geral é diagnosticar algumas necessidades específicas desse segmento escolar para que possamos refletir, em nossa pesquisa de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre as práticas pedagógicas e a constituição do currículo de Geografia.

Solicitamos ao Dirigente de sua Diretoria de Ensino agendar um encontro com você entre os dias 13 e 14 de dezembro e com duração prevista de uma hora, para que possamos entrevistá-lo. Para facilitar essa atividade enviamos previamente as questões que nortearão a entrevista.

Cientes da quantidade de atribuições e tarefas pelas quais você é responsável tentamos desenvolver um questionário pouco extenso mas que ao mesmo tempo possibilite reunir informações básicas. Contamos com a sua colaboração e somos bastante gratos.

Atenciosamente,
Eduardo Campos

Identificação

1. Nome:
2. D.E.: Caraguatatuba
3. Tempo na função:

Questões

4. Qual a importância do conteúdo de Geografia dado na escola?
5. Quais as finalidades que você percebe nos conteúdos de Geografia?
6. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio de sua escola? (preparar para o vestibular, possibilitar a inserção no mercado de trabalho, possibilitar o acesso ao capital cultural etc.)?
7. Você pensa que, devido à sua localização e ao tipo de alunos que as freqüentam, a finalidade das escolas da rede pública de Ilhabela é diferente das demais escolas de estado e do país? Por quê?
8. Você considera que os cursos de capacitação que realizou desde que assumiu a função de ATP promoveram a inserção dos saberes locais e das realidades do entorno da escola no currículo escolar?
9. Você considera importante inserir os saberes locais e as realidades do entorno da escola no currículo escolar? Por quê?
10. Os professores de Geografia do Ensino Médio das escolas da rede pública de Ilhabela consideram os saberes locais e as realidades do entorno da escola ao elaborar seus planejamentos anuais e planos de aula?
11. O estudo de meio é uma prática que ocorre dentro do curso de Geografia do Ensino Médio das escolas da Ilhabela? Em caso afirmativo, qual são os lugares visitados e com qual propósito?
12. Os professores de Geografia do Ensino Médio da rede pública de Ilhabela fazem uso do Parque Estadual como um recurso didático (estudo do meio) ou tema de estudos? Exemplifique.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR de GEOGRAFIA

Orientação

Caro(a) Professor(a),

Este questionário tem por finalidade coletar informações sobre as práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia do Ensino Médio a partir de determinadas condicionantes. O intuito geral é diagnosticar algumas necessidades específicas desse segmento escolar para que possamos refletir, em nossa pesquisa de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre as práticas pedagógicas e a constituição do currículo de Geografia.

Solicitamos à sua Diretoria de Ensino agendar um encontro com você, na sua escola, entre os dias 13 e 14 de dezembro e com duração prevista de uma hora, para que possamos entrevistá-lo. Para facilitar essa atividade enviamos previamente as questões que nortearão a entrevista.

Cientes da quantidade de atribuições e tarefas pelas quais você é responsável tentamos desenvolver um questionário pouco extenso mas que ao mesmo tempo possibilite reunir informações básicas. Contamos com a sua colaboração e somos bastante gratos.

Atenciosamente,
Eduardo Campos

Identificação

1. Nome:
2. D.E.: Caraguatatuba
3. Tempo na função de professor de Geografia do Ensino Médio:

Questões

4. Qual a importância do conteúdo de Geografia dado na escola?
5. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia?
6. Quais as finalidades que você percebe nos conteúdos de Geografia?
7. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio de sua escola? (preparar para o vestibular, possibilitar a inserção no mercado de trabalho, possibilitar o acesso ao capital cultural etc.)?
8. Quando você planeja seu curso de Geografia do Ensino Médio qual é a finalidade que você tem em mente, ou seja, você seleciona os conteúdos dessa disciplina e estrutura suas aulas para capacitar o aluno a quê?
9. Quais são os referenciais que orientam o seu planejamento ou as suas aulas?
10. Se você adotar livro didático, cite o nome da obra, seu autor e explique as razões que o levaram a selecionar este livro.
11. Você pensa que, devido à sua localização e ao tipo de alunos que a freqüentam, a finalidade de sua escola é diferente das demais escolas de estado e do país? Por quê?
12. Você considera que os cursos de capacitação que realizou desde que assumiu a função de professor das redes públicas promoveram a inserção dos saberes locais e das realidades do entorno da escola no currículo escolar?
13. Você considera importante inserir os saberes locais e as realidades do entorno da escola no currículo escolar? Por quê?

14. Caso você busque promover a inserção dos saberes locais e das realidades do entorno da escola no currículo escolar, como o faz?
15. O seu planejamento anual e os seus planos de aula consideram a utilização da realidade do entorno da escola? Explique.
16. O estudo do meio é uma prática que ocorre dentro do curso de Geografia do Ensino Médio? Em caso afirmativo, quais são os lugares visitados e com qual propósito?
17. Você faz uso do Parque Estadual como um recurso didático (estudo do meio) ou tema de estudos? Exemplifique.
18. Por fim, se você concordar, gostaríamos de receber uma cópia do seu planejamento.

As entrevistas foram registradas em fita cassete, por meio de um gravador portátil e posteriormente transcritas (anexo II). O questionário elaborado não teve por finalidade enrijecer a entrevista, mas norteá-la. Em alguns momentos deixamos de fazer alguma questão prevista pelo fato do entrevistado a ter respondido juntamente a outra e ainda acrescentamos outros questionamentos em razão do que foi exposto pelo entrevistado.

Apesar dos professores terem recebido previamente o questionário, eles não demonstraram nas entrevistas ter feito maiores reflexões sobre as questões, exceção do professor B, que até redigiu suas respostas e as entregou.

Para preservar os entrevistados, quando citamos literalmente a fala de algum professor, nós omitimos seu nome.

4.5 - Função curricular do espaço na aprendizagem e seu uso didático

Embora uma mesma disciplina em um mesmo período histórico apresente funções e objetivos distintos, de acordo com cada unidade escolar, sustentamos, ainda, ser possível verificar algumas tendências comuns do desenvolvimento da

Geografia escolar em diferentes escolas, em função delas possuírem um dado da realidade também comum: estarem próximas à unidades de conservação.

As chamadas unidades de conservação são áreas espacialmente delimitadas do território com a finalidade de preservação de importantes atributos naturais, arqueológicos e, mais recentemente, antropológicos. Essencialmente, os diferentes tipos de unidades de conservação (parques nacionais, áreas de proteção ambiental, reserva ecológica, reserva extrativista etc.) distinguem-se em razão do grau de restrição de seu uso. Servem à pesquisa científica, educação ambiental e lazer, portanto, muitas delas são abertas à visitação pública. Porém, exceção feita às reservas extrativistas, não é permitida a ocupação humana dentro de seus limites.

A perspectiva de limitação do uso do território é abordada por Diegues e Nogara (1999) em um estudo sobre a criação, em 1992, da Reserva Ecológica Estadual da Juatinga, no Rio de Janeiro, que teve entre seus diversos objetivos avaliar os conflitos e impactos na vida dos caiçaras que ainda residiam na área. Os autores concluem:

"Na verdade, o Estado acaba impondo sobre os 'territórios de uso comum', onde os moradores locais quase não possuem o título de propriedade privada, uma outra forma de espaço territorial, o público (parques e reservas), baseado em razões como a biodiversidade, a conservação do mundo natural e a necessidade de se proteger os últimos remanescentes da Mata Atlântica". (p.159)

Assim, a criação da maior parte de unidades de conservação, bem como outras ações do Estado no território nacional (hidrelétricas, usinas nucleares etc.), implica a remoção das comunidades que eventualmente moravam nessas localidades e tinham seu modo de vida intimamente associado a esses lugares. Ou

ainda, mesmo que a área escolhida para a criação da unidade de conservação não abrigue diretamente nenhuma comunidade, muitas vezes sua restrição de uso ou a valorização espacial do seu entorno (empreendimentos e projetos turísticos) alteram significativamente as comunidades, tradicionais ou não, que habitam neste entorno. Seja por não poderem mais extrair da área recursos naturais essenciais às suas culturas ou mesmo aos seus hábitos alimentares, ou ainda por sofrerem com a especulação imobiliária que vem aproveitar desse novo "capital ambiental" demandando mão-de-obra barata para a construção civil, hotelaria, serviços domésticos, turismo etc⁷⁹.

Portanto, o meio geográfico do qual o universo de escolas situadas próximas a unidades de conservação guarda alguns atributos comuns, como, entre outros, uma marcante presença de objetos naturais. Então, não desconsiderando suas diferenças, tais escolas estão submetidas a semelhantes vetores de poder. Seus entornos cumprem papéis parecidos na constituição das culturas locais, o que não significa dizer que serão produzidos os mesmos saberes. E tal similaridade se dá pelo fato dessas escolas participarem de espaços geográficos que, *grosso modo*, se construíram e se constroem por *estruturas, processos, funções e formas*⁸⁰ similares. Enfim, apesar de todas as particularidades que distinguem cada escola, é possível estabelecer suas localizações geográficas, mais precisamente, as relações a que estão submetidas, como critério de generalização.

Salientamos que as escolas que atendem a condição de se situarem no entorno de unidades de conservação, mas que se encontram nas cidades,

⁷⁹ Não é objetivo desta pesquisa avaliar a atuação do Estado na criação de unidades de conservação, se as políticas públicas têm obtido resultados positivos e se a gestão dessas áreas ocorre adequadamente. Apenas tomamos isso como um dado do território, um fato que pode ter implicações nas unidades escolares.

⁸⁰ "*Forma* é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. *Função*, de acordo com o *Dicionário Webster*, sugere uma tarefa ou uma atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. *Estrutura* implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. *Processo* pode se definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança." SANTOS, Milton - *Espaço & Método* - 3ª ed. - São Paulo: Nobel, 1992, p.50.

provavelmente, além da possibilidade de influência da unidade de conservação, concorrerão outras possibilidades de influência, advindas dos variados fluxos pertinentes ao meio urbano que atravessam e se instalam na escola. Portanto, tais escolas não estão entre as quais esta pesquisa se dedica.

Assim, esse dado da realidade concreta do entorno da escola pode se manifestar no discurso e nas práticas docentes dos professores de Geografia que, mesmo sem a posse de fundamentações teóricas da pedagogia, tenderiam a fazer uso daquilo que está diante dos alunos para estabelecer relações com os conteúdos que pretendem desenvolver em sala de aula.

E se tal prática não é amplamente verificada nessas escolas, caberia investigar a razão para ela não acontecer, pois a consideração do espaço vivido pelo aluno como um contexto do qual ele constrói significados a partir de suas percepções, antes dessa prática ser valorizada pelas DCNEM e pelos PCNEM, já era, há algum tempo, recomendada por pensadoras da Geografia brasileira engajados no ensino desta disciplina, como demonstramos.

O contexto pode ser de natureza variada (social, histórica ou outra.) e nesta pesquisa foi assumido como geográfico, não porque o consideramos mais importante do que os demais, mas em razão deste ser o elo entre as escolas selecionadas com o intuito de demonstrar a validade de se tomar a localização da escola e as possíveis relações que ela estabelece em função disso. E ainda, pelo fato da Geografia ter o espaço como seu objeto de estudo e, portanto, o entorno da escola ser transformado em análise empírica para a construção dos conceitos estruturadores desta disciplina.

Segundo Escolano (Frago & Escolano, 2001), no quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, um elemento significativo do currículo, fonte de experiência e aprendizagem.

“... os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares.” (idem, p.27)

O imóvel no qual funciona a escola, a disposição das salas de aula, dos banheiros, das dependências dos diretores, coordenadores e professores comunica-se com os alunos. Estes observam sua organização e identificam que cada espaço tem a sua função e forma. E isso não é diferente com o espaço que abriga a escola. Sobre essa questão o mesmo autor diz:

“A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral (Museu Pedagógico Nacional, 1911, p.4) de modo definitivo, o urbanismo e a arquitetura ofereceriam assim uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico.” (idem, 32)

Assim, é de se esperar que os professores de Geografia das escolas de Ilhabela comuniquem com esse "ensino ativo" do qual nos fala Escolano. Que o entorno, que sua dimensão visível e sensível, transformem-se em recurso didático.

Ainda segundo Escolano (op.cit.), na zona rural, a arquitetura escolar serve de modelo para as futuras casas dos educandos, tem função cultural e social, transmite valores estéticos, higiênicos e de organização. Isso leva a pensar que a organização do espaço no qual se encontra a escola também transmite valores e modelos para os alunos:

“O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais - distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas -, à sua hierarquia e relações.” (Frago in: Frago & Escolano, 2001, p. 64).

Tais inquietações sobre a importância pedagógica do espaço já se manifestavam em Plutarco e Rousseau. Para o primeiro a cidade é "melhor instrutor" do que a escola, e para o segundo a melhor escola é a sombra de uma árvore, numa nítida alusão a que os alunos devem estabelecer relações concretas com o cotidiano. Ambos atribuem um significado ao meio geográfico, consideram que a localidade na qual está situada a escola, ou melhor, que o local onde o processo de ensino-aprendizagem pode transcorrer tem influência no êxito deste processo.

As teorias que discutem a localização das escolas e servem para pensar a situação delas no tecido urbano têm um objetivo bem distinto do que propõe esta pesquisa. Baseadas em pressupostos médicos e sanitaristas, além de pedagógicos, elas deveriam servir mesmo para o planejamento urbano de algumas cidades. A análise da disposição da escola no tecido urbano teria a finalidade de diagnosticar sua centralidade ou marginalidade diante dos mais importantes fluxos urbanos, sua acessibilidade pelos diversos segmentos sociais, sua função na cidade etc. No caso desta pesquisa, trata-se da importância do lugar no qual se encontra a unidade

escolar, do seu contexto geográfico de modo amplo, ou seja, não apenas a caracterização do meio físico, mas também sua inserção nas diversas ações políticas, econômicas e sociais que transitam pelo espaço e reverberam no currículo escolar.

Valemo-nos das palavras de Milton Santos⁸¹ sobre a relação entre o lugar que o indivíduo ocupa e as potencialidades e restrições que isso implica e assim, mais uma vez, justificar a nossa opção por diferenciar as escolas pelas suas localizações:

“Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm o valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está.” (Santos, 1996, p.81)

A partir daí, as questões colocadas são as seguintes: a proximidade a unidades de conservação altera as finalidades da escola? Provoca mudanças na seleção dos conteúdos de Geografia e no modo de ensiná-los? Essa especificidade espacial é apropriada como recurso didático?

Queremos entender se tal condição faz parte da “arquitetura”, da qual fala Chervel (1990), que constitui o currículo escolar.

“(…) A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um

⁸¹ SANTOS, Milton - O espaço do cidadão - 3ª ed. - São Paulo: Nobel, 1996

modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (Chervel, 1990: 188)

Enfim, qual o papel da Geografia nesse específico segmento escolar, considerando que ela deve promover, dentre outros, a compreensão dos papéis sociais, as forças que atuam na produção do espaço onde os alunos vivem e ainda valorizarem e conservarem, se assim julgarem, os saberes de suas comunidades?

Como vimos, a fundamentação teórica da atual reforma do Ensino Médio valoriza uma prática pedagógica que leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos e ainda chama a atenção para a necessidade da contextualização dos conteúdos a serem ensinados, o que não seria diferente com o ensino de Geografia. Então colocamos a pergunta: os professores das escolas situadas no entorno das unidades de conservação se valem da configuração espacial na qual se encontram a escola e as distintas aprendizagens que os alunos têm, de maneira não-formal, em sua prática docente? E como o fazem?

Algumas falas dos professores que entrevistamos podem nos ajudar a entender o que se passa nesse grupo específico de escolas. Ao serem questionados se a localização da escola na qual lecionam colocaria uma outra finalidade para o ensino, e se consideram os saberes locais em seus planejamentos, eles responderam:

Professor A: Não acho que seja pelo fato de ser ilha, é por conta da cultura local aqui que acabou estourando um pouco e eles querem resgatar isso e a escola, essa escola, é centenária, então o Gabriel tem um diferencial das outras escolas.

[...] vou até fazer um parênteses, uma coisa muito engraçada, a Ilha é uma coisa extremamente...o ilhéu, né, ele é assim ...o centro, o centro do mundo é aqui. A ilha é importante, então qualquer coisa que seja feito, qualquer ...olha vamos fazer um trabalho, vamos fazer um levantamento sobre a questão da água, eles fizeram um trabalho assim o ano passado. E quando eles colocaram, o pessoal do grêmio tava ainda colocando no planejamento no começo do ano. Eu falei: mas a gente precisa ampliar isso, né, a questão da água é uma questão tão polêmica no mundo todo, as relações econômicas nos países vão mudar tanto por conta disso. Não, o importante é a Ilha, a gente trabalhou aqui e aqui tá bom, ponto final, então terminamos o trabalho, porque aqui é o que basta, aqui é o que interesse, né. Uma coisa tão... Então eu acho importante, essa coisa desse saber local. De começar com o local, e a gente começar ampliar e poder colocá-los também fora daqui, ampliar, a Ilha não é uma coisa única, enfim, fechada.

Pare este professor, a cultura local imprime uma singularidade na escola que leciona. O marcante de sua fala é o sentimento de centralidade do ilhéu, que não se importa com o que acontece fora da ilha e não consegue estabelecer relações entre o que se passa no estado, no país ou no mundo com aquilo que vivencia na dimensão local. E tal sentimento, por ele entendido como saber local, atrapalha o desenvolvimento pleno dos conteúdos da disciplina, mas, paradoxalmente, "essa coisa" é importante. Tanto que, mais adiante, este mesmo professor dá alguns exemplos de como busca contextualizar os conceitos da Geografia e se justifica.

Professor A: *Tento relacionar bem as condições sociais aqui da Ilha, o saneamento básico, porque aqui é tudo muito distante, né, aqui é tudo ou muito dinheiro ou nada. Eu tento puxar em cima dessa questão social no Ensino Médio. Questão da urbanização quando a gente fala que a Ilha acaba não tendo né essa proposta e dinheiro, ou algumas situação que deixariam a Ilha, não pode ter construções aí, não poderia, mas agora já pode, por que que pode? Quais são os interesses que estão movendo esse tipo de coisa? Então é isso aí.*

(...) Aqui tem os migrantes, tem muita gente do nordeste, do norte de Minas, então a gente fez uma coisinha muito rápida aí com “Morte e Vida Severina” com a professora de Literatura pra tá puxando, né, trabalhando um pouquinho...

(...) Isso é fundamental para você atender qualquer um, não dá para você fugir da realidade. Não dá para eu chegar aqui e falar ...e dar uma mesma aula que eu dava em Campinas. A abordagem, a forma que você vai direcionar para uma reflexão ela tem que ser diferenciada. A realidade é muito distante, né? Então, são situações diferentes.

Interessante perceber que este professor privilegia os saberes locais e a contextualização por meio das questões sócio-econômicas; é a questão dos valores e visões de mundo dos alunos e da desigualdade social que está presente em seu discurso. As questões relacionadas ao meio natural, que imaginávamos mais presentes no currículo de Geografia, por conta da proximidade do Parque Estadual, nem foi mencionada. Só quando perguntamos sobre os possíveis locais para a realização de estudo do meio na Ilhabela é que o Parque Estadual foi novamente lembrado.

Professor A: Aqui tem bastante coisa, o próprio Parque, né, que dá para estar indo, é...tem a fazenda aqui...que tinha o engenho...pro norte, eu não conheço quase nada, mas disseram que tem coisas assim bem interessantes. Fora da Ilha pode ser também?

Nesta fala outros dois pontos nos chamam a atenção: a consideração de que o professor conhece muito pouco de Ilhabela e o questionamento sobre a possibilidade de fazer um estudo do meio em outro lugar. Isso revela que, para este professor, o contexto geográfico da escola não é algo tão importante, pois ele não se preocupou em tomar mais contato com a Ilhabela, e logo pensa em levar os alunos para estudar outras localidades não pertencentes a Ilhabela. Ou, talvez devido a esse caráter provinciano que ele atribui aos alunos, levá-los a conhecer

outra realidade poderia ampliar seus horizontes, mas o professor não mencionou isso explicitamente.

Professor B: [...] *no meu entender, todas as escolas devem estar trabalhando a partir do seu espaço, o qual é determinado geograficamente. O que muda são alguns aspectos, de acordo com a necessidade da região em que estão inseridas. [...] considero importante [os saberes locais], pois fica mais fácil fazer o aluno perceber as transformações que acontecem no seu cotidiano e assim, ao mesmo tempo, estaremos valorizando a vivência e a experiência dos alunos.*

Este outro professor também diz ser importante levar em conta as especificidades locais, no entanto, não acentua a questão da insularidade ou da cultura local. Mas ao responder a outra pergunta, esses fatos transparecem:

Professor B: [...] *a gente é de outra realidade, passa a viver no litoral e às vezes não entende o ritmo deles. Eu que sou de Campinas, sempre corri, agora que eu acho que eu estou desacelerando, porque vem com uma ansiedade, querendo fazer tudo rápido. Aqui é...correr pra quê? Na verdade, é bem assim mesmo. Então, você querer impor um ritmo para eles da gente não consegue. Então tem que ser mais lento, parece que até o clima aqui (risos) ajuda nisso.*

E questionado sobre a seleção dos conteúdos de Geografia e sua adequação à realidade local respondeu:

[...] *faço uma seleção de conteúdos do livro didático de Geografia do Ensino Médio, de assuntos que posso trabalhar, usando como exemplo os fatos e acontecimentos locais, próximo da realidade dos alunos.*

Tento fazer com que os alunos tragam para a sala de aula assuntos do seu interesse, que possam ser analisados e discutidos em grupo.

Todo conteúdo que entra no planejamento, tem como complemento os fatos e acontecimentos que ocorrem em nossas proximidades, no nosso dia-a-dia.

Quando a gente trata do assunto que dá para enquadrar com algum acontecimento, por exemplo, vamos supor, eu estava falando de lixo, poluição, há um tempo atrás, e aí eles trazem informação que um petroleiro vazou. Aí quando pinta alguma coisa que é nesse sentido, eles colocam pra gente. Então eu tento, às vezes não rola (risos.) Eu sempre puxo alguma coisa que os alunos me falam.

O dia-a-dia é o que mais uso, eu fico atento a qualquer coisa que apareça na televisão, terremoto, vulcão... Os fatos da semana, então fala de seqüestro, eu falo de seqüestro, não tem jeito de fugir, porque um aluno pergunta e eu já preparo a aula em função disso. [...]. Ano bissexto... sabe essas coisas que eram da Geografia? A gente estudava mais, hoje em dia fica meio entrelinhas aí... Então hoje eu sempre mantenho, algum acontecimento eu trago para ele perceber que é o tempo todo. A Geografia está no cotidiano, então se ele ver rua sendo asfaltada, tá mudando o bairro, então tudo isso a gente tenta trazer pra sala de aula.

Para este professor a realidade local associa-se aos acontecimentos cotidianos, tanto aqueles mostrados pela televisão como os vividos pelos alunos. Mas percebe-se uma certa valorização dos fatos que nem sempre são cotidianos, como eventos naturais de grande magnitude. Diferente do professor anterior, não acentua as questões de desigualdade social presentes em Ilhabela. Mas compartilha de uma certa representação do tipo de vida que os moradores locais levam, mais lenta, menos complexa do seu ponto de vista.

Esta representação dos alunos também é percebida na fala do professor C, que acentua o caráter negativo deles. São alunos desinformados, desinteressados e com uma visão de mundo restrita, na sua percepção.

Professor C: *O aluno daqui da Ilhabela, ele tem uma característica assim muito restrita. Porque como ele vive numa ilha, ele acredita que não há, que as coisas lá fora, é... não acontecem da forma que a gente fala né, eles não assistem, não vêem televisão, noticiário né... geral...eles não lêem jornal, eles ficam muito restritos às notícias é... locais*

[...] eu trabalhei 10 anos lá em SP e lá eu trabalhava normalmente e lá eles tinham cabeça assim mais aberta, embora seja mais difícil você trabalhar na cidade de SP, eu acredito que eles têm uma visão mais ampla do mundo, né..Agora aqui é, fica difícil, nós temos, nós trabalhamos mais com as características locais tá e partindo daí, das características, você vai discutindo aos poucos o que é a vida lá fora do outro lado da balsa.

E, como os outros professores, ele diz tratar das questões locais para contextualizar os conceitos ensinados em sala de aula. E, diferente dos demais, salienta os temas referentes ao meio natural neste processo de contextualização, mas de uma perspectiva que critica um certo “bairrismo” dos ilhéus, o que também havia sido apontado pelo professor A. Do modo como expõe a questão, parece que é fácil para os alunos entenderem os processos que descrevem e explicam o meio natural de Ilhabela, mas ao mesmo tempo o professor revela que eles têm dificuldade de perceber os processos mais amplos e que também estão associados à dimensão local. Sua explicação para isso, além do bairrismo, está no fato dos alunos serem profundos conhecedores do ambiente em que vivem e de todos os professores trabalharem as questões ambientais.

Professor C - Eu tenho muitos alunos do Ensino Médio, do terceiro ano do Ensino Médio que é huuuummm....jamais foram, não sabem como é a vida do outro lado da balsa. Daí para eles, só existe Ilhabela, essa natureza né que eles já conhecem, então é muito fácil trabalhar nessa parte porque eles já conhecem, já têm experiência do meio né, do meio natural, então isso para eles não é nenhuma novidade, estão trabalhando. É, não precisa ser o professor de Geografia pra trabalhar a questão da natureza, todos os professores já trabalham e é uma prática dos alunos, né...agora você trabalhar com Geopolítica né...aqui é bastante difícil [...]

Do meio ambiente, todos os professores em geral das escolas trabalham.

[...] porque eles conhecem, eles conhecem Castelhanos, eles conhecem, nós temos 22 cachoeiras aqui né... então eles conhecem a situação das cachoeiras, então a gente faz um trabalho de campo, a gente vai ver como que está a situação, entendeu? Como é... teoricamente, primeiro a gente trabalha a teoria né...da preservação... tudo, e depois a gente vai em busca... é... de como está, como estava, se temos fotos, fazemos trabalho [...]

A gente trabalha a teoria, trabalhamos com o livro né... uma teoria de mundo e nós temos aqui a prática local, tá...Dentro da Geografia física nós temos a prática local mesmo. Mas isso, ampliando né..ampliando para fora, né..."o que é a preservação do meio ambiente no mundo? O que é a poluição? O que é a camada de ozônio?" Porque assim para eles, né... isso parece que nunca vai chegar aqui, porque aqui nós temos a natureza perfeita, eles acham, mas aí eu mostro pra eles também o outro lado, o homem está chegando, a Ilha está crescendo né..cada dia que passa ... eu sempre mostro pra eles a paisagem hoje, passa dois meses eu mostro novamente. A Ilha de seis meses pra cá vem tendo uma degradação muito grande, são muitas construções, acho que nunca na Ilha teve tanta obra assim né... construção civil como está tendo este ano e isso faz parte né, faz parte do nosso currículo, isso tudo eu mostro pra eles.

Do nosso ponto de vista, essa questão do bairrismo, apontado por alguns professores, pode encontrar explicação na necessidade de criação de identidades coletivas, processo que tem se manifestado de forma conflituosa com a globalização (Castells, 2001). Não que os alunos e moradores de Ilhabela tenham orquestrado um movimento que pretenda garantir suas singularidades culturais em oposição à homogeneização inerente ao processo de globalização, mas talvez a ameaça da diluição dessas singularidades trazidas pela grande especulação urbana nos últimos anos e por uma reorganização do território para atender às demandas externas (novas tendências de consumo, grande fluxo de turistas, construção de segundas residências, novos moradores com hábitos distintos etc.) tenha provocado uma polarização entre aquilo que tem origem local (por eles compreendido e portanto valorizado) com aquilo que tem origem externa e ressignifica os valores locais.

Quem sabe até esse fenômeno é em parte o resultado de uma construção de *identidade de resistência*⁸²?

E, valendo-nos dos conceitos da Geografia para buscar resposta a esse diagnóstico feito pelos professores, eis uma citação de Milton Santos:

“O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos.” (Santos, 1997: 61)

Assim, parece-nos que esses professores não perceberam o dado simbólico do território, apesar de lá viverem, e buscam promover a aprendizagem dos alunos sem realmente fazer uso da “linguagem regional”.

O discurso do professor D é mais confuso. Afirma fazer um diagnóstico do perfil dos alunos e suas relações com Ilhabela, para em seguida desenvolver um trabalho que os conscientize de seus papéis sociais, como possíveis agentes de transformação da realidade. Seu entendimento sobre a relação entre os saberes locais, os conceitos de Geografia e contextualização atrela-se a comparar ou relacionar os conceitos científicos com o que os alunos possam visualizar no seu entorno.

Professor D: *Primeiro eu começo assim, como eu vim aqui em agosto, diagnóstico da sala, como é que eu vou trabalhar como eles, o que eu vou trabalhar? Primeiro é conhecer... conhecê-los, né, verbalmente, da onde vieram, por que que vieram e depois eles passam pro papel. E saber qual é a finalidade que os trouxeram aqui, pra esse lugar, pra Ilhabela. O que os trouxe?*

⁸² Castells (2001: 24) define identidade de resistência da seguinte forma: *criada por atores que se encontram em posição/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos e estes últimos [...]*

Quanto tempo? Se era daqui, o que que a Ilhabela é para eles? O que falta também? Então daí eu já começo todo um trabalho. O que que nós podemos fazer para melhorar? O que que está de bom aqui e que isso pode ser melhor? O que que você, como ser humano, pode estar fazendo? O que você encontrar, nada. Então aí nós começamos a trabalhar, aí nós vamos ver, que nem os blocos econômicos, o que envolve o Brasil daqui um tempo assinando uma Alca, o que que vai envolver? O que que vai envolver a Ilhabela? O petróleo aumentou, o que que acontece com o turismo aqui? Você vai ficar empregado, vai ter o seu emprego? Seus pais vão ter emprego?

Ah, e uma coisa muito importante: meio ambiente. Que eu até achava assim, na época da faculdade, a gente ia muito pra Juréia, né, Peruíbe. A mata atlântica, a preservação ta aqui! Não está, está na Ilhabela! Surpresa minha. Então eu coloco muito a eles, vocês têm conhecimento disso? O que vocês querem fazer, que isso continue? 150 cachoeiras que têm aqui. A gente vê até que existe uma revolta que eles vão vendo que vem sendo coisas feitas e eles não podem fazer muito. Quer dizer, pensam que não podem.

Quanto à representação sobre os alunos, ela não difere daquilo que já foi caracterizado para os demais professores, ou seja, sem oportunidade de acesso à informação e desinteressados, enfim, ressaltam-se as características negativas do fato dos alunos se encontrarem em Ilhabela.

Professor D - *E realmente a gente vê que a informação para a...aqui na Ilhabela eles são muito desinformados. Às vezes você comenta sobre globalização, sobre os blocos econômicos...pra eles é uma coisa do outro mundo. Eles estão muito fora disso, e quando você começa a colocar os acontecimentos da África relacionado com o Brasil, pra eles é uma surpresa. Então você vê a necessidade que há da Geografia, em relação a eles terem esse conhecimento, porque muitos deles não têm. Então eu até fico assim muito preocupada e eu estive até aí sintonizada nas rádios e vi que não é igual a São Paulo, que nós temos uma CBN, nós temos uma Jovem Pan, que está informando os jovens. E mesmo os poucos noticiários que têm aqui, que eles conseguem, eles não estão preocupados. Porque não se leva a necessidade de eles terem um conhecimento lá de fora. E eu, como estive fora, e agora estou aqui, então eu estou trazendo isso e eles estão assim até que preocupados: "nossa professora, porque que não se tem isso? O que que acontece?" Cada um tem*

um sistema diferente, então a gente tem uma visão da capital para o interior, aqui é um litoral mas não deixa de ser um interior, muito diferente.

Por fim, o professor E é o único que estabelece uma associação direta entre a escola e seu entorno caracterizado pela presença do Parque Estadual. Menciona mesmo a necessidade da Geografia adequar seus conteúdos a essa realidade.

Professor E: Com relação a localização geográfica ser diferente, o fato de ser outra localização geográfica, em alguns pontos é ... a escola ela muda. A escola Anna Leite tem uma situação de estar numa área perto do Parque Estadual Serra do Mar e tal... é... está dentro da Mata Atlântica, praticamente nós estamos rodeados pela Mata Atlântica que é um privilégio, então dentro dessas características de localização, de ecossistema, de meio ambiente, com certeza o perfil da escola tem que mudar, não na totalidade, mas em pontos relevantes a própria Geografia tem que mudar e isso vai impactar diretamente no conteúdo. Vai impactar na questão da ecologia, da preservação do meio ambiente, a questão da dimensão da importância do que significa a mata atlântica pra eles aqui que estão tão acostumados, mas o que significa não só para nós aqui, mas pra quem ainda nem conhece, então eu acho que em alguns pontos tem que ser diferentes, não todos.

E coloca suas dúvidas metodológicas ao falar sobre a necessidade de considerar os saberes locais e os conhecimentos que os alunos trazem. Apesar de entender que esses procedimentos são fundamentais, não tem segurança, não tem fundamentação teórica que oriente a sua prática docente. É bastante franco ao admitir sua dificuldade em saber como transformar o senso comum em conhecimento científico e se, ao tratar da “bagagem” que o aluno traz, não se corre o risco de comprometer a aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

É muito importante, mas é... a gente vê que muitas vezes a gente não tem uma observância de limites, até que ponto eu uso aquilo que o aluno traz para que eu possa ajustar todo

o meu trabalho e aí me adaptando à realidade, ao que ele vem trazendo, sem deixar de lado a parte, o aprofundamento da parte até cognitiva. Então eu observo que alguma coisa ainda não está encaixada, por exemplo, partindo da realidade deles, da vivência, do conhecimento que ele traz, da bagagem que ele traz, canalizando isso, é lógico, para os conteúdos, mas até que ponto isso mantém um padrão de ensino elevado de você passar o conhecimento e prática? Então eu acho que alguma coisa aí ainda não está, é.... pronto, não está bom a ponto de você dizer bom é isso aí, o jeito é isso mesmo, perfeitamente viável, então a gente tem essa questão aí, até que ponto trabalhar partindo daquilo que o aluno traz e até que ponto levar aquilo que ele não conhece? Eu acho que ainda tem alguma coisa pra ser trabalhado pra ser estudado.

De modo geral, percebe-se nas falas dos professores um certo conflito entre os saberes que são valorizados pelos alunos (aqueles que tratam dos aspectos locais) e aquilo que é objeto de ensino da Geografia. Não podemos afirmar que tal conflito se explica pelo confronto entre os saberes provenientes da tradição local e os saberes técnicos científicos⁸³, pois nossa pesquisa não analisou a constituição dos grupos sociais dos quais os alunos são originários, mas isso não impede de se constatar a diferença de valores entre parte dos alunos (parece ser a maioria, se considerarmos as falas dos professores) e os professores.

A entrevista com o Assistente Técnico–pedagógico revela um discurso afirmativo, típico dos discursos oficiais, quanto à consideração dos saberes locais e do contexto geográfico no qual estão as escolas de Ilhabela. Interessante marcar que ele menciona os trabalhos sobre os recursos hídricos que alguns professores de Ilhabela teriam realizado e que tais trabalhos não foram lembrados por esses

⁸³ Diegues (2001), aponta o “conflito de saberes” como um dos impactos nas chamadas populações tradicionais provenientes da instalação de unidades de conservação: *De um lado está o saber acumulado das populações tradicionais sobre os ciclos naturais, a reprodução e a migração da fauna, a influência da lua nas atividades de corte de madeira, da pesca, sobre os sistemas de manejo dos recursos naturais, as proibições dos exercícios de atividades em certas áreas ou períodos do ano, tendo em vista a conservação das espécies. De outro lado, está o conhecimento científico, oriundo das ciências exatas que não apenas desconhece, mas despreza o conhecimento tradicionalmente acumulado. Em lugar da etnociência, instala-se o poder da ciência moderna dos recursos naturais, com a noção de capacidade suporte baseada em informações científicas (na maioria das vezes, insuficientes).* (p.69)

professores em nossa entrevista. Talvez por não considerarem essas atividades vinculadas ao saber ou contexto local, revelando a pouca intimidade com tal terminologia. Ou seja, queremos apontar que os professores podem, de forma intuitiva, inserir os saberes locais e o contexto geográfico em suas práticas docentes, mas lhes faltam fundamentações teóricas que justifiquem e orientem esta prática.

ATP - *Eles consideram os saberes locais e as realidades do entorno da escola, posso citar até mesmo o professor lá do Eva que trabalhou toda aquela parte da Sabesp, né. Então nós tivemos um projeto de recuperação de ciclos de aceleração envolvendo os temas transversais, e foi engraçado que pra fazer esse projeto nos saímos na frente da Marlene [Marlene Gardel, responsável pelos projetos de Educação Ambiental na CENP] com o livro da água, né, dela. [refere-se a uma publicação da CENP, de 2004, que tinha por objetivo capacitar os professores a trabalhar as questões hídricas de forma interdisciplinar] E tudo aquilo que ela, não tudo aquilo né, claro, mas muitas das coisas que ela colocou lá nós já tínhamos desenvolvido aqui. Foi um trabalho assim fantástico e o Professor X fez muito bem esse trabalho, Professor Y também, e muitas escolas em São Sebastião também trabalharam muito bem isso. Então eu acho muito importante começar com o próximo, como eu já coloquei desde o começo eu acho que tem que ser por aí, planejar bem as atividades do ano, ter o seu planinho, né, envolver o interdisciplinar, que a gente é bem a favor do trabalho interdisciplinar, isso é muito importante.*

Apesar de se perceber na fala dos professores uma importância da valorização do contexto local no momento de planejar o curso e as aulas, nenhum deles conseguiu instaurar no currículo de suas escolas a prática de estudo do meio. O que há são algumas saídas ocasionais e que, aparentemente, não envolvem a complexidade dos estudos do meio.

Professor A: *Esse ano não. Mas.. em 2000 também não. [...] Na verdade eu me afastei um tempo, então não sei te dizer. Acredito que não tenha.*

A idéia é estar fazendo, só que eu acho assim,...] você precisa mesmo é ir, fazer o projeto, fazer uma coisa... conhecer, saber do que vai estar falando, se você não tem conhecimento, pegar um guia, ou uma pessoa que possa tá fazendo,né, a informação certa, correta, pra passar para eles. Então para o ano que vem é uma coisa que me interessa bastante.

Professor B: *Infelizmente, não. Ainda tenho um certo receio de sair com os alunos, talvez até um medo bobo que tenha que repensar, e arriscar mais. Muitas vezes parto do princípio que os alunos não irão, já que eles estudam à noite e muitos deles trabalham durante o dia, e estas saídas teriam que ser durante o dia.*

Professor C: *Como eu falei, nós fomos em sítio arqueológico, nós fomos já em quatro cachoeiras, têm muitas que eu não conheço ainda, meus alunos conhecem, a gente falando, debatendo em sala de aula, eles dão exemplos, eles conhecem, nasceram aqui, agora eu não conheço todas ainda, eu conheço quatro cachoeiras que nós já fizemos pesquisa de campo, fazemos pesquisa de campo em Castelhanos também, né.. que temos o acesso, o acesso é fácil né, tem Jipes que levam. A gente programa tudo. Tem o ônibus da prefeitura que leva, é só mandar o número de alunos, a visitação, tal dia e tal hora, a escola manda o ofício então eles fornecem o transporte. Então aqui dentro da Ilha é assim bem fácil de se trabalhar o meio, tá... Agora saindo daqui fica mais difícil, é assim... aqui. Você mora em São Paulo? [pergunta para o entrevistador] Aqui você tem o outro lado da Geografia, trabalhando em São Paulo você tem dificuldade de fazer pesquisa de campo com os alunos né.. que moram na cidade de São Paulo, porque o transporte é difícil, é difícil também o interesse deles ou a coletividade de você conseguir levar uma sala de aula para uma pesquisa de campo, né... principalmente da parte física da natureza e aqui não, aqui eu tenho outro lado. Minha dificuldade é de mostrar a área metropolitana para eles, é difícil de eu estar levando eles para conhecer o outro lado.*

Professor D: *Não, não, não. Pouquíssimo. Os professores... sabe o que acontece? Eu até é...às vezes isso lá em São Paulo também tinha isso que ..é muito complicado você levar alunos pra fora. Custo. É conduta dos alunos, tem uma série de coisas que você luta, ta, pra que isso tudo dê certo. Eu consegui, nunca tive problema até então. Teve colegas meus que nunca mais, foi a primeira e última vez. Então eu já apostei que isso vai dar certo, e cobro deles. E eu preciso da ajuda de vocês*

[alunos], então nós fazemos uma troca e isso dá certo. Não sei até quando, que eu tô apostando nisso, e tô acreditando. Então eu vejo que há uma resistência muito grande porque nós precisaríamos mais de colaboração e nós não temos. Quem quer caminhar diferente, caminha. Mas tem que arcar com uma responsabilidade muito séria lá na frente, e isso é muito complicado.

Professor E: *Sim. Este ano não teve, mas no ano passado nós fizemos a pesquisa de campo. Eu não lembro se foi o ano passado ou retrasado. Nós fizemos uma pesquisa de campo onde, é foi no ano retrasado, onde os alunos entrevistaram os turistas e saíram fazendo uma entrevista com as pessoas sobre as questões políticas, econômicas, ambientais aqui, dos problemas que mais preocupam, justamente a questão do recolhimento do lixo, de operação praia limpa, que a gente também trabalha todo ano juntamente com outras áreas como ciência e biologia. Então a gente tem sim, tem acontecido.*

Os motivos para a não realização desta prática são muitos: receio de lidar com os alunos fora do ambiente escolar, a suposição de que a adesão dos alunos será pequena, a dificuldade de organização e a falta de conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas.

Apenas o professor E demonstrou outras possibilidades de explorar o ambiente não escolar para finalidades pedagógicas e não apenas as visitas aos ambientes naturais, e ainda apontou para as experiências interdisciplinares que realizou. Os demais professores entrevistados deixam entender que pensam no estudo do meio como uma atividade mais contemplativa, na qual o aluno observará a manifestação na natureza daquilo que é ensinado em sala de aula. E, nesta concepção, eles se responsabilizam por todas as etapas do planejamento e realização do estudo, deixando de envolver os alunos neste processo. Assim, perdem a oportunidade de envolver os alunos no processo de aprendizagem, de estimular o protagonismo juvenil e efetivamente lidar com os saberes e contextos geográficos locais.

É verdade que o estudo do meio não é a única forma para isso acontecer, mas o pouco aproveitamento da proximidade do mar, do Parque Estadual, do tráfego de navios petroleiros e de turismo pelo canal diante das escolas, da sazonalidade do turismo, indicam que talvez o contexto geográfico no qual se encontram as escolas de Ilhabela seja pouco aproveitado, não diferente do que imaginávamos.

Uma constatação importante refere-se à origem dos professores entrevistados e do tempo que estão exercendo a profissão em Ilhabela. Todos são “estrangeiros” provenientes de grandes cidades e aparentemente em busca de qualidade de vida. E quase todos estão lecionando nessas escolas há pouco tempo, de alguns meses a dois anos. A exceção é o professor E, que está há cinco anos não consecutivos dando aulas em Ilhabela. Talvez isso também contribua para explicar o confronto de valores exposto anteriormente.

Observando os planos de ensino que os professores entrevistados nos apresentaram (anexo III), não fica claro como as aulas são encaminhadas para desenvolver os objetivos que estão propostos e, apesar de muitos deles afirmarem que o ensino de Geografia tem por finalidade instrumentalizar o aluno na leitura e compreensão do lugar onde se encontram, as listagem de conteúdos e os procedimentos explicitados não permitem perceber como isso se concretizará.

Assim, tendemos a supor que a questão da contextualização dos conceitos e a consideração dos saberes locais são mais uma apropriação do discurso do que dos fundamentos teóricos que orientam tais procedimentos. E por isso o currículo de Geografia dessas escolas tende a ser semelhante ao de outras inseridas em contextos distintos.

O rol de objetivos e conteúdos apresentados nos planos de ensino são bons indicadores do que afirmamos. Tomemos alguns exemplos⁸⁴:

Professor A – Plano de Ensino da 1ª série do EM

Objetivos

Conduzir e proporcionar condições aos discentes à compreensão e percepção do espaço físico, social e produtivo no qual está inserido, desenvolvendo ampliando o senso crítico e as habilidades de assimilação e acomodação do ensino-aprendizagem, juntamente com o valor da prática da cidadania, da ética e do respeito pelo meio ambiente.

Conteúdos

1º bimestre

- Coordenadas geográficas
- Movimentos da Terra – Fuso horário / Estações do ano
- O tempo geológico e as placas tectônicas
- Relevo
- A atmosfera e os fenômenos meteorológicos

Professor C – Plano de Ensino da 1ª série do EM

Objetivos:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

⁸⁴ Não é o caso de apresentarmos todos os planos de aula de cada série, pois eles, em suas essências, são muito semelhantes, e estão anexados no final desta pesquisa.

Conteúdos:

1º e 2º bimestres

- Formação dos Continentes e Oceanos
- O mundo contemporâneo: suas transformações
- A geopolítica mundial no século XX
- As transformações no leste europeu e a nova ordem geopolítica internacional no final do século XX.
- A expansão geográfica do capitalismo e a repartição do mundo entre potências industriais.
- A bipolarização do mundo pós 2ª Guerra Mundial

Professor D – Plano de Ensino da 1ª série do EM

Objetivos:

Ajudar o aluno a entender as diversidades e as mudanças que acontecem no espaço geográfico, em sua cidade e no mundo, tornando-se capaz de “observar e pensar”, perceber o espaço como parte integrante dele, com conscientização do homem pela natureza.

Conteúdos:

3ª bimestre

O espaço geográfico

Águas subterrâneas

Aqüífero

Estas listas de temas e conceitos são muito amplas, não houve uma preocupação em registrar mais detalhadamente se outros estudos que envolvem os aspectos locais servirão para auxiliar em suas construções. E, portanto, a única consideração que podemos fazer é que em tais documentos não há indícios de que a realidade dada pelo entorno das escolas influencia a seleção de conteúdos da Geografia nem sua metodologia de ensino.

No entanto, a lista de conteúdos demonstra uma prática da Geografia escolar assentada na abordagem fragmentada da sociedade, economia e natureza, herança de uma concepção descritiva da disciplina, como apontado no capítulo 3. Isso sugere o quanto o impacto da atual reforma educacional foi pequeno na Geografia ensinada nessas escolas e não conseguiu, ainda, promover um rompimento com a tradição didática da disciplina.

5 - Considerações finais

A Geografia, antes mesmo de se constituir como um campo de pesquisa e tornar-se uma dentre as diversas ciências sociais que compõem os estudos acadêmicos, tem sua origem na escola. Os estudos de caráter geográfico são bastante antigos, porém, eles somente se sistematizaram em uma única disciplina, com status acadêmico e científico, após sua institucionalização na escola. Desde então, a Geografia escolar esteve associada ao desenvolvimento de noções sobre a pátria, atendeu a projetos nacionalistas ocupou-se de uma criteriosa caracterização das paisagens dos países e da descrição dos lugares, além de outros temas que a marcaram como uma disciplina enciclopédica e mnemônica.

A partir da metade do século XX esta disciplina avança na discussão do seu objeto de pesquisa, atrelando-o a métodos de pesquisa e elaborando alguns modelos de interpretação da realidade. Porém, tais avanços não se deram de forma linear, sem enfrentamento de resistências com conseqüente criação de distintas concepções de Geografia.

Paralelamente, a Geografia escolar também foi se adaptando aos diversos contextos históricos e desenvolveu-se de modo particular, incorporando algumas demandas da sociedade e do Estado, e assim se distanciando daquela Geografia realizada na universidade.

Nestas duas últimas décadas, no Brasil, observa-se um movimento, dentro das instituições superiores, preocupado com a transposição didática dos conceitos e temas que consolidaram a Geografia atual.

Essa renovação dos temas e objetivos dos quais a Geografia escolar deveria se ocupar, como não poderia deixar de ser, não é efetivada prontamente. Há uma concorrência com "outras Geografias", como, por exemplo, aquela dada pelos livros didáticos, aquela que é concebida pela sociedade e ainda aquela

praticada pelos professores que re-elaboram as diretrizes acadêmicas e as transformam em uma outra Geografia.

Não obstante, esse processo não é um impedimento para as transformações pelas quais a Geografia escolar deve passar, pelo contrário, serve de subsídio para uma avaliação daquilo que realmente acontece com esta disciplina na escola e demonstra a importância de se ter bem claras as suas finalidades.

A questão da definição dos conteúdos de ensino da Geografia escolar não compreende apenas o objeto de estudo da Geografia acadêmica, mas também a definição da finalidade da educação que, por sua vez, explicitará as razões de selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros. E isso implica em saber quem são os sujeitos da aprendizagem, o lugar que ocupam na sociedade, o repertório cultural que possuem, suas necessidades.

De nossa parte, estamos convencidos de que a Geografia tem muito a contribuir na formação dos alunos ao desenvolver um conjunto de saberes capaz de lhes servir como um instrumental teórico de interpretação do mundo para melhor apreendê-lo e nele atuar.

Por ser uma disciplina que, dentre outras, trata concomitantemente do presente, do passado e do futuro, ou seja, do espaço geográfico que está constituído, estudando os processos pretéritos que o construiu na perspectiva de planejar o porvir, ela deveria atender às diversas inquietações que os alunos têm ao se depararem com os mais diversos objetos e ações que se materializam no território ou nele transitam.

E mais, pelo seu caráter interdisciplinar, por fazer uso de saberes das mais diversas áreas do conhecimento, como economia, sociologia e agronomia, entre outras, a Geografia é importante, na escola, para apresentar um vasto conjunto de elementos significativos da cultura, que permite ao aluno obter uma visão menos

fragmentada da realidade, compreender como o espaço é produzido pela sociedade e como nele atuar de modo consciente e crítico.

No entanto, essa abordagem só poderá ser realmente efetivada em sala de aula se os professores, que em última instância são os responsáveis pela disciplina, entenderem a especificidade da Geografia acadêmica, participarem de sua transposição didática e ainda terem em conta os preceitos da Educação (as fundamentações teóricas de como se dá o processo de aprendizagem, a função da escola, a finalidade da educação etc.). E tendo respondido por que ensinar tais conteúdos, faz-se necessário recorrer também às teorias da aprendizagem para se pensar como e quando ensiná-los.

Sendo assim, do ponto de vista teórico, o corpo docente das escolas em questão nesta pesquisa deveria, de modo consciente, valer-se da realidade espacial na qual se encontra a escola e a comunidade que a frequenta. Mas não é tarefa fácil realizar uma correta leitura do espaço geográfico, evitando reducionismos simplistas que mascaram o complexo sistema de objetos e ações que explicam o funcionamento de determinado território.

Especificamente ao ensino de Geografia, Pontuschka (2001) diz o seguinte:

“O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico, ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originaram seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum.” (p.131-132)

Considerando as correntes teóricas da psicopedagogia e da psicologia da aprendizagem que sugerem que o aluno só aprende aquilo que está dentro dele, estaria esse ensino desenvolvido nas proximidades das unidades de conservação e

que pouco considera a realidade local, fadado ao fracasso? Ou ainda serviria a outra finalidade que não propriamente os conteúdos disciplinares, pois envolve a construção de uma racionalidade urbano-industrial e a conseqüente transformação dos valores e o modo de vida dessa comunidade?

O que pudemos constatar nas entrevistas com os professores foi uma apropriação do discurso pedagógico proveniente das teorias da aprendizagem com base sócio-históricas. Isso se evidencia quando afirmam e/ou colocam em seus planos de aula, que buscam relacionar o objeto de estudo com aquilo que os alunos observam em seus cotidianos, e ainda por levarem em conta os focos de interesse e os saberes dos alunos, ou seja, promovem a contextualização dos conceitos e consideram os conhecimentos prévios dos alunos. Mas quando se põem a explicar como fazem tais adequações, percebemos que suas práticas são deficientes e revelem uma não compreensão dos procedimentos de contextualização e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Isso revela que os professores se apropriaram de parte do discurso de renovação do ensino e buscam efetivá-lo em sala de aula. No entanto, suas práticas, ou ao menos seus relatos de práticas em sala de aula, desvelam algumas incoerências. E acreditamos que tais incoerências resultam de uma não compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam a reforma do ensino.

Especificamente aos conteúdos de Geografia, também não se pode afirmar que as propostas dos PCNEM relacionadas a esta disciplina foram acolhidas. Em um e outro plano de aulas é possível encontrar algumas frases retiradas dos PCNEM de Geografia, mas a discriminação dos conteúdos e dos procedimentos não parece atender ao objetivo de desenvolver as competências e habilidades propostas pelos PCNEM nem demonstra estar fundamentada nos conceitos estruturadores da disciplina.

Percebemos que o ensino praticado nessas escolas contribui para reforçar uma Geografia que tem pouca aplicação no cotidiano, que não explica o real e não fornece instrumentos para isso. As aulas continuam a apresentar um compêndio de fatos e fenômenos, que até são identificados e localizados nos diversos contextos (local, regional e mundial) mas não os explicam.

E o que nos surpreendeu foi a pouca influência do contexto territorial de Ilhabela no currículo de Geografia. Está muito mais presente uma representação social dos alunos, que acaba levando o professor a organizar suas aulas na perspectiva de modificar os valores dos alunos mais do que trabalhar a partir deles e dos dados empíricos dispostos no entorno das escolas. Os possíveis recursos didáticos postos pelo meio natural e seu funcionamento foram timidamente citados pelos professores. Portanto, o entorno como recurso didático não é algo que se impõe somente por sua concretude. Seu uso depende do olhar do professor. Porém, é provável que sua não incorporação pelo professor seja mais um elemento que dificulta a transformação do senso comum (saberes locais) em conhecimento científico, que leve os alunos a abstrações e generalizações, e perpetue o embate cultural e o choque de valores entre alunos e professores. Pois estes, sem ter o conhecimento da cultura que caracteriza seu grupo de alunos, tenta promover sua substituição por aquela que é valorizada pelas instâncias de poder (universidades, mercado de trabalho, certos setores da sociedade).

E tal representação dos alunos que mencionamos leva os professores a estabelecerem uma finalidade para o Ensino Médio não tão ampla como a preconizada pela atuais LDB e PCNEM (possibilitar o prosseguimento nos estudos, fornecer preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania). Reina uma certa avaliação das possibilidades futuras dos alunos de Ilhabela associada a concursos públicos, cursos técnico-profissionalizantes ou o atendimento da demanda sazonal de emprego gerada pelo turismo. E estas duas primeiras

possibilidades contribuem para a manutenção de um ensino mnemônico e propedêutico.

Isso sugere que a estruturação da disciplina escolar não obedece simplesmente às diretrizes oficiais e demais forças homogeneizadoras do currículo, mas também depende da formação inicial e em serviço do professor, a representação que tem do ensino da disciplina e do público alvo desse ensino, além das forças e valores que constituem cada unidade escolar, ou seja, o que chamamos de fatores de especificidade do currículo.

Também esperávamos que as práticas docentes dos professores refletissem na elaboração de um currículo que tivesse absorvido alguns dos potenciais conflitos e novas realidades advindas da instalação de uma unidade de conservação que impõe restrições territoriais à população. Nenhum professor se manifestou a respeito da discussão do plano de manejo do Parque Estadual, a desapropriação de terras, a proibição à caça e coleta, a restrição de acesso e uso.

Estes fatos são intrigantes, pois tais conflitos são uma realidade vivida pela população de Ilhabela. Furlan (2000), em sua tese de doutorado, discute as concepções de políticas públicas de criação de unidades de conservação e como os moradores as percebem e as interpretam, particularmente o caso da população de Ilhabela. Assim como os demais autores que tratam de questões similares, converge para o fato da criação de áreas protegidas gerar impactos sociais dentro e fora do perímetro da unidade de conservação, e promover uma desterritorialização das comunidades locais, que é um enorme impacto no modo de vida das pessoas. E esse conflito não foi percebido em nossas entrevistas e análises dos planos de aula, no currículo de Geografia das escolas locais.

Apesar de uma certa tendência fenomenológica na abordagem dos conteúdos da Geografia escolar, um currículo construído a partir de uma herança de concepção tradicional da disciplina (uma abordagem fragmentada em natureza,

sociedade e economia) acrescentada de algumas contribuições da Geografia Crítica (revelar as contradições sociais de uso e apropriação do espaço e desenvolver um “aluno crítico”) mostrou-se ainda bastante presente nas escolas de Ilhabela, a despeito das mudanças que vêm sendo realizadas tanto na Educação quanto na Geografia.

E, por fim, a entrevista com os professores de Ilhabela e a análise de seus planos de aula nos mostraram que de fato a Geografia praticada nessas escolas pouco considera sua especificidade territorial na definição dos temas a serem estudados e no modo como são ensinados. Como supúnhamos, a contextualização dos conteúdos ainda é uma fantasmagoria e sua seleção e ordenamento obedecem ao conjunto de forças composto pelo que está exposto nos livros didáticos, pelas representações que os professores possuem sobre ensino de Geografia e por uma certa tradição didática construída pelas políticas educacionais (distintas leis de diretrizes e bases) e pela efetiva transposição didática da disciplina ao longo de sua história escolar.

Constatamos, portanto, que o currículo de Geografia praticado nas escolas que foram objeto de estudo desta pesquisa não diferem substancialmente daquele que é adotado em escolas que não estão situadas próximas a unidades de conservação. E que os professores de Geografia do Ensino Médio das escolas estaduais públicas de Ilhabela (todos eles não originários do local) não demonstraram pensar a disciplina a partir do contexto territorial.

Bibliografia

- ANDRADE, Manuel Corrêa de - *O livro didático de geografia no contexto da prática de ensino*. in Anais do II Encontro Nacional de prática de ensino, Recife, 1987.
- BARATO, Jarbas Novelino - Trabalho e educação no ensino médio. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) - Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.
- BONAMINO, Alícia Caralano de & BRANDÃO, Zaia - *Currículo: tensões e alternativas*. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação nº 92- Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1995.
- BRASIL – Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília, 1999.
- BRASIL - *PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Ensino Médio. Políticas. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em : www.mec.gov.br, 2002.
- BRASIL – Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- BRAY, S.C. - *Ideologia e Ensino de Geografia*. in Revista Geográfica. UNESP 10(19) 1985.
- BRITO, Maria Cecília Way de. *Unidades de Conservação: intenções e resultados*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1995.

- BUENO, Maria Sylvia Simões - Políticas atuais para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2000.
- CARLOS, Ana Fani.A (org.) - *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CASTELLS, Manuel – *O poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v.2, 3ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza – *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CHERVEL, Andre. - *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. in: Teoria e educação (2), Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1990.
- COLESANTI, M.T.M. - *O Ensino de Geografia através do Livro Didático no período de 1890 a 1971*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, 1984.
- CUBAN, Larry. “*Como os professores ensinavam (1890-1980)*”, in *Teoria e Educação* n.6, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.
- DIEGUES, Antonio Carlos. - *O mito moderno da natureza intocada*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- DIEGUES, Antonio Carlos & NOGARA, Paulo José. - *O nosso lugar virou parque*. 2ª ed. São Paulo: NUPAUB/USP, 1999.
- FERRAZ, C.B.O. - *O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 1995.
- FERREIRA, Cristina Araripe. A política educacional para o Ensino Médio. In: Boletim 2003, Trabalho, ciência e cultura: desafios para o ensino médio, programa 1. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun. 2004.
- FONSECA, J.B.V. - *Análise dos programas e livros didáticos de geografia para escola secundária*. 1987.

- _____. - *O ensino de geografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Pan-Americano de Geografia e História, 1956.
- FORQUIN, Jean-Claude - *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, Antonio Vinao. & ESCOLANO, Agustín. - *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FURLAN, Sueli Angelo. *Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental (situação do Parque Estadual de Ilhabela na Ilha de São Sebastião)*. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia Física da FFLCH-USP: São Paulo, 2000. (dois volumes)
- GOODSON, Ivor - *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. In: Teoria e Educação (2), Porto Alegre, 1990.
- LACOSTE, Yves - *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. - 3ª ed. - Campinas: Papirus, 1993.
- LA TAILLE, Yves de - *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAES, Antonio Carlos Robert - *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- MOREIRA, Antonio Flávio. & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) - *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. - *Ensino de Geografia: horizontes no final do século*. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.º 72, 1994.
- _____. - *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1993.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de, SOUZA, Sandra Zákia. Ensino médio: finalidades, controvérsias e desafios. In: Boletim 2004, Ensino médio noturno, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun.

PEREIRA, Diamantino.A.C. - *Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos?* in Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente, n.º 17, 1995.

_____ - *Origens e Consolidação da Tradição Didática na Geografia Escolar Brasileira*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1989 a.

PEREIRA, J.V.C. - *A Geografia no Brasil*. in AZEVEDO, F (org.) *As Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

PEREIRA, R.M.F.A. - *Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

PEREIRA, S.N. & ZUSMAN, P.B. - *Entre a Ciência e a Política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho*. in *Terra Brasilis*, n.º 1: Rio de Janeiro, 2000.

PERRENOUD, Philippe - *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____ - *Construir as competências desde a escola*. Rio Grande do Sul: Artmed, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. - *A geografia: pesquisa e ensino*. in CARLOS, A.F.A (org.) - *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Genilton O.R. - *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)*. Dissertação de Mestrado. PUC: São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno - *O que são conteúdos de ensino?* in: SACRISTÁN, J. Gimeno & Gómez, A.I. Pérez - *Compreender e transformar o ensino*. cap. 7 p. 149-195. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ - *Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

- _____ - *Currículo e diversidade cultural*, in: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. - *História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 6, Goiânia, Anais: Geografia – UFG, 1994: 158-165.
- _____ – *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, nº2, 1990 (a).
- SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. & LOPES, José de Souza Miguel - *Globalização, multiculturalismo e currículo*. In: MOREIRA, A.F. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1990.
- SANTOS, Milton - *Por uma geografia nova*, Hucitec-Edusp: São Paulo, 1978.
- _____ - *A natureza do espaço*, Hucitec: São Paulo, 1996
- _____ - *Espaço & Método* - 3ª ed. - São Paulo: Nobel, 1992
- _____ - *O espaço do cidadão*, São Paulo: Nobel, 1997.
- SILVA, J.L.B. da - *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro*. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da - *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, W. S. da & FILHO, N. F. - *Unidades de conservação ambiental e áreas correlatas no estado de São Paulo*. São Paulo: IPT - Boletim 63 (2ª ed.), 1992.
- TAMAIÓ, Irineu. - *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Annablume; WWF, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento*. *Cad. Pesquisa.*, nov. 2002, no.117, p.13-28. ISSN 0100-1574.

VEIGA-NETO, A. - *Uma lança com duas pontas*. in *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (orgs. ROSA, D.E.G. & SOUZA, V.C.) Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

VESENTINI, José Willian. - *O livro didático de geografia para o 2º grau: algumas considerações críticas*. In *Anais do 5º Encontro Nacional de Geógrafos*, Porto Alegre: AGB, 1982.

VLACH, Vânia R.F - *Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a "Orientação Moderna" em Geografia*. In VESENTINI, J.W. (org.) *Geografia e Ensino: Textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989.

_____ - *A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia – FFLCH/USP: São Paulo, 1988.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (org.) - *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ANEXO I

Síntese do GT de Geografia do seminário nacional

ANEXO II

**Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das
escolas públicas estaduais de Ilhabela**

Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Ilhabela

Ilhabela, 13 de dezembro de 2004.

E E Dr. Gabriel Ribeiro dos Santos

Professor A

Formação em Estudos Sociais e habilitação em Geografia

1) Como professora de Geografia, quanto tempo você trabalha no Ensino Médio?

Seis anos

2) E na Ilhabela?

Trabalhei em 2000, quando me efetivei no estado e estou retornando este ano (2004). Fiquei em Campinas 2001, 2002 e 2003.

3) Você é de Campinas?

É, eu moro, morei em Campinas bastante tempo. Aí, de Campinas, vim pra cá. Então, aqui não foi tão fácil, né? Não foi tão bonito quanto a orla.

4) Qual a importância, no seu entender, do conteúdo de Geografia que é dado na escola?

Olha, acho que Geografia no Ensino Médio hoje é tudo. Eu brinco que duas aulas apenas para Geografia no Ensino Médio é muito pouco, questiono isso, porque eu acho que a gente...tudo, tudo que você [trecho incompreensível] ou apenas uma carteira de trabalho à uma questão mundial, tudo dentro das aulas de Geografia. Então eu acho que tem uma amplitude muito grande. Tudo o que você puder relacionar e aproveitar até por conta do PCN e da indicação do governo do estado de que o Ensino Médio é uma preparação pra vida, não mais para a universidade, e a gente acaba lidando com uma faixa, uma faixa mais baixa, né? Na realidade é isso mesmo. Aqui no período da manhã a gente tem um pouco de classe média, mas à noite a realidade é completamente diferente. Então o que dá para aplicar, o que dá para que ele utilize no seu dia-a-dia é o que eu pelo menos tento, né? E acho que isso é importante. Não sei se eu respondi aí a sua questão.

5) E você acha que esses conteúdos de Geografia vão ajudar esse aluno a quê na vida dele?

Olha, por exemplo, aqui na Ilha a gente fala muito em subemprego, tá? Eu vou pegar uma coisinha que eu usei bem agora no final do ano. Tinha que falar de população, por exemplo. Eu vou falar de população economicamente ativa, inativa, isso pra ele não vai..."pra quê que eu preciso saber disso?" A partir do momento que você puxa isso, relaciona isso com economia formal, economia informal, e que ele vê que ele não tem garantias trabalhistas, que são direitos, né, vê que... E é uma situação complicada porque se ele vai bater de frente com o patrão aqui na Ilha ele vai perder o emprego porque existe uma quantidade imensa de desempregados. Então, pelo menos mostrar que direito existe, de alguma forma, com jeitinho, pra que ele possa, né, ir chegando... Eu acho que isso de uma certa forma pro pessoal do Ensino Médio noturno é uma realidade que é muito distante né? Você não tem uma fala muito... dois alunos com carteira assinada, o resto: "tem, eu gostaria, mas

eu não posso, eu não recebo 13^o, eu não recebo férias”. Então eu acho que aí você acaba puxando né, pra ...você formar cidadania, mas até você exercer, né, a coisa com o seu funcionário e como um todo é complicado. Então eu acho que acaba ficando na escola. Eu acho que nesse sentido, dá para ir puxando alguma coisa.

6) E esses conteúdos que você dá de Geografia, que você seleciona, qual o critério que você utiliza? Por que você dá alguns conteúdos e não dá outros?

Isso aconteceu assim: esse ano eu acabei puxando um plano que eu já tinha lá, tava pronto, e falei, encima disso, pus uma anotação, que o conteúdo poderia ser dado a qualquer momento de acordo com o interesse e necessidade de cada série aí no caso. Porque eu não conhecia a clientela daqui. Quando eu dei aula em 2000, eu cheguei aqui em 2004 agora, eu achei assim que...é, rompeu totalmente..é..2000 eu dei aula para um terceiro ano aqui que os alunos queriam prestar vestibular, de manhã. Então, tem conteúdos que você tem que cumprir, não tem jeito, que são solicitados pelas universidades e você tem que cumprir. Então a gente tinha essa idéia, esse interesse ainda em encaminhar para um vestibular. Esse ano já não. A coisa já mudou completamente, essa visão de vestibular, de faculdade, é uma coisa assim, muito, muito distante “ah um dia se der, talvez...” Então eu tive que acabar fazendo aí um monte de adequações no plano que taí. Gostaria de aproveitar o estudo do meio mas, com relação ao parque, só que eu não tive como obter muita informação. Então eu tô até conversando ainda com o Catolé [vereador pelo PT e professor de história da EE Gabriel Ribeiro dos Santos], por conta de ser vereador, ter as facilidades... até agora no final do ano pra tá me ajudando nisso, pra tá colhendo informação, material mesmo. Foi falho, mas por conta do meu tempo durante o ano, foi bem corrido.

7) Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio desta escola? Vestibular, mercado de trabalho, ampliação do capital cultural, tudo isso ou nada disso...

Dessa escola especificamente? [pausa] Eu acho que nenhum. Não vou falar isso, que nenhuma, mas é eu acho que pouco... com relação ao vestibular eu acho que pouquíssimo, dois ou três que dá para contar, e ainda da manhã que não são meus, são da outra professora. Mas essa inserção no mercado de trabalho, eu acho que é a que mais ... é o mais direcionado. Não vejo aí capital cultural, não vejo muita coisa, mas não por causa dessa escola. Pelas condições de vida que a ilha proporciona, é na verdade, essa orla maravilhosa né, mas o morro taí, e o morro tá cheio de gente desempregada e a gente começa a ver situações aqui na Ilha agora tão assim. Então, nesse sentido que eu falei que não vejo nenhum, tá? É, porque esse mercado de trabalho já tá saturado. Então a gente vê aí alunos que terminaram o terceiro ano, que foram meus alunos em 2000, e que são serventes, ajudantes de pedreiro hoje. É o que ele tem pra fazer. E isso acaba sendo um referencial pro outro: “poxa, pra que que eu vou estudar, se aqui é isso o que eu vou conseguir?” Eu vejo muito esse campo, não vejo ... a gente tenta fazer ter alguma relação, puxar isso pro mercado de trabalho, alguma coisa né, mas eu não vejo muita luz no fim do túnel não.

8) Quando você pensa no seu curso de Geografia do Ensino Médio, qual é a finalidade ao planejá-lo? Você seleciona os conteúdos e programa suas aulas para capacitar o aluno a quê?

Bom, a intenção tanto do plano em relação ao Ensino Médio de acordo com as diretrizes aí dos Parâmetros é que você prepare o aluno para a vida, né, pra vida, ou seja, na verdade então ele vai estudar até o Ensino Médio e acabou. Né, a vida dele termina aqui com relação a questão de estudo. Então é tentar relacionar isso, como eu já te disse na questão 5, eu acho que a gente tem que tentar direcionar

pelo menos isso. Trabalhar um pouco, puxar um pouco a questão da história regional, da geografia regional com, não é o caso, mas na 5ª e 6ª séries eu estou tentando puxar um pouco disso, até por isso que eu queria usar a questão do Parque né? Pra trabalhar do local primeiro e ir ampliando até chegar ao global.

9) Você mencionou os PCN, quais são os referenciais que orientam o seu planejamento? Os PCN é um deles?

O PCN é um deles obrigatoriamente porque senão o plano bate na Diretoria e volta, tá? Então a gente tem que colocar competência e habilidade direcionado. A coisa que habilidade, qualquer ação, é o verbo ali, a gente faz "sondação" da habilidade que o aluno tem que ter. Isso é cobrança burocrática da Secretaria. Só que eu vou atrás de outras coisas, eu gosto bastante de trabalhar com vídeo, com música, gosto de relacionar com literatura, né? Aqui tem os migrantes, tem muita gente do nordeste, do norte de Minas, então a gente fez uma coisinha muito rápida aí com "Morte e Vida Severina" com a professora de Literatura pra tá puxando, né, trabalhando um pouquinho...então isso eu vou atrás porque eu gosto disso. Então eu vou trazendo outras coisas aí. É difícil, é difícil...é complicado, o material a gente tem que comprar, né, então...não dá para contar com a Diretoria que aqui ainda...em Campinas tinha muito mais facilidade, né, que a Diretoria é ali. Aqui vc tem que sair, atravessar a balsa, ir até Caraguá voltar...

10) Além dos PCN você tem algum outro referencial teórico, da Geografia ou da Pedagogia ou outro qualquer?

Olha, é...é... Livro didático né, acho que seria mais isso.

11) Você adota livro didático no Ensino Médio?

Não, aqui não.

12) Por que os alunos não têm dinheiro para comprar?

A escola não tem esse perfil, à noite eu acredito que seja impossível. Então, eu acho que nenhum professor adota.

13) É por uma razão econômica?

Acho que por uma questão econômica e eu particularmente não gosto de seguir um livro didático só, então eu vou pegando texto, né, vou tentando aí tirar uma xerox, uma charge, um mapa, uma tabela, uma coluna que seja interessante pra aula, que tem que ser uma coisa meio sintética né, aquilo chegou para que ele tenha uma idéia e a gente possa estar discutindo, refletindo encima daquela coisa. Eu acho que para intenção do ensino de Geografia no Ensino Médio é, aqui na escola pública, é uma coisa meio perdida você adotar um livro didático. O paradidático aí que eu uso também, eu acho legal. Algumas informações da National Geographic que eu assino e então eu acabo trazendo. É isso, é o que eu consigo estar puxando.

14) Você pensa que devido à localização desta escola e dos tipos de alunos que a freqüentam, ela tem uma finalidade diferente de outras escolas do estado e do país?

O fato dela estar aqui na Ilha?

Sim, isso lhe dá alguma singularidade? Ela tem objetivos diferentes?

Eu acho que tem sim, isso é uma identificação com a cultura caiçara, da coisa mais..., acho que até um pouco preconceituosa às vezes com quem vem de fora, né, você acaba sentindo resistência de pais de alunos que chegam aí: "meu filho é caiçara, então ele vai estudar aqui, ele vai passar..." porque tem uma coisa mais

...é...eu acho que as mães caiçaras, eu sou mãe também e acho que faço a mesma coisa, mas acho que elas têm aquela coisa de proteger mais ainda, uma coisa engraçada que eu tenho presenciado isso aqui. Não acho que seja pelo fato de ser ilha, é por conta da cultura local aqui que acabou estourando um pouco e eles querem resgatar isso e a escola, essa escola, é centenária, então o Gabriel tem um diferencial das outras escolas. O Ensino Médio aqui na ilha era só aqui. Até 2000, eu acho que de Ensino Médio era só aqui e no Anna Leite, lá no Sul. O resto era só fundamental, agora, acho que depois de 2001, que começou a abrir. Mas se ela difere ... em alguma coisa é padrão do estado de São Paulo, não posso dizer fora do estado de São Paulo porque eu nunca trabalhei. Acho que o Gabriel especificamente em relação ao EM tem um diferencial, essa escola aqui na ilha especificamente, as outras eu não sei.

15) Você participou de cursos de capacitação promovidos pela SEE, SMA ou outra instituição? Em caso afirmativo, esses valorizaram o saber local e as características do entorno?

Aqui na Ilha... não, aqui não. Esse ano não teve nada. Teve um agora, essa Teia do Saber [refere-se ao Ensino Médio em Rede] que está tendo aí, eu fui, mas foi em Caraguá e é algo um pouco mais amplo, mas não especificamente, aqui na Ilha não, não participei de nada não.

16) E você considera importante inserir os saberes locais no currículo?

Sem dúvida, é fundamental. Eu acho que isso pra você chegar até no Ensino Médio com uma visão, vou até fazer um parênteses, uma coisa muito engraçada, a Ilha é uma coisa extremamente...o ilhéu, né, ele é assim ...o centro, o centro do mundo é aqui. A ilha é importante, então qualquer coisa que seja feito, qualquer ...olha vamos fazer um trabalho, vamos fazer um levantamento sobre a questão da água, eles fizeram um trabalho assim o ano passado. E quando eles colocaram, o pessoal do grêmio tava ainda colocando no planejamento no começo do ano. Eu falei: mas a gente precisa ampliar isso, né, a questão da água é uma questão tão polêmica no mundo todo, as relações econômicas nos países vão mudar tanto por conta disso. Não, o importante é a Ilha, a gente trabalhou aqui e aqui tá bom, ponto final, então terminamos o trabalho, porque aqui é o que basta, aqui é o que interesse, né. Uma coisa tão... Então eu acho importante, essa coisa desse saber local. De começar com o local, e a gente começar ampliar e poder colocá-los também fora daqui, ampliar, a Ilha não é uma coisa única, enfim, fechada.

17) E como é que você faz isso?

Seria mais interessante, o que eu posso colocar aqui, na verdade é mais uma situação crítica que eu coloco no sentido ... Deixe eu perguntar uma coisa, você está na 14? [referindo-se ao roteiro de questões]

Isso.

Isso, né? Éhhh....eu coloco isso mais como uma situação crítica, na verdade no Ensino Médio. Tento relacionar bem as condições sociais aqui da Ilha, o saneamento básico, porque aqui é tudo muito distante, né, aqui é tudo ou muito dinheiro ou nada. Eu tento puxar encima dessa questão social no Ensino Médio. Questão da urbanização quando a gente fala que a Ilha acaba não tendo né essa proposta e dinheiro, ou algumas situação que deixariam a Ilha, não pode ter construções aí, não poderia, mas agora já pode, por que que pode? Quais são os interesses que estão movendo esse tipo de coisa? Então é isso aí. Outras informações locais eu não tenho pra te dar, tá? Éhhh..., tem um trabalho que eu estou querendo fazer aí com um professor do Anna Leite, que é o Vagner, que começou a trabalhar com História oral lá encima do “Memória e Sociedade” pra

fazer um resgate da cultura local. O Gabriel tem um pouquinho de dificuldade porque os alunos são mais parados. Eu gostaria de estar puxando isso depois, pra gente poder até deixar isso como registro, né, da região. Mas eu ainda vou, isso é um plano pro ano que vem.

18) O seu planejamento anual e seus planos de aula consideram a utilização da realidade do entorno da escola?

Sim, isso é extremamente importante. Isso é fundamental para você atender qualquer um, não dá para você fugir da realidade. Não dá para eu chegar aqui e falar ...e dar uma mesma aula que eu dava em Campinas. A abordagem, a forma que você vai direcionar para uma reflexão ela tem que ser diferenciada. A realidade é muito distante, né? Então, são situações diferentes.

19) O estudo de meio é uma prática que ocorre dentro do curso de Geografia do Ensino Médio?

Esse ano não. Mas.. em 2000 também não. Eu acho que uma outra professora de Geografia, a Uarda, você não conheceu?

Sim.

Eu não sei se a Uarda fez alguma coisa. Na verdade eu me afastei um tempo, então não sei te dizer. Acredito que não tenha.

A idéia é estar fazendo, só que eu acho assim, não dá para você, como qualquer coisa, não dá para você pegar um filme e assistir a primeira vez, colocar para o aluno e “ah, tô assistindo junto, descobrindo junto” Acho que aí você ouve com eles, diferente, né, você tem que saber, tem que situar, você tem que identificar as cenas, eles precisam saber que você conhece aquilo que você tá falando, senão eu acho que já rompe aí. Eu acho que isso tudo é pouco. Você precisa mesmo é ir, fazer o projeto, fazer uma coisa... conhecer, saber do que vai estar falando, se você não tem conhecimento, pegar um guia, ou uma pessoa que possa tá fazendo, né, a informação certa, correta, pra passar para eles. Então para o ano que vem é uma coisa que me interessa bastante.

20) E aqui na Ilha você pensaria em levá-los onde?

Aqui tem bastante coisa, o próprio Parque, né, que dá para estar indo, é...tem a fazenda aqui...que tinha o engenho...pro norte, eu não conheço quase nada, mas disseram que tem coisas assim bem interessantes Fora da Ilha pode ser também? Eu não vi aqui, até queria saber quem trabalha com arqueologia, que tem um rapaz, um arqueólogo que trabalha aqui, mas uma das coisas que eu estive aqui, num sítio arqueológico em São Francisco, em São Sebastião, e eu não tinha idéia que ali era mata secundária, que existia uma coisa absurda ali, então é uma coisa que me chamou a atenção para estar transportando aqui para Ilha, né, procurar até para levar, porque eu acho que é uma coisa que desperta para [trecho incompreensível].

Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Ilhabela

Ilhabela, 13 de dezembro de 2004

Professor B

EE Eva Esperança Silva

Professor de Geografia do Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite

O professor respondeu às questões por escrito e deu uma breve entrevista complementando as suas respostas.

Abaixo estão os trechos desta entrevista organizados em temas.

Formação: Geografia - Itatiba

Local de origem: Campinas

1) Trajetória profissional

Comecei a lecionar logo depois que eu saí da faculdade. Antes de terminar eu peguei umas aulinhas. Mas depois de 4 ou 5 anos eu parei, eu fui trabalhar no aeroporto de Viracopos. E aí não dava para conciliar os dois e eu saí. Aí em 98 eu fiz o concurso, passei e ainda não deu aquela chance de entrar. Aí eu saí do Aeroporto e descobri que eles estavam chamando novamente, então eu efetivei em 2001, no segundo semestre de 2001. Praticamente eu comecei a dar aula pro EM nos últimos três anos. Esse ano é o terceiro ano aqui na Ilhabela. É agora que eu percebi que eu estou enxergando um pouquinho melhor. (risos) Porque a idéia que a gente faz na faculdade, às vezes ela não é bem o que a gente encontra. Na realidade é bem diferente.

2) Livro didático

De uma certa forma o Estado poda essa de adotar livro, por causa da clientela e o Fundamental recebe o livro, a gente recebe coleções de quinta a oitava e o EM acaba ficando meio...

3) Número de aulas

Nós, em Geografia e História, perdemos uma aula, nós tínhamos três por semana e atualmente temos só duas. Então é difícil trabalhar.

4) Saberes locais e realidades do entorno escolar

Quando a gente trata do assunto que dá para enquadrar com algum acontecimento, por exemplo, vamos supor, eu estava falando de lixo, poluição, há um tempo atrás, e aí eles trazem informação que um petroleiro vazou. Aí quando pinta alguma coisa que é nesse sentido, eles colocam pra gente. Então eu tento, às vezes não rola (risos) eu sempre puxo alguma coisa que os alunos me falam, porque... a gente é de outra realidade, passa a viver no litoral e às vezes não entende o ritmo deles. Eu que sou de Campinas, sempre corri, agora que eu acho que eu estou desacelerando, porque vem com uma ansiedade, querendo fazer tudo rápido. Aqui é...correr pra quê? Na verdade, é bem assim mesmo. Então, você querer impor um ritmo para eles da gente não consegue. Então tem que ser mais lento, parece que até o clima aqui (risos) ajuda nisso.

5) Perfil dos alunos

Não são muitos os filhos de caçara, mas muitos dos nossos alunos aqui são migrantes, de Minas, da Bahia.

6) Plano de curso

A cópia do plano fornecido a você foi passado pra gente no começo do ano pela coordenadora. Ela citou que queria o plano nesses moldes. No meio do ano ela falou: "Olha eu quero que vocês façam uma adaptação", inclusive esses conteúdos aqui ela até estava excluindo, né...

7) Ensino de Geografia

Na verdade a gente não consegue dar um ritmo de Geografia, apesar de que eu estou conseguindo ver diferente, hoje em dia parece que não é a Geografia em si, é você usar o atual pra abrir a mente da pessoa. Eu falo isso no começo do ano pra eles e no final do ano eu falo: "Lembra que eu falei pra vocês?". Porque é muito projeto, uma hora é projeto da, projeto da água, projeto da energia...projeto... sabe? Agora é o SARESP, estamos há um mês e meio só trabalhando com o SARESP. Então a gente fica voltado só por alguns focos e a Geografia em si... No SARESP não cai a Geografia, então você tem que abandonar a Geografia. O dia-a-dia é o que mais uso, eu fico atento a qualquer coisa que apareça na televisão, terremoto, vulcão... Os fatos da semana, então fala de seqüestro, eu falo de seqüestro, não tem jeito de fugir, porque um aluno pergunta e eu já preparo a aula em função disso. Às vezes até uma sala pergunta e na outra eu dou a dica pra alguém perguntar e não pergunta e eu não falo. Ano bissexto... sabe essas coisas que eram da Geografia? A gente estudava mais, hoje em dia fica meio entrelinhas aí... Então hoje eu sempre mantenho, algum acontecimento eu trago para ele perceber que é o tempo todo. A Geografia está no cotidiano, então se ele ver rua sendo asfaltada, tá mudando o bairro, então tudo isso a gente tenta trazer pra sala de aula.

8) Capacitação

Nós pedimos orientação pra assessoria pedagógica, pra alguém ensinar a gente fazer... Porque cada um faz de um jeito. Não tem uma coisa... então a gente não sabe nem se está certo, se está errado e nós pedimos e não vieram ainda. Todo mundo fica meio sobrecarregado.

No Ensino Médio em Rede eu dei uma "malhadinha" aqui porque começou praticamente há alguns meses atrás, num horário que é entre aulas, a gente não dedica, não é uma capacitação que nem você sai daqui e vai para algum lugar pra estudar, a gente lê textos, discute, faz ali e vai dar aula?! Meio puxado, e nós não estamos inseridos totalmente, nas escolas têm muita diferença de material, por exemplo. Eu fui numa capacitação da oitava série, no ano passado, e lá no meio daquela discussão entre os professores de Geografia, alguém falou do uso do computador. Aí uma professora falou que seus alunos fazem pesquisa em Internet, talvez uns quatro não façam. Eu falei: "Nossa, que interessante! Porque, dos meus quatrocentos alunos, talvez uns quatro façam". Aqui nós não temos ainda, solicitaram a sala de informática, mas ainda não chegaram os computadores. A gente não tem acesso, nós aqui, os computadores que tá aqui na escola é da secretaria. Então esse CD que veio do EMR só uma professora conseguiu abrir. Aí ela imprimiu alguma coisa e trouxe para gente. Eu não sei se os outros enxergam isso. Tem escolas e escolas. A gente faz, a gente lê, uma vez eu estava assistindo um vídeo nessa salinha aqui, eu estou discutindo aqui com o grupo mas, como está começando, tudo a gente acha que... a gente costuma falar que estamos numa fase de transição.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DE GEOGRAFIA⁸⁵**Identificação**

1. Professor B
2. D.E.: CARAGUATATUBA
3. Tempo na função de professor de Geografia do Ensino Médio: três (3) anos

Questões

4. Qual a importância do conteúdo de Geografia dado na escola?

Eu costumo dizer para os alunos que a geografia está ligada a quase tudo que fazemos no nosso dia-a-dia. Tudo que percebemos ao nosso redor tem uma explicação que pode ser dada pela geografia, estamos revendo fatos e acontecimentos do nosso cotidiano.

5 Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia?

Tento selecionar assuntos que possam ser comparados com o que acontece próximo de nós, na cidade, estado ou mesmo região.

6. Quais as finalidades que você percebe nos conteúdos de Geografia?

A finalidade é fazer o aluno pensar, perceber como as coisas acontecem e porque acontecem. Perceber a interferência feita pelas pessoas.

7. Na sua opinião, qual é a função do Ensino Médio de sua escola? (preparar para o vestibular, possibilitar a inserção no mercado de trabalho, possibilitar o acesso ao capital cultural etc.)?

Sinceramente, eu já trabalhei pensando em preparar o aluno para o vestibular, ou mesmo para o mercado de trabalho. Hoje, como disse na questão anterior, tento fazer o aluno entender os conceitos, para depois ele mesmo tirar suas próprias conclusões.

8 Quando você planeja seu curso de Geografia do Ensino Médio qual é a finalidade que você tem em mente, ou seja, você seleciona os conteúdos dessa disciplina e estrutura suas aulas para capacitar o aluno a quê?

Acho que já respondi nas perguntas anteriores, mas faço uma seleção de conteúdos do livro didático de geografia do ensino médio, de assuntos que posso trabalhar, usando como exemplo os fatos e acontecimentos locais, próximo da realidade dos alunos.

9. Quais são os referenciais que orientam o seu planejamento ou as suas aulas?

Primeiro o Projeto Pedagógico da Escola, este ano, por exemplo foi "Leitura e escrita". Depois, outros projetos que são sugeridos ao longo dos anos, como: Dengue, Água, Energia elétrica, ENEM, SARESP, etc. Finalmente, os fatos do dia ou da semana, comentados nos jornais, rádio ou televisão. Exemplo: Eclipse, Terremotos, Furacões, Vulcões, Horário de verão, Ano bissexto, etc.

⁸⁵ Este questionário foi respondido por escrito pelo professor e complementa a entrevista que realizamos

10 Se você adotar livro didático, cita o nome da obra, seu autor e explique as razões que o levaram a selecionar este livro.

Não adoto livro didático, um dos motivos é o custo muito elevado para nossos alunos.

11. Você pensa que, devido à sua localização e ao tipo de alunos que a freqüentam, a finalidade de sua escola é diferente das demais escolas de estado e do país? Por quê?

Acho que não, no meu entender, todas as escolas devem estar trabalhando a partir do seu espaço, o qual é determinado geograficamente. O que muda, são alguns aspectos, de acordo com a necessidade da região em que estão inseridas.

12. Você considera que os cursos de capacitação que realizou desde que assumiu a função de professor das rede pública promoveram a inserção dos saberes locais e das realidades do entorno da escola no currículo escolar?

Em matéria de capacitação de professor, acho que existe ainda muita falha. Por exemplo, o Projeto Inclusão Digital, divulgado a todo o momento, não atinge de fato as escolas, Faz quase três anos e eu nunca fui chamado para fazer capacitação.

No momento, estamos fazendo o EMR (Ensino Médio em Rede), mas estamos no início, não deu para aproveitar muito. É uma capacitação feita entre nossas aulas, feita através de leitura de textos ou de palestras passadas por vídeo, onde as discussões acabam sendo insuficientes. Falta tempo para que possamos pesquisar mais e até acompanhar melhor o projeto, com o uso do computador, que no caso da minha escola, apenas dois professores que participam possuem computador em casa.

13. Você considera importante inserir os saberes locais e as realidades do entorno da escola no currículo escolar? Por quê?

Sim, considero importante, pois fica mais fácil fazer o aluno perceber as transformações que acontecem no seu cotidiano e assim, ao mesmo tempo, estaremos valorizando a vivência e a experiência dos alunos.

14. Caso você busque promover a inserção dos saberes locais e das realidades do entorno da escola no currículo escolar, como o faz?

Tento fazer com que os alunos tragam para a sala de aula, assuntos do seu interesse, que possam ser analisados e discutidos em grupo. No entanto, isso ocorre de maneira modesta, pois poucos arriscam a trazer suas dúvidas, e também a falar em público.

15. O seu planejamento anual e seus planos de aula consideram a utilização da realidade do entorno da escola? Explique.

De um modo geral, sim. Todo conteúdo que entra no planejamento, tem como complemento, os fatos e acontecimentos que ocorrem em nossas proximidades, no nosso dia-a-dia.

16. O estudo do meio é uma prática que ocorre dentro do curso de Geografia do Ensino Médio? Em caso afirmativo, quais são os lugares visitados e com qual propósito?

Infelizmente, não. Ainda tenho um certo receio de sair com os alunos, talvez até um medo bobo que tenha que repensar, e arriscar mais. Muitas vezes parto do princípio que os alunos não irão, já que eles estudam a noite e muitos deles trabalham durante o dia, e estas saídas teriam que ser durante o dia.

17. Você faz uso do Parque Estadual como um recurso didático (estudo do meio) ou tema de estudos? Exemplifique.

No Ensino Médio, não. Existe uma parceria com o Parque Estadual, voltado para os alunos do Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries.

18. Cópia do planejamento.

Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Ilhabela

Ilhabela, 13 de dezembro 2004

Professor C

EE Maria Gemma de Souza Oliveira (noturno) e EE Dr. Gabriel Ribeiro dos Santos (manhã) - todas as séries

Formada em Geografia

Origem: São Paulo

1) Quanto tempo você atua no Ensino Médio?

12 anos

2) E aqui na Ilhabela quanto tempo?

1 ano

3) Na sua opinião qual importância do conteúdo de Geografia na escola?

Na escola... é importante em qualquer série, mas no EM eu acho que prepara o cidadão né... esse... a Geografia é a atualidade, é atualidade, é a discussão do meio, da política, da geopolítica, hoje, atualmente, é... eu trabalho com muita geopolítica, atualidade e tornar ele, o aluno crítico. O aluno daqui da Ilhabela, ele tem uma característica assim muito restrita. Porque como ele vive numa ilha, ele acredita que não há, que as coisas lá fora, é... não acontecem da forma que a gente fala né, eles não assistem, não vêem televisão, noticiário né... geral...eles não lêem jornal, eles ficam muito restritos às notícias é.. locais. E gerou até assim muita curiosidade nesses alunos quando eu passei a trabalhar, que eu trabalho com William Vesentini, que é um autor crítico e nessa cidade nunca ninguém tinha ouvido falar, tá. É que eu passo trabalho, indico pesquisa, indico leituras desse autor e nenhum aluno conhecia, tá...então assim, eu me senti assim um pouco, acho que inútil no início né...eu acho que no meu trabalho, eu trabalhei 10 anos lá em SP e lá eu trabalhava normalmente e lá eles tinham cabeça assim mais aberta, embora seja mais difícil você trabalhar na cidade de SP, eu acredito que eles tem uma visão mais ampla do mundo, né..Agora aqui é, fica difícil, nós temos, nós trabalhamos mais com as características locais tá e partindo daí, das características, você vai discutindo aos poucos o que é a vida lá fora do outro lado da balsa. Eu tenho muitos alunos do Ensino Médio, do terceiro ano do Ensino Médio que é huuuummm....jamais foram, não sabem como é a vida do outro lado da balsa. Daí eles, só existe Ilhabela, essa natureza né que eles já conhecem, então é muito fácil trabalhar nessa parte porque eles já conhecem, já têm experiência do meio né, do meio natural, então isso para eles não é nenhuma novidade, estão trabalhando. É, não precisa ser o professor de Geografia pra trabalhar a questão da natureza, todos os professores já trabalham e é uma prática dos alunos, né...agora você trabalhar com Geopolítica né...aqui é bastante difícil. No início, quando eu cheguei aqui, eu peguei as salas em fevereiro, que eu voltei para a sala de aula no final do ano passado, em agosto, que eu vim pra cá pra vice-direção. Aí voltei pra sala de aula em agosto, foi difícil, mas como já era final de ano né, eu achei que fosse uma coisa assim passageira, ansiedade de final de ano, mas quando eu peguei as salas no início deste ano eu achei, eu encontrei essa dificuldade, a dificuldade deles né... foi difícil mas graças a Deus eu acho que eu consegui passar alguma coisa para eles, porque agora no final do ano eles estavam bem mais é... assim;.... é... agindo como

cidadãos, com mais interesse, buscando mais as questões, as notícias do mundo né... eu acho que criou assim uma expectativa melhor para esses alunos, né... então eu senti que o meu trabalho foi bom. E aqui o trabalho de Geografia aqui é um trabalho que tem que trabalhar mais essa área da Geopolítica que é o que eles mais desconhecem. Do meio ambiente, todos os professores em geral das escolas trabalham. Eu acho que o professor de Geografia vai dar um parâmetro melhor nas questões teóricas mas a prática é... todos eles já trabalham.

4) Você considera esses conhecimentos que o aluno tem sobre a Ilha ao elaborar o seu curso e suas aulas?

Considero porque já é uma característica do estudante, já tem os locais onde nós vamos buscar é... onde nós vamos rever esses locais, porque eles conhecem, eles conhecem Castelhanos, eles conhecem, nós temos 22 cachoeiras aqui né... então eles conhecem a situação das cachoeiras, então a gente faz um trabalho de campo, a gente vai ver como que está a situação, entendeu? Como é... teoricamente, primeiro a gente trabalha a teoria né...da preservação... tudo, e depois a gente vai em busca... é... de como está, como estava, se temos fotos, fazemos trabalho, eu desenvolvi um trabalho muito bom agora, é... um projeto, sabe o Tesouros do Brasil? Aquele projeto, eu trabalhei com arqueólogo aqui local e nós fizemos um trabalho sobre sítios arqueológicos com os primeiros anos e aí eu mandei esse projeto para lá...pra Fiat né... que a Fiat que desenvolveu esse projeto pras escolas e eu escrevi esse projeto não sei se vai dar certo né...

5) Quem é esse arqueólogo?

Não é aqui dessa cidade, ele é de São José dos Campos, ele trabalha com alguns sítios aqui e trabalha também em Peruíbe. Ele tem 2 sítios lá, nesse projeto que ele está fazendo lá.

6) E como que ele chegou na escola? Vocês convidaram ele?

Eu convidei, eu convidei porque é assim... eu fui... através... que eu conhecia pouco da cidade pra desenvolver um trabalho a esse nível de Tesouros do Brasil, eu sei que aqui existem muitos tesouros, só que eu... eu assim fui perguntando pros alunos, fomos fazendo pesquisas, mas eu gostaria de saber de alguém mais né, influente. Então eu fui até a Secretaria da Cultura e comecei a perguntar coisas do patrimônio, o que era tombado, o que poderíamos estar pedindo para tomba e através daí ela me passou né.. esse projeto desse arqueólogo, me apresentou ele, ele trouxe o trabalho dele pra escola, os alunos foram visitar alguns sítios, então foi tudo gravado em CD, que um professor, ele gravou todo o nosso trabalho, contou com a ajuda do professor de português, né...ele gravou todo esse nosso trabalho. Daí eu mandei para a Fiat e estou aguardando. Então aí o interessante aqui é que nós temos é.. quando eu cheguei aqui eu vim por causa da natureza né... porque quando eu falei, quando eu atravessei essa balsa que eu nem conhecia eu falei: "bom, vou terminar o resto dos meus dias aqui, porque eu fiz Geografia, porque eu amo a natureza". Então quando eu cheguei aqui que eu vi esse paraíso eu não sabia nem que existia, eu falei: "nossa trabalhar aqui na prática é uma coisa maravilhosa!", tá... e os alunos são muito conscientes né... conscientes do que era e do que é...eu já acho assim lindo essa ... já existe uma preservação, mas imagina como que era 50 anos atrás. Então a gente busca isso também né.. dentro dessa preservação a gente busca as raízes da... dos alunos né... os bairros..como que eram os bairros? Eu fiz pesquisa de campo com eles aqui em volta das escolas, tiramos algumas fotos e como que era antes de existir a escola. Que que era esse local? Era mata fechada? Então o homem vai através do progresso, ele vai... então

desde a quinta série eu inicio esse trabalho assim com eles e é muito interessante porque eles têm, têm consciência e eles se interessam muito.

7) Quais são os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia?

O critérios que eu uso é assim através dá... do primeiro diagnóstico que eu faço, tá? Na primeira semana de aula nós trabalhamos com o diagnóstico dos alunos. O diagnóstico que eu digo local como eu vim para cá... então eu fiz uma pesquisa com os alunos, de onde eles vêm, quais são os objetivos deles, o que eles esperam da escola, e aí você criando aquele vínculo com o aluno e vai conhecendo a localidade, as perspectivas do aluno e através disso é que eu senti que a ..a Geografia física aqui ela é muito bem trabalhada né... ela já é muito bem trabalhada e que havia a necessidade né... de colocar os conteúdos de Geopolítica. E foi aí né... existem dentro do nosso currículo, do nosso planejamento a Geopolítica, mas de que forma que eu ia estar colocando isso? Então eu coloquei, eu até fiz assim uma exclusão de teorias na Geografia física porque eu senti que eles já tinham muita preocupação com isso, meu trabalho foi mais prático do que teórico, dentro da Geografia física. Como eu já te falei e... joguei mais minha teoria para a Geopolítica, tá... o meu plano está dentro deste diagnóstico que eu fiz desde a época que eu cheguei aqui.

8) Na sua opinião qual a sua função do EM - vestibular, mercado de trabalho, ampliar o repertório cultural do aluno, tudo isso ou nada disso?

Eu acho que é tudo isso, eu acho que aluno do Ensino Médio quando ele chega ao terceiro ano ele tem que estar consciente, preparado. Não preparado, porque nós não qualificamos ninguém, mas eles têm que ter em mente aquilo que ele... algo pro futuro dele, então a função do Ensino Médio eu acho que é tornar o aluno crítico e.. pra que eles possam se preparar para o trabalho porque a escola pública, ela assim prepara o aluno enquanto um ser crítico, mas ela não prepara ele para aquele trabalho que ele possivelmente vai fazer né... Através do Ensino Médio ele vai ter a consciência do que fazer, do que buscar, fazer um curso técnico, fazer uma faculdade e muitos deles é... assim... eles tem ali no Ensino Médio já uma base do que eles querem pra vida deles. Nessa cidade, eles têm muito pouca perspectiva, como eu já falei pra você. Acho que de 100 alunos daqui que se formam, nessa escola, é... 10 vão buscar um ensino superior. Tá, então é difícil porque eles não tem campo de trabalho, a locomoção é difícil né...pra eles...o acesso à escola, à escola pública né... federal, é difícil né...muito difícil até mesmo pra particular, eles não tem muito acesso, não é só a falta de "verdinho".... o acesso, o trânsito... Depois do EM que eles vão começar a pensar numa forma de juntar dinheiro, de fazer... de ter perspectiva do que eles querem fazer. Eu, eu, eu....a gente, fazendo uma pesquisa em sala de aula, é lógico que há um incentivo, eu incentivo muito eles, falo pra eles que a mão-de-obra nessa cidade chega de fora, porque aqui não existe mão-de-obra qualificada, então eles têm que se qualificar pra estar trabalhando, tem muito emprego aqui pra mão-de-obra qualificada, mas assim, os nossos alunos são grande parte filhos de pessoas que trabalham em temporada, são pessoas que têm os pais que têm condições de ter pousadas ou hotéis. Então, as perspectivas dele maior é em hotelaria, em turismo tá....Então, mão-de-obra, profissionais para a educação, muito raro aqui, muito pouco.

9) E pensando nisso, no que a Geografia contribui para formar esse aluno?

Ela contribui na forma de você estar incentivando, estar mostrando o mundo na forma... tá mostrando a questão do é...da mão-de-obra qualificada como eu já falei, a questão mundial de que ...ele pode estar se deslocando para outro lugar, pra ele estar trabalhando, não precisa ser necessariamente dentro da cidade. É... tira

aquele, aquele... a gente começa a torná-los críticos da forma que ele..que ele queira buscar lá fora, que ele conheça outros locais, né... e tenham em mente a busca do que é melhor pra eles, e pode ser que hoje é melhor pra ele viver aqui, viver às custas dos pais, ou simplesmente trabalhando na temporada né...porque o caçara, ele, ele não tem muita perspectiva de é...de materialismo né... ele quer levar a vida sossegada. Futuro, ele não pensa no futuro, no futuro dele, em filho, em constituir uma família, então ele pensa no hoje. Então a nossa formação é mostrar pra ele o mundo lá fora né.. qual a ..quais são os campos de trabalho que estão é.. tendo mais emprego hoje, mais emprego, pra que eles busquem, se não for aqui dentro que eu ouço um muito isso: "Mas pra que professora eu vou fazer isso? Pra que eu vou fazer uma faculdade? Aqui não tem emprego..." Eu falo: "Tem sim". Eu mostro pra ele, mostro pra ele que tem qualquer faculdade que ele fizer, embora tenha que ser aquilo que ele goste, ou que ele queira ser, mas com prazer. Mas, qualquer faculdade que ele fizer, ele já vai estar mais instruído do que os outros né.. os outros moradores, ele terá maior possibilidade de conseguir um campo de trabalho, né... dentro dessa sua cidade, tentar sair.

10) Para planejar as suas aulas, além do diagnóstico, você tem algum referencial teórico? Os PCN, ou o livro didático...como você faz para organizar os conteúdos?

Eu trabalho, eu trabalho dentro do currículo, né.. dentro dos Parâmetros Curriculares, de acordo com a SEE, dentro deste, dentro do diagnóstico eu coloco, eu dou prioridade pra aquilo que é mais importante para a caracterização local, tá... Eu vou sempre trabalhar... a Geografia ela tem que trabalhar tudo, mas também você tem que dar prioridade para as características locais. Porque não adianta você é... isso é... já há alguns anos que a gente vem colocando isso, desde os PCN, nós temos que mostrar o mundo da... local né... sempre tem que começar do local para depois, você não pode jogar o mundo nas costas dele, então... e isso já é difícil você começando da parte local né... eu trabalho dessa forma, é... diante dos PCN colocando aquilo que eu diagnostiquei no local, da escola. Eu trabalho com duas escolas também, são clientela diferentes, tá... aqui eu tenho um clientela, embora seja do período noturno eles trabalham, eu tenho uma outra clientela no período da manhã [alunos da EE Gabriel] que são mais críticos, mais atualizados, de uma forma mais atualizada, eles têm mais acesso, isso que eu falo é a grande maioria. Não.... porque aqui nós temos alunos que têm acesso, acesso à Internet, acesso a livros, né... então eles... Agora aqui eles têm uma maior dificuldade na escola, então minha dificuldade aqui foi maior do que na outra escola, mas eu tento, nem por isso eu deixo de dar aquele meu conteúdo, aqui a forma de trabalhar foi assim mais vagarosa tá... pra mim poder passar todo esse conteúdo, mas eu acredito, assim,... é que eu consegui concluir, nas duas escolas eu consegui concluir. Tanto nessa que foi mais vagarosa que a outra. A outra, é óbvio que eu tive mais tempo pra gente pesquisar, teve mais... fizemos mais aulas pra discutir os assuntos, mas aqui eu consegui concluir sem prejudicar, sem prejudicar assim a aprendizagem dele.

11) E você adota livro didático?

Não. Na escola pública nós não adotamos livro didático, tá. Eu trabalho com vários autores, William Vesentini, que é um autor com... bastante crítico na Geografia, pela primeira vez, eu não sei como, eu estudei com William Vesentini, e pela primeira vez caiu num primeiro concurso agora né.. é... William Vesentini..então o ano pra mim foi assim maravilhoso! Porque eu acho que tudo, tudo que entrou na Geografia nova, quando houve a mudança de Geografia, ela ficou assim um pouco parada. Por quê? Porque foi assim aquele entendimento, aquele entendimento da, da Geopolítica quando mudou, você tinha que passar... acabou aquela questão da

geografia tradicional, isso para alguns professores ficou parado, sabe, se tornou um bloqueio, né.. eu estudei bem nessa época quando estavam acontecendo todas as mudanças né... então pra mim foi muito prático, foi muito fácil, eu já entrar nessa parte, eu trabalho muito bem nessa área da Geopolítica e William Vesentini, ele é um autor que ele te dá vários parâmetros nessa... nesse sentido. O Celso Antunes, ele é um ... eu trabalho o Celso Antunes também, só que a linguagem para os nossos... para a escola pública, para os nossos alunos, ele já peca um pouco, porque ele rodeia muito pra chegar no assunto, e William Vesentini não, ele é direto, ele é direto e ele dá, ele mostra outras direções que a gente pode estar buscando.

12) Você acredita que devido à localização desta escola e dos alunos que a freqüentam, a finalidade dela é diferente das escolas de SP ou de outro lugar?

Eu acho que a..a..a... a escola, ela busca né...dentro da DE, dentro da SEE, atingir todos os objetivos de toda a educação do estado de SP. Agora, a única coisa que difere, aí é só as características locais, o nosso calendário, o nosso calendário não muda, muda pouca coisa o calendário de SP, quase nada né... é só assim, os nossos alunos, eles só retornam para a sala de aula depois do Carnaval mesmo, isso é porque eles têm contrato de trabalho até o dia do Carnaval, então essa é a característica... então nós..por isso que eu falo, a gente faz um diagnóstico das salas nas primeiras semanas, então a gente procura não começar o conteúdo antes que todos os alunos cheguem, porque é a característica local, tá...Todos os nossos alunos, e eles procuram assim atingir os objetivos deles até dia 30/11, passar de ano para conseguir, pra conseguir estar com notas boas dia 30/11 ou no máximo 5/12 que é onde eles começam a fazer os contratos de trabalho né... de trabalhar nos hotéis, nas pousadas, então começa a chegar o turista na cidade. Então é só o simples fato da cidade ser turística, mas não difere de nenhuma escola de SP.

13) Os conteúdos de GEO que são dados aqui são os mesmo que são dados na cidade de SP?

São os mesmos. Da mesma forma que eu trabalhava lá eu trabalho aqui. A única dificuldade que eu falei pra você é essa visão do aluno, ta... que eu não posso excluir do meu programa de Geografia. Eu tento trabalhar esses conteúdos, só que aqui eu sinto maior dificuldade, porque eles são mais assim né... mas o ... em SP.... por outro lado em SP tinham outras dificuldades. Eu não conseguia trabalhar como eu trabalho aqui. Eu não conseguia cumprir o meu, o meu plano de ensino numa escola de SP porque os alunos tinham a cabeça aberta, tinham uma outra visão de mundo, mas, por vários fatores né...na escola pública de SP, na cidade de SP é difícil para trabalhar, tá. O calendário não difere muito do calendário é.... fatos que acontecem dentro da escola, o alunos que trabalha, ele chega tarde, ele falta, muito aluno que evade da escola, muita evasão, coisa que aqui não acontece, tá. Porque aqui ele trabalha, tudo muito próximo, então ele está dentro da escola, ele tem o interesse, então, conteúdo que eu trabalho em SP e que eu trabalho aqui é o mesmo. Então aqui eu tenho a satisfação de cumprir o meu trabalho, de ter feito um bom trabalho, o que é diferente de SP. Por mais que você prepare uma aula, poxa, você chega lá com aquela ansiedade, você vai dar uma boa aula e sempre tem uma coisa que acontece e você não consegue, dá aquela insatisfação e aqui não. Aqui, olha... um ano e meio que eu estou em sala de aula eu me dei por satisfeita, cumpri o meu programa e eu acho que eu consegui passar para os alunos aquele objetivo que eu tinha no início do ano.

14) Você já participou de algum curso de capacitação promovida pela SEE, SMA...?

Não, nunca teve. Eu estou fazendo um curso em Caraguatatuba, não sei se você deve estar sabendo, da Teia do Saber. E eu..eu me coloquei muito.. Pra geógrafo não existe nada, sabe? Não é que não existe nada, são poucas coisas voltadas para esse sentido, professor de Geografia, porque ele que trabalha com o meio ambiente, ele trabalha com a teoria, é... nós temos a prática né... a prática de ensino, nós temos... A SEE nos dá muito pouco, ela te dá o livro didático, aqui pra mim é... eu tenho essa natureza para trabalhar com eles, tá... lá na cidade de SP, nós não temos, porque quando a SEE manda alguma coisa pra escola pública, ela manda no geral. Ontem eu até pensei assim: "Será que esse rapaz está vindo aqui porque eu coloquei, porque eu já coloquei em várias avaliações do curso que ATP de Geografia, eles deviam dar mais valor. Lá em SP eu ainda tive ainda capacitações, né...mas umas capacitações bem primárias, sabe? Pra Ensino Fundamental, você trabalhar com o isopor, mostrar as formas né...deles trabalharem, de produzir mapas, pra produção cartográfica. Eu tive uma capacitação lá, mas depois disso... Quando se fala tanto em meio ambiente, quando a gente fala no protocolo de Kyoto, você vai tratar com os alunos... tem professor de Geografia que nem sabe disso, ele nem sabe de tudo isso que está se passando pelo mundo, principalmente nas cidades, nas cidades pequenas. Se ele...porque muitos de nós, nós trabalhamos tanto que não tem acesso, nem nós que trabalhamos ali... vendo jornal, tá ... Então é só buscando mesmo, buscando na leitura, buscando na Internet, quando dá tempo, tá... Porque a gente trabalha, tem uma carga horária das 7 da manhã até 11 horas da noite, praticamente fica na escola e aí é difícil você estar se atualizando. É muito importante para a SEE que mande para a escola pública material para trabalhar, cursos, coisas direcionadas, mais direcionadas a esse fator porque é difícil trabalhar. Eu aqui não sinto tanto problema porque a gente pega a teoria e a gente joga na prática, mas aí é o que eu falo, o aluno acaba ficando...continua isolado, quando ele cai lá fora, em outro mundo, como aluno nosso aqui, ele desce lá na estação lá do metrô, porque eu mostro esse lado pra ele também, eu já trabalhei muito em SP, eu nasci em SP, quando eu trabalho com eles reciclagem, a é.. o nicho da cidade, né...das cidades brasileiras, como elas é... nasceram, como elas vem crescendo, quando a gente trabalha metrópole, com eles, então eu mostro todo esse lado, mas ele não imagina. Ele às vezes pensa que a gente está enfeitando um pouco né... que a gente esta enfeitando, que a gente está falando de algo que não é verdade. Então um aluno nosso, ele descer lá na rodoviária, pegar um metrô, descer em plena Praça da Sé é um choque para ele. É um choque para ele, ele entrar em contato com a metrópole, com a ...eu conheci aqui alunos, a gente discutindo em sala de aula, tem alguns alunos que já estiveram lá e que foram "Ai professora eu fui uma vez nunca mais eu quero ir" sabe? Aquela coisa assim parece que é um outro mundo, é outra realidade com certeza! Mas ele tem que estar preparado para isso. Ele tem que ir, ele tem que ter uma convivência, com isso porque amanhã ou depois ele pode arrumar um emprego na cidade de SP. Ele não pode se omitir disso, ele tem que ter esse conhecimento e essa relação com o mundo, não é? Ele não pode ficar isolado aqui dentro desta natureza.

15) Você acha que num curso de Geografia do Ensino Médio os conhecimentos locais estão inseridos em sala de aula? Inclusive as características naturais fazem parte do currículo, você considera isso na hora de planejar o seu curso? E você recorre a esses saberes constantemente?

A gente trabalha a teoria, trabalhamos com o livro né... uma teoria de mundo e nós temos aqui a prática local, tá...Dentro da Geografia física nós temos a prática local mesmo. Mas isso, ampliando né..ampliando para fora, né..."o que é a preservação do meio ambiente no mundo? O que é a poluição? O que é a camada de ozônio?" Porque assim para eles, né... isso parece que nunca vai chegar aqui, porque aqui

nós temos a natureza perfeita, eles acham, mas aí eu mostro pra eles também o outro lado, o homem está chegando, a Ilha está crescendo né..cada dia que passa ... eu sempre mostro pra eles a paisagem hoje, passa dois meses eu mostro novamente. A Ilha de seis meses pra cá vem tendo uma degradação muito grande, são muitas construções, acho que nunca na Ilha teve tanta obra assim né... construção civil como está tendo este ano e isso faz parte né, faz parte do nosso currículo, isso tudo eu mostro pra eles.

16) E você consegue fazer estudo de meio?

Como eu falei, nós fomos em sítio arqueológico, nós fomos já em quatro cachoeiras, tem muitas que eu não conheço ainda, meus alunos conhecem, a gente falando, debatendo em sala de aula, eles dão exemplos, eles conhecem, nasceram aqui, agora eu não conheço todas ainda, eu conheço quatro cachoeiras que nós já fizemos pesquisa de campo, fazemos pesquisa de campo em Castelhanos também, né.. que temos o acesso, o acesso é fácil né, tem Jipes que levam. A gente programa tudo. Tem o ônibus da prefeitura que leva, é só mandar o número de alunos, a visita, tal dia e tal hora, a escola manda o ofício então eles fornecem o transporte. Então aqui dentro da Ilha é assim bem fácil de se trabalhar o meio, tá... Agora saindo daqui fica mais difícil, é assim... aqui. Você mora em SP? [pergunta para o entrevistador] Aqui você tem o outro lado da Geografia, trabalhando em SP você tem dificuldade de fazer pesquisa de campo com os alunos né.. que moram na cidade de SP porque o transporte é difícil, é difícil também o interesse deles ou a coletividade de você conseguir levar uma sala de aula para uma pesquisa de campo, né... principalmente da parte física da natureza e aqui não, aqui eu tenho outro lado. Minha dificuldade é de mostrar a área metropolitana para eles, é difícil de eu estar levando eles para conhecer o outro lado.

17) Você tem algo mais a dizer?

O trabalho aqui é bem prazeroso, mas que o nosso governo estadual dê uma maior atenção para a capacitação para os professores. Mas quando eu digo capacitação, é direcionada mesmo naquele sentido. Vamos tratar do meio ambiente? Então vamos dar uma capacitação para professores de GEO. Porque nós já temos nosso conhecimento, nosso embasamento teórico, nós estamos aí todo dia buscando novas alternativas. Então dar assim incentivo para o professor de geografia também fazer uma pesquisa de campo, pra gente estar levando o aluno... A ELEKTOR está fazendo um trabalho... porque aqui a nossa energia elétrica vem da ELEKTOR, então eles fizeram um trabalho muito bom agora, para todos os professores, não só os de geografia, que houve até.. entrou no nosso planejamento, porque entrou na minha área, quando você está falando de fontes de energia, isso pra mim foi facilímo de estar trabalhando com o aluno. Então tem muito trabalho.

18) Explique um pouco mais o trabalho da ELEKTOR.

Eles deram um curso para os professores sobre a economia de energia elétrica, mostraram pra gente, pra mim que não é novidade, de onde vem essa energia, as hidroelétricas, a mais próxima que temos aqui, que eu nem conhecia, que é Paraibuna. Então pra mim foi muito interessante esse trabalho. Eu acho que esse trabalho deve partir do governo estadual para os professores de GEO, não "direcionadamente" a ELEKTOR fazer esse trabalho. Ela fez com todos os professores e foi ótimo. E deu resultado. Então eu acho que essa capacitação com o professor de Geografia diretamente seria excelente para a sala de aula. Porque você está lidando no seu trabalho... quando você está falando de fontes de energia, logo você vai trabalhar todo esse lado, você vai mostrar de onde vem a energia e você vai trabalhar como que é produzida essa energia, a capacitação de uma

hidroelétrica, mas aí algumas coisinhas acabam se perdendo, mas quando você direciona isso para o meio ambiente, para a redução do consumo de energia aí fica muito bom o trabalho, porque são projetos né... direcionados. Eu gostaria de estar participando de mais projetos como esse do "Tesouros do Brasil" e quando chega assim para gente é muito rápido para você estar trabalhando. As escolas públicas do interior acho que elas precisam de uma maior atenção. Direcionar mais material e mais capacitação.

Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Ilhabela

Ilhabela, 13 de dezembro de 2004.

E.E Maria Gemma

Professor D

Formada em Estudos Sociais e optou por Geografia.

1) Quanto tempo atua no EM?

Dez anos. e nessa escola e na Ilhabela 4 meses. (veio de São Paulo)

2) Qual a importância do conteúdo de Geografia dado na escola e qual a função desse conteúdo? Serve para quê para os alunos?

A princípio assim sou amante da Geografia e acredito que a Geografia física tem uma importância muito grande na Geografia econômica. Então para poder entender a Geografia humana, a Geografia econômica, você tem que saber da Geografia física. E o conteúdo na escola é extremamente importante para que o aluno tenha uma visão do mundo, né, globalizado, e indo também para essa parte bem regional mesmo. Em relação do que acontece, porque acontece a coisa, de que forma e o que pode ser mudado.

3) A Geografia como ciência abrange uma série de conteúdos e na escola selecionamos uma parte desses conteúdos para serem ensinados aos alunos. Qual o critério que você utiliza para selecionar esses conteúdos? Como você faz isso no seu dia-a-dia?

Olha só, não gosto do livro didático mas sempre pego porque nos precisamos estar direcionando, né, para onde nos vamos, de um parâmetro. Pego alguns, hã, normalmente pego mais ou menos uns dez livros ta, do EM principalmente, e até gostei de um livro da Maria Lucia, é um que está há pouco tempo no mercado que consegui até na editora Abril, eles deram e deram uma palestra, se eu não me engano é Purcci também, são dois autores.. e aonde eu consegui é ta direcionando a todos esses livros e com palavras, né, e acontecimentos diários e também revistas, jornais... para que eu pudesse ta dando uma aula, porque é meio complicado em relação ao EM que você vai trabalhar com eles principalmente na parte de paralelos, meridianos, coordenadas geográficas é uma coisa abstrata. Você vê até lá no Ensino Fundamental é meio complicada você ta trabalhando. Quando você retoma no EM eles já estão um pouco mais, vamos dizer, se localizando, por que? Porque você vai trabalhar primeiro o que está mais próximo deles, que é a sua casa, sua residência, a referência que eles têm mais próxima para depois você pode ir ao planeta né, e até eu vou colocar uma coisa do EF, é um absurdo ensinar ano-luz para uma 5ª série. Eu acho assim, quando eu vejo isso em livro didático é aterrorizante. E há mais ou menos uns doze anos atrás a gente reparava que quando o muro de Berlim tinha caído nós ainda tínhamos isso no livro. Então eu abominei o livro didático. Alguns são, falam de geografia crítica mas o que é geografia crítica? o que é levar o aluno a ser crítico? É só ficar no livro didático? Não é. Então eu não sou muito devota a livro didático.

4) Na sua opinião, qual que é a função do Ensino Médio desta escola? Vestibular, mercado de trabalho, ampliar o repertório cultural, é tudo isso, ou

outra coisa, nada disso, enfim, qual a função desta escola para o aluno do Ensino Médio?

Em relação, é, eu vou falar assim do Eva, que é onde eu dou aula e do Anna Leite (pego EJA também), aqui no Maria eu não dou aula para o EM, dou aula para o fundamental. Em relação ao que eu vejo de experiência em São Paulo, aqui o mundo é diferente. Nós estamos preparando esses alunos não só para o vestibular, mas principalmente para outros concursos. Tanto é que tem alunos, no Eva principalmente, falando "professora", no primeiro ano, "não dê aula para nós de geografia física nos dê muito mais geografia humana" porque está caindo atividades na , no concurso, eles estão prestando concurso, sobre a geografia humana, e eles: "nós não sabemos nada". E realmente agente vê que a informação para a...aqui na Ilhabela eles são muito desinformados. As vezes você comenta sobre globalização, sobre os blocos econômicos...pra eles é uma coisa do outro mundo. Eles estão muito fora disso, e quando você começa a colocar os acontecimentos da África relacionado com o Brasil, pra eles é uma surpresa. Então você vê a necessidade que há da Geografia, em relação a eles terem esse conhecimento , porque muitos deles não tem. Então eu até fico assim muito preocupada e eu estive até aí sintonizada nas rádios e vi que não é igual a São Paulo, que nós temos uma CBN, nós temos uma Jovem Pan, que está informando os jovens. E mesmo os poucos noticiários que têm aqui, que eles conseguem, eles não estão preocupados. Porque não se leva a necessidade de eles terem um conhecimento lá de fora. E eu , como estive fora, e agora estou aqui, então eu estou trazendo isso e eles estão assim até que preocupados: "nossa professora, porque que não se tem isso?o que que acontece?" Cada um tem um sistema diferente, então a gente tem uma visão da capital para o interior, aqui é um litoral mas não deixa de ser um interior, muito diferente. A gente vê que eles estão preocupados, os alunos .

5) Quando você planeja o curso de Geografia do Ensino Médio qual a finalidade que você tem em mente? Você seleciona os conteúdos dessa disciplina e estrutura suas aulas para que os alunos possam fazer o que no futuro?

Estar preparado para um vestibular, to sempre procurando com livros objetivos, como foi que foi o vestibular também no ano anterior, procurando estar me embasando. É, procurando para que eles num concurso, né, depois que eu escutei sobre essa menina "professora eu fui prestar concurso e não sabia nada do que tinha caído e era tudo de Geografia!" Então eu fui me informar para saber que concurso que foi esse , o que que caiu, o que que era de interessante para eles estarem vendo, e enfocado muito também a parte regional, do turismo que é o caso daqui. O que que acontece lá fora no mundo e que pode vir a estar envolvendo ilhabela, né. Então procurando estar levando o conhecimento a eles, da geografia, que pode estar informando. Então buscando notícias com que eles comecem a ler os jornais, comecem a observar mais isso eu acho que leva a crítica, e não o livro didático vai levar a ele ser crítico.

5) Quais são os referenciais que você utiliza para planejar suas aulas, para planejar o curso? Você se vale de algum documento ou referencial da Geografia, de alguma teoria, ou da Educação?

É uma coletânea de informações. Assim orientação nós não temos. Como eu tive com o Milton Santos então tenho muitos livros, então o espaço... espaço... espaço geográfico, o que é isso? Trabalhando muito com o Milton Santos, mas também eu foco outros que é, é , estão aí e que vem trabalhando que eu acho muito interessante. Então eu vou acrescentando e principalmente levando o aluno a duas coisas, que eu acho assim importante: a observar e aprender. Então aqui dá para se

trabalhar muito isso, tirando os alunos da sala de aula e levando eles a o que era aqui antes? Por que que está assim? O que eles lembram? Então isso eu coloco no meu planejamento. Então é trazer os jornais, trazer as revistas, é... documentários, fita né de vídeo. Então isso acrescenta muito mais do que fica ali só no livro didático que eu sou até assim, né, com respeito a todos os escritores de livro didático, mas eu acho que a gente tem que mudar um pouco.

6) Esses materiais que você traz para sala de aula são produzidos aqui na Ilhabela?

São os jornais, não! Não! Folha, Estado e jornais regionais que eu trabalhei IDH com sétima até e fomos buscar pesquisa, vocês vão lá fora, vamos pesquisar como é que está o IDH? Que é isso? Então eles foram, então deu resultado assim que isso vai surti lá na frente né? No EM. Então o que eu to pegando do EM que está caminhando eu fiquei um pouco assustada. Mas não é, o susto não é só aqui, né? O susto também é lá em São Paulo, porque existe o desinteresse. Ai quando você explica o que é a Geografia, qual a importância que tem, ai os alunos: "nossa professora eu nunca tinha pensado dessa forma" Então é uma ..não sei se é porque quando a gente gosta né do que faz ...então você vai ter alunos que chegaram pra mim : "pó você ta indo embora daqui de SP , eu agora que aprendi a gostar da Geografia, agora que eu dei importância a tudo aquilo que eu escuto. Continuem gente...quando você gosta é diferente.

7) E os PCN, têm alguma influência?

É... de uma certa forma, não completa. Tem muito buraco, ta muito fora da realidade.

8) Como você organiza suas aulas sem o livro didático?

É um apanhado assim, é texto. eu trabalho muito assim ...é...acho muito importante a leitura e interpretação de texto. Até eles falam que é muita besteira isso, eu não acho. Porque eu quero que eles compreendam o que eles estão lendo. E não adianta ele só observar sem terem um conhecimento. Então eu trabalho com texto, leitura, interpretação, então eles vão ler com dicionário, é um trabalho assim bem cansativo de uma certa forma. Mas produtivo no final. A gente sai da sala de aula para eles observarem o local, sabe, não precisa ir muito distante não. Ali mesmo, para fora do portão da escola nos vamos analisar o espaço geográfico. E daí nos começamos todo o desenvolvimento. Aonde está localizado, a sua casa onde está localizado, por que há mudanças, que tipo de solo...Então quer dizer...clima, por que que mudou, eu trabalho assim. Então o livro didático fica assim só o respaldo.

9) Você pensa que devido à localização e do tipo de alunos que frequenta esta escola a finalidade dela é diferente das escolas de São Paulo ou de outro lugar do Brasil? Você acha que esta escola tem uma finalidade diferente?

Tem. Tem, tem sim. É, mas assim, nós vamos preparar os nossos alunos, agora nós vamos ver assim, tem a faculdade Módulo em Caraguá, tem a faculdade em São Sebastião, eu não me lembro exatamente o nome. Então agora que começou a expandir as faculdades no litoral norte. Enquanto isso eles teriam que ir bem mais distante, então agora tem o Sebrae, tem o Senac. Então, quer dizer, são cursos técnicos. E esses cursos técnicos é o que? Eles vão estar prestando um concurso aí também, e também é bem mais voltado para o turismo. Então só agora que as faculdades tem..se não me engano não tem ainda é a faculdade de turismo. Então, quer dizer, ainda o que é o que está precisando, né, para poder estar, é, inserindo esse pessoal aqui no trabalho, né, no mercado de trabalho. E também na parte da gestão ambiental, há pouco tempo que tem a faculdade aqui em São Sebastião que

até eu tô indo lá pra ver como é que é esse curso. Então, quer dizer agora que veio, se não me engano, tem o que? uns dois anos mais ou menos faculdade. Então, quer dizer agora que está se expandindo, então você pode estar pensando em que esses alunos vão para essas faculdades. Mas a maioria acabam aqui, no ensino médio, não tem perspectiva de fazer uma faculdade. Mas você tem que prepará-los! Eu acho.

10) E nesses anos de escola, você considera que os cursos de capacitação que você fez ao longo desse período, promovido pela Secretaria de Educação, ou outra instituição como Secretaria do Meio Ambiente etc, você percebeu se havia uma preocupação em inserir na escola, no ambiente escolar, a realidade da vida local, do entorno da escola?

Olha só, é... no Teia do Saber esse ano que eu tive possibilidade de fazer, até então, quando eu estava em São Paulo não tinha. Eu vi que não tem geografia sozinha não tem. É história e geografia. Então eu vi que alguns, principalmente alguns é...professores é...arqueólogos, é... arquitetos é que vem cuidando do espaço né da geografia, mas assim, eles ...o que eles colocaram na parte de história que eles estão colocando, a regionalização, a importância que isso tem trabalhar a regionalização, isso vem de agora e é muito do ano passado para cá. Agora capacitação em geografia se eu fiz foi porque eu estava lá na USP então eu mesma procurei estar me aperfeiçoando, mas que o próprio estado nos tenha dado base pra isso, nenhum. Só agora que vem essa preocupação que veio com essa Teia do Saber do ano passado para cá, mas professores mesmo habilitados não tem. Que possam estar trabalhando com isso não.

11) E você considera importante inserir na escola, no currículo escolar, os saberes locais?

Com certeza!

Por quê?

Porque primeiro você tem que conhecer o lugar que você mora, que você está, o porque daquele lugar, o que que você está fazendo ali, qual o seu propósito? O que que é o propósito daquele lugar que você está? O que que vai diferenciar em você ficar ali? Ou então o que vai te beneficiar sair dali? Aí você conhecer lá fora. Num apanhado assim: você conhecer o seu lugar e depois você conhecer o mundo, é de extrema importância pra ver o seu futuro, pra onde você vai. Eu acho que isso tá faltando direcionar muito o jovem. "Não sei pra onde eu vou o que eu quero" Então a regionalização fica assim, do meu ponto de vista.

12) E como você faz isso na sala de aula? Como você insere o saber local e as características do entorno da escola no seu dia-a-dia na sala de aula?

Primeiro eu começo assim, como eu vim aqui em agosto, diagnóstico da sala, como é que eu vou trabalhar como eles,o que eu vou trabalhar? Primeiro é conhecer... conhecê-los, né, verbalmente, da onde vieram, por que que vieram e depois eles passam pro papel. E saber qual é a finalidade que os trouxeram aqui, pra esse lugar, pra Ilhabela. O que os trouxe? Quanto tempo? Se era aqui, o que que a Ilhabela é para eles? O que falta também? Então daí eu já começo todo um trabalho. O que que nós podemos fazer para melhorar? O que que está de bom aqui e que isso pode ser melhor? O que que você, como ser humano, pode estar fazendo? O que você encontrar, nada. Então aí nós começamos a trabalhar, aí nós vamos ver, que nem, os blocos econômicos, o que envolve o Brasil daqui um tempo assinando uma Alca, o que que vai envolver? O que que vai envolver a Ilhabela? O

petróleo aumentou, o que que acontece com o turismo aqui? Você vai ficar empregado, vai ter o seu emprego? Seus pais vão ter emprego?

[intervalo]

Ah, e uma coisa muito importante: meio ambiente. Que eu até achava assim, na época da faculdade, a gente ia muito pra Juréia, né, Peruíbe. A mata atlântica, a preservação tá aqui! Não está, está na Ilhabela! Surpresa minha. Então eu coloco muito a eles, vocês têm conhecimento disso? O que vocês querem fazer, que isso continue? 150 cachoeiras que têm aqui. A gente vê até que existe uma revolta que eles vão vendo que vem sendo coisas feitas e eles não podem fazer muito. Quer dizer, pensam que não podem.

No seu planejamento anual e nos seus planos de aula estão previstos os saberes locais, é isso?

Com certeza!

13) E o estudo do meio, é uma prática nas escolas da Ilhabela? Você faz estudo do meio no Ensino Médio ou saída a campo?

Não, não, não. Pouquíssimo. Os professores... sabe o que acontece? Eu até é...as vezes isso lá em São Paulo também tinha isso que ..é muito complicado você levar alunos pra fora. Custo. É..conduta dos alunos, tem uma série de coisas que você luta, tá, pra que isso tudo dê certo. Eu consegui, nunca tive problema até então. Teve colegas meus que nunca mais, foi a primeira e última vez. Então eu já aposto que isso vai dar certo, e cobro deles. E eu preciso da ajuda de vocês [alunos], então nos fazemos uma troca e isso dá certo. Não sei até quando, que eu tô apostando nisso, e tô acreditando. Então eu vejo que há uma resistência muito grande porque nós precisaríamos mais de colaboração e nós não temos. Quem quer caminhar diferente, caminha. Mas tem que arcar com uma responsabilidade muito séria lá na frente, e isso é muito complicado.

14) Se fosse mais fácil sair com os alunos, quais seriam os locais que eles deveriam ser levados?

Aqui na Ilha?

Sim, ou outro lugar.

Bom, é... São Paulo, São Paulo você tem vários pontos. A avenida Paulista, parque do Ibirapuera, mesmo o cinema, se precisasse ir a exposições eu ia, conseguia levá-los, ah..principalmente sair, pegar a estrada em SP existe essa falta do reconhecimento. Olha só que que é uma plantação! Olha o que que é isso. Sabe? Olha a diferença da agricultura, né, pra uma cidade. Olha só até o que tá, o que também se gasta água. Ó a preservação, o que pode ser feito? Então existe uma grande distância nos grandes centros em relação a isso. Não se faz essa troca. Até eu tô aqui com a intenção também de nós estarmos fazendo um intercâmbio com o professor de Geografia lá de SP. Vamos estar fazendo essa troca. Com alunos de lá vindo pra cá e os de cá indo pra lá. E os daqui, nossa! Parque Estadual.Meu Deus do céu! É...a praia, como olhar? Curva de nível que os alunos não compreendem o que é isso. Aqui é muito simples de explicar. Sabe, eles estão vendo isso. Então se você vai ali e mostra não é abstrato, que numa sala de aula aquilo se torna até abstrato. Fica vendo foto no livro, "será que isso é verdade?". Mas se você está ali não, você vê isso com uma sexta série. Porque ensinar isso pro ensino médio primeiro..."professora eu não compreendi" agora é fácil deles compreenderem. Então é diferente. É aquele negócio de você observar, você estar ali. É palpável, é a pesquisa de campo, isso é importante. Não tem como.

Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Ilhabela

Ilhabela, 14 de dezembro 2004

Professor E

EE Anna Leite

Formado em Geografia

Professor do Ensino Médio de Geografia desde 97. Deu aula em São Sebastião por um ano e depois dois anos em Ilhabela. Efetivação em Tremembé, após o concurso. Depois retornou ao litoral. Primeiro São Sebastião e depois Ilhabela. Há cinco anos não consecutivos na Ilhabela. Mora em São Sebastião.

1) Qual a importância e a finalidade dos conteúdos de Geografia dados na escola?

Tem várias finalidades. Eles conhecerem o espaço de vivência deles, a situação geopolítica, econômica, social, ter também parâmetros que levem eles a compararem a situação em que eles vivem com aquilo que está sendo dado. A questão também da visão de espaço, da dimensão da ... até mesmo geral do nosso planeta e eles poderem ter essa visão e também da localidade dele. Para que eles possam ver também que a gente vive num espaço em certo aspecto até limitado.

2) Quais os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos de Geografia?

Primeiro eu verifico a clientela que eu vou trabalhar. Qual a realidade deles. É claro que existe alguns detalhes que a gente acaba não se atendo. Mas eu procuro verificar a realidade deles, a realidade da escola, o perfil dos alunos que eu estou trabalhando, o grau de dificuldade que ele tem de determinado assunto, e isso é feito geralmente no começo do ano, faz uma ... procura fazer um apanhado pra ver até que ponto determinado conteúdo pode ser dado ou não, a partir daí eu verifico aquele conteúdo que "adequa" melhor à realidade dele, ao contexto social dele, da escola e da localidade dele. A partir daí eu vou verificar os livros didáticos, quais os conteúdos que se encaixam melhor nessas questões. Eu não fico muito preocupado com o conteúdo que está no livro. Eu fico preocupado em estar resumindo aquilo que ele vai poder utilizar e ver esse conteúdo.

3) Na sua opinião qual a finalidade do EM desta escola especificamente?

Um pouco de cada coisa, a gente também não deixa de descartar a questão da preparação para o vestibular. Esse ano, por exemplo, eu trouxe também a questão de concursos por outras áreas. Porque quando ele sai do EM daqui ele já tem um leque de concursos que ele tem possibilidade de estar prestando, tal... eu trabalho na minha matéria a questão das opções que ele tem além do vestibular. E também de preparação dentro da questão do exercício da cidadania. Uma das coisas que eu trabalho muito com o terceiro ano é a questão da cidadania, não só no terceiro ano, mas no EM. Tanto é que eu trabalho a Constituição brasileira no EM, eu tenho comentário deles, alunos, que é pouco trabalhado isso no litoral. Quais são os direitos deles enquanto cidadãos, enquanto munícipes... então eu trabalho essa questão também. Mas assim, focando também a questão de preparar para a vida, mas esse preparar para a vida procuro ver assim, a questão da cidadania deles. E aí também, não só vestibular, mas também questão de concurso. Esse ano por

exemplo, eu trouxe até para eles telefones, porque eles não têm muito contatos, endereços de cursos até militares, como é o caso da escola preparatória que tem em Taubaté, da escola especialista aeronáutica de Guaratinguetá... Então até isso eu passei, no caso do terceiro ano, que estava saindo este ano.

4) Quais os referenciais que orientam o seu planejamento ? PCN, SEE...

Os parâmetros servem de base para que a gente possa através dele elaborar nosso conteúdo direitinho, mas eu acho um instrumento bom, eu acho ótimo isso aí, é um referencial para quem está atuando na rede pública. Mas eu acho que como todas as questões, elas precisam às vezes ter uma reavaliação, eu acho que falta também essa questão, do que você está fazendo aí, o pessoal chegar até mais os professores, saber como que isto está sendo utilizado, se está tendo resultado bom... esse retorno, por parte do pessoal que está sugerindo para que a gente aplique isto, acho que também seria importante. Ter mais troca de experiência através de reuniões para saber até que ponto isso está tendo bom resultado ou se precisa alguma coisa ser modificada. Eu acho essa parte dessa interatividade, desse contato até com quem está, um pouco mais, vamos dizer assim, envolvido com outras áreas da educação mas que tem relação com os parâmetros, eu acho que poderiam ter mais contato com a gente.

5) Você adota livro didático?

Adoto.

Qual que é o livro?

Ahhhh.... tem vários livros, aí.... até tem vários autores que eu não sei exatamente o nome, mas um deles tem, eu costumo solicitar que ..é.. já é mais conhecido, é o William Vesentini, o Melhem Adas.

Os alunos têm o livro?

Os alunos...é....teve um ano que eu fiz...eu modifiquei né..eu fiz uma relação e esses os livros foram pra eles, eles ficaram tomando conta do livro o ano inteiro pra retornar no fim do ano e tudo bem. Mas esse ano eu modifiquei, eu deixei os livros a disposição e à medida que a gente foi precisando a gente foi pegando e usando aqui na escola mesmo. Sem que eles levassem para casa.

Critério de escolha do livro

Ahh.... porque é assim, um dos critérios foi a questão da localização no espaço, então eu procurei, por exemplo, o livro didático tal..eu tenho uma quinta série, então já vi autor que coloca bolsa de valores numa quinta série. Eu não vou trabalhar o assunto bolsa de valores na quinta série sem terem noções de setores da economia, de produção no espaço, de localização no espaço, então a dificuldade que eu encontro nos alunos do litoral, não só aqui mas também no (palavra que não foi possível distinguir na gravação) é a questão da localização do espaço, de identificação de região, de simbologia, de legenda.

No EM também?

Também, tanto é que eu tenho aluno de EM que pergunta para mim se África é um país. E são alunos que quando eu cheguei aqui já estavam né...passados da sétima série. Então eles não tiveram essa preparação antes. Eu até comento aqui nas reuniões, quando a gente vai estudar a Geografia, o primeiro passo é conhecer o espaço. A referência em Geografia é o espaço terrestre e aonde está este espaço terrestre. Então eu não consigo concordar que tem que estudar economia, estudar política... não que não vá estudar mas, enfocar isso numa quinta, numa sexta série,

que eles nem têm idéia ainda de que ambiente é esse que a gente está vivendo. Como é que eu vou estudar o setor primário sem saber onde é que fica o campo, o setor secundário, a distribuição das indústrias, sem saber que espaço onde se distribui as indústrias? Então eu procuro enfocar nas séries iniciais do fundamental, do ciclo II aliás, na quinta série em diante, eu procuro enfocar a questão da localização do espaço, para eles terem uma dimensão, não só de localização, mas de tamanho também, de escala, de tamanho.

6) Você acha que a escola por se localizar em Ilhabela, com alunos de perfil diferenciado, tem a finalidade de diferente de outros lugares? De SP.... ou é a mesma finalidade?

Com relação a localização geográfica ser diferente, o fato de ser outra localização geográfica, em alguns pontos é ... a escola ela muda. A escola Anna Leite tem uma situação de estar numa área perto do Parque Estadual Serra do Mar e tal... é... está dentro da Mata Atlântica, praticamente nós estamos rodeados pela Mata Atlântica que é um privilégio, então dentro dessas características de localização, de ecossistema, de meio ambiente, com certeza o perfil da escola tem que mudar, não na totalidade, mas em pontos relevantes a própria geografia tem que mudar e isso vai impactar diretamente no conteúdo. Vai impactar na questão da ecologia, da preservação do meio ambiente, a questão da dimensão da importância do que significa a mata atlântica pra eles aqui que estão tão acostumados, mas o que significa não só para nós aqui, mas pra quem ainda nem conhece, então eu acho que em alguns pontos tem que ser diferentes, não todos.

7) Nesse período de professor você participou de alguma capacitação promovida pela SEE, SMA, ...?

Quando eu iniciei, nós tivemos o PEC e na época eu estava em Tremembé, não houve continuidade em função de deslocamento também de professor, de remoção, essa coisa toda... eu lembro quando as escolas começaram a se informatizar eu não fui chamado para fazer curso, quando eu fui chamado era um outro módulo já... A gente não tinha informação, no início, precisa, de como que a gente deveria fazer, quando começaria, então talvez tenha existido essa deficiência na parte de passar a informação, desde a DE ou SEE até chegar na escola. Então ficou faltando isso. Outro curso que eu fiz de capacitação foi da ELEKTOR, que teve aí, foi esse ano, onde o pessoal da ELEKTOR ministrou um curso de diminuição de consumo de energia e a gente fez alguns trabalhos com os alunos aqui. Até mesmo para conscientizar da importância de se reduzir a construção de hidrelétricas, mas não teve tantos cursos não.

8) Esses cursos valorizaram as questões locais? Os saberes locais? Ou eram cursos que poderiam ser dados para qualquer professor de qualquer lugar, ou não, foi algo que valorizou o que vocês já sabiam, o que os alunos já sabiam?

Não foi tanto para a localidade não, foi mais geral.

9) E você acha isso importante? O contexto físico também? Na sala de aula?

É muito importante, mas é.... a gente vê que muitas vezes a gente não tem uma observância de limites, até que ponto eu uso aquilo que o aluno trás para que eu possa ajustar todo o meu trabalho e aí me adaptando à realidade, ao que ele vem trazendo, sem deixar de lado a parte, o aprofundamento da parte até cognitiva. Então eu observo que alguma coisa ainda não está encaixada, por exemplo, partindo da realidade deles, da vivência, do conhecimento que ele trás, da bagagem que ele trás, canalizando isso, é lógico, para os conteúdos, mas até que ponto isso mantém um padrão de ensino elevado de você passar o conhecimento e prática?

Então eu acho que alguma coisa aí ainda não está, é.... pronto, não esta bom a ponto de você dizer bom é isso aí, o jeito é isso mesmo, perfeitamente viável, então a gente tem essa questão aí, até que ponto trabalhar partindo daquilo que o aluno trás e até que ponto levar aquilo que ele não conhece? Eu acho que ainda tem alguma coisa pra ser trabalhado pra ser estudado.

10) Quando você elabora o seu planejamento ou o plano de aula, você considera o entorno da escola para discutir os conceitos da geografia?

Na verdade poderia ser trabalhado mais, é uma das preocupações que eu tenho. Porque nós temos essa riqueza toda aí, mas ao meu ver, pode ser mais potencializada, no sentido de trabalhar com ela. Agente pode potencializar mais esse trabalho. Eu sinto que eu tenho condições de abranger mais isso.

11) E o estudo do meio?

Sim. Este ano não teve, mas no ano passado nós fizemos a pesquisa de campo. Eu não lembro se foi o ano passado ou retrasado. Nós fizemos uma pesquisa de campo onde, é foi no ano retrasado, onde os alunos entrevistaram os turistas e saíram fazendo uma entrevista com as pessoas sobre as questões políticas, econômicas, ambientais aqui, dos problemas que mais preocupam, justamente a questão do recolhimento do lixo, de operação praia limpa, que a gente também trabalha todo ano juntamente com outras áreas como ciência e biologia. Então a gente tem sim, tem acontecido.

12) E no Parque Estadual?

No Parque Estadual a gente tem um pouco de dificuldade de agendar, não, de agendar não, de deslocamento de alunos, onde um período onde o número de alunos teria que ser mínimo, numa previsão dentro do nosso trabalho de estar levando mais alunos. No final não deu muito certo. Mas é um trabalho que vai estar sendo amadurecido ainda, principalmente para os anos seguintes porque já tivemos trabalho de visitaço de cachoeiras aqui na escola, em um período em que eu não estava aqui, e eu pretendo fazer isso sim. Não foi feito ainda, comigo ainda não.

13) Relação escola e Diretoria de Ensino

Poderia estreitar mais a relação, não é uma questão geográfica [a DE fica em Caraguatatuba]

ANEXO III

Planos de Ensino

***E.E. DR. GABRIEL RIBEIRO DOS SANTOS
PLANO DE ENSINO DE GEOGRAFIA - 2004***

OBJETIVOS GERAIS: *O estudo do espaço geográfico pressupõe a compreensão da dinâmica da sociedade, que nele vive e o (re)produz constantemente, e da dinâmica da natureza, fonte primeira de todo real e permanentemente apropriada e modificada pela ação humana.*

O objetivo principal da geografia é oferecer subsídios ao desenvolvimento da cidadania, fazendo com que o aluno compreenda criticamente o mundo em que vive, desde a escala local até a global ou planetária.

"O primeiro objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram — pessoas criativas, inventivas e descobridoras. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. O maior perigo, hoje, é dos slogans, opiniões coletivas, tendências do pensamento ready-made. Temos de estar aptos a resistir (...), a criticar, a distinguir entre o que está demonstrado e o que não está. Portanto, precisamos de discípulos ativos, que aprendam a encontrar as coisas por si mesmos, em parte por sua atividade espontânea e, em parte, pelo material que preparamos para eles".

(PIAGET)

PROFESSOR A

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DE CARAGUATATUBA
E.E. DR. GABRIEL RIBEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE ENSINO - 2004

Disciplina: GEOGRAFIA

**Séries: 1ºA, B, Ce D 2º-A,C e
D e 3ºC**

Professores	Assinatura
A	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conduzir e proporcionar condições aos discentes à compreensão e percepção do espaço físico, social e produtivo no qual está inserido, desenvolvendo e ampliando o senso crítico
e as habilidades de assimilação e acomodação do ensino-aprendizagem, juntamente com o valor da prática da **Cidadania, da ética** e do respeito pelo **meio ambiente**.

CONTEÚDO

1º ANO

1º Bimestre	2º Bimestre
- Coordenadas Geográficas;	-Fatores que influenciam o clima
- Movimentos da Terra- Fuso horário/Estações do ano	- Tipos de Clima
- O tempo geológico e as placas tectônicas	- Os grandes biomas terrestres.
- Relevo	- Águas: Oceanos e Mares/Continentes
-A atmosfera e os fenômenos meteorológicos	-À crise mundial da água
3º Bimestre	4º Bimestre
- Os continentes.	-A população da Terra: fatores do crescimento e
-O capitalismo e o socialismo. Guerra Fria	Teorias demográficas
-O mundo pós-Guerra Fria	-A população da Terra e suas diversidades
- A internacionalização do Capital.	
- O Subdesenvolvimento	
	OBS- Poderá haver alteração no plano pro-
	gramado, de acordo com a realidade e neces-
	sidade dos educandos.

Diagnóstico das Classes;

1º ANO; A e B; Os alunos em sua maioria, desenvolvem bem as habilidades e conseguem um bom aproveitamento.

1º ANO; C e D; Os alunos têm muita dificuldade em compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.

2º ANO

1º Bimestre	2º Bimestre
- As atividades agropecuárias e os sistemas agrários	- O espaço agropecuário brasileiro
- Água doce- Conflitos e desafios. Trabalho realizado	- A estrutura fundiária e os conflitos de Terra no BR.
Para manutenção do Projeto água.	-Biotecnologia. Alimentos transgênicos.
3º Bimestre	4º Bimestre
-Ecossistemas brasileiros e seus impactos ambientais.	- Metrôpoles brasileiras;
- Problemas ambientais urbanos.	- Rede urbana brasileira.
- Urbanização contemporânea;;	- Energia: A produção mundial;
- A violência nas cidades;	- A produção de energia do Brasil;
- Metrôpoles brasileiras;	- Transportes.
- Rede urbana brasileira.	OBS- Poderá haver alteração no plano pro-
	gramado, de acordo com a realidade e neces-
	sidade dos educandos.

Diagnóstico das Classes:

2º ANO: A, C e D; Classes com bom aproveitamento. Os alunos conseguem desenvolver bem suas Habilidades.

2º Ano A e D - Alguns alunos com dificuldades para ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia.

2º Ano C - Sala heterogênea. Bom aproveitamento, respondem bem as habilidades desenvolvidas.

3º ANO

1º Bimestre	2º Bimestre
- Estrutura Fundiária e os Conflitos de terra no Brasil.	- Trabalho Interdisciplinar com o livro Morte e Vida
- Agricultura e sistemas agrícolas.	Severina - João Cabral de Melo Neto.
- Violência no campo e na cidade - Programa Fome	- África, Ásia e Am. Latina (Os grandes bolsões de
Zero.	pobreza e miséria.)
	-Geografia da nobreza.
3º Bimestre	4º Bimestre
- O Planeta pede Água, Poluição, desperdício e abuso.	- As novas migrações internacionais e a xenofobia.
- O lixo urbano e os impactos ambientais causados	- Nacionalismos - minorias étnicas e separatismo.
Pela poluição.	- G-8 e Austrália e Nova Zelândia.
- O Islã.	
- Oriente Médio.	
	OBS- Poderá haver alteração no plano pro-
	gramado, de acordo com a realidade e neces-
	sidade dos educandos.

Diagnóstico da Classe

3º ANO C; Classe com bom aproveitamento. Os alunos conseguem desenvolver muitas habilidades, principalmente a relação cotidiana da Geografia em suas vidas.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM GEOGRAFIA

Representação e comunicação:

-Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.). considerando-

os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados.

-Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como forma de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão:

-Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.

-Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e

transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.

-Analisar e comparar interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização de fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas - local, regional, nacional e

global

Contextualização sociocultural:

-Reconhecer, na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, ou seja,

os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.

-Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da geografia.

-Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas em seu "lugar-mundo". comparando, analisando e sistematizando a densidade das relações e transformações

que tornam concreta e vivida a realidade

Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.

Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Utilização de vídeos documentários, jornais, mapas, revistas, livros didáticos e paradidáticos, debates, relatórios, seminários, painéis, exposições e trabalhos em grupo e individual.

Realização de passeios externos para Estudo do Meio.

PROJETOS / INTERDISCIPLINARIDADE

- Temas transversais: Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania

- Trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa (Profª Selma) no 3º ano C - durante o 3º bimestre com o

Livro: Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto.

- Trabalho interdisciplinar com História (Prof Rogério - Catolé) Anos 50.

- Trabalho interdisciplinar com a Questão da Água

- Projeto Leitura e Produção de Texto - Projeto da U.E. envolvendo todo o corpo docente.

- Trabalho interdisciplinar com Matemática (Profª Marly) no 1º ano D - Coordenadas Geográficas e Sistema

AVALIAÇÃO

Cartesiano.

Procederá de forma paralela e contínua, havendo a aplicação de avaliação diagnóstica de caráter objetivo e dissertativo (individual e em grupo).

COMPENSAÇÃO DE AUSÊNCIAS

Os alunos serão encaminhados à Escola da Família para realização de trabalhos escritos.

E.E. EVA ESPERANÇA SILVA
DE ENSINO - 2004
EIXO TEMÁTICO: "LEITURA E ESCRITA"
PROFESSOR: B

PLANO

NA: GEOGRAFIA
SÉRIES: 2º A e 2º B do Ensino Médio

DISCIPLI

1-Diagnóstico:

Turmas com mais de 40 alunos, a maioria frequente. O 2º A, procedente do período diurno, obteve média de acerto de 54% no SARESP-2003. O 2º B, apresenta defasagem idade/série, no SARESP-2003 obteve índice médio de acerto de 49%, recebeu alunos que estavam afastados da escola.

2-Objetivos gerais:

Tem como finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

3-Objetivos específicos:

Leitura, entendimento, interpretação e produção de textos;
Aplicar os conhecimentos específicos das linguagens geográfica e cartográfica, na interpretação de gráficos, mapas e tabelas que permitam a compreensão de fatos econômicos e geopolíticos,
Identificar as relações entre problemas ambientais e situação geográfica;
Selecionar, identificar e relacionar situações reais (crises econômicas ou de abastecimentos de energia, conflitos étnicos, etc.) com conceitos aprendidos na escola, tornando-se capaz de entendê-los e interpretá-los.

4-Conteúdos conceituais:

Conhecer escalas, legendas e diferentes tipos de mapas;
Levar os alunos a entenderem o problema mundial da escassez de água;
Reconhecer a energia como o motor da vida moderna,
Relacionar lixo urbano e os impactos ambientais causados pela poluição;

5-Conceitos procedimentais:

Identificar, ler e interpretar, de forma preliminar, os mapas mais comuns; Localizar, em mapa, os diversos fenômenos geográficos, local, regional e global; Leitura e interpretação de gráficos e tabelas,
Pesquisas em fontes diversas (enciclopédias, revistas, livros, internet, etc); Leitura e interpretação de textos,

6-Conteúdos atitudinais:

Perceber que os mapas são uma excelente forma de comunicação visual; Agir como cidadão consciente diminuindo o consumo de água e de energia no nosso dia-a-dia; Desenvolvimento de postura crítica em relação à agressão ao meio ambiente e de ações práticas na busca de um ambiente mais saudável em escalas local, regional e global.

Perceber que o lixo provoca danos ao meio ambiente e à saúde das pessoas.

7-Estratégias:

- Aula expositiva dialogada;
- Leitura de textos;
- Leitura de mapas;
- Leitura de gráficos e tabelas;
- Resolução de questões do SARESP, ENEM e de vestibulares;
- Globo terrestre;
- Atlas geográfico;
- Dicionário;
- Palestras;
- Vídeo;
- Aparelho de som;
- Jogos (palavras cruzadas, caça-palavras).

8-Avaliações:

A avaliação será diagnóstica e contínua, através da observação da participação dos alunos nas atividades em classe e extraclasse;

Realização de atividades orais e escritas (individuais e em grupo).

9-Projetos:

- Projeto "Vamos economizar água".
- Projeto "Escolhendo uma profissão".
- PROCEL "ELEKTRO nas escolas"
- Programa Escola da Família.

10-Recuperação

Haverá o acompanhamento individual do aluno, durante as aulas, para diagnosticar as dificuldades e recuperar os alunos constantemente, utilizando atividades diversificadas. Quando houver necessidade, o aluno será encaminhado para o HTRR.

11-Compensação de ausências:

Será levada em consideração a quantidade de faltas do aluno, podendo ser feita através da(s) atividade(s) perdida(s) ou em forma de trabalho de pesquisa, com apresentação do relatório e também uma apresentação oral para a turma.

12-Temas transversais:

- Cidadania;
- Meio ambiente;
- Ética;
- Trabalho;

- Consumo e consumismo.

E E. EVA ESPERANÇA SILVA - PLANO DE ENSINO – 2004

EIXO TEMÁTICO: "LEITURA E ESCRITA"

PROFESSOR: B

SÉRIES: 3º A e 3º B do Ensino Médio

1-Diagnóstico:

Turmas com frequência regular. Os alunos do 3º A, procedentes do diurno, têm a maioria dentro da faixa etária da série, e apresentou no SARESP-2003 uma média de acerto de 58%. A turma do 3º B, já freqüentava o período noturno, grande parte desses alunos apresenta defasagem idade/série, no SARESP-2003 obtiveram uma média de acertos de 53%, recebeu novos alunos, alguns estavam afastados da escola.

2-Objetivos gerais:

Tem como finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

3-Objetivos específicos:

Leitura, entendimento, interpretação e produção de textos;

Aplicar os conhecimentos específicos das linguagens geográfica e cartográfica, na interpretação de gráficos, mapas e tabelas que permitam a compreensão de fatos econômicos e geopolíticos;

Transferir e aplicar os conceitos básicos da geografia na caracterização do espaço brasileiro;

Identificar os principais problemas da sociedade brasileira, inclusive as questões ambientais, ser capaz de reconhecê-los em sua comunidade e utilizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para agir como cidadão solidário, participante e crítico.

4-Conteúdos conceituais:

Conhecer escalas, legendas e diferentes tipos de mapas;

Levar os alunos a entenderem o problema mundial da escassez de água;

Reconhecer a energia como o motor da vida moderna,

Conhecer o espaço agropecuário brasileiro;

Identificar os principais recursos energéticos do Brasil;

Relacionar a globalização com o atual mercado de trabalho.

5-Conceitos procedimentais:

Identificar, ler e interpretar, de forma preliminar, os mapas mais comuns; Localizar, em mapa, os diversos fenômenos geográficos, local, regional e global; Leitura e interpretação de gráficos e tabelas,

Pesquisas em fontes diversas (enciclopédias, revistas, livros, internet, etc); Leitura e interpretação de textos;

6-Conteúdos atitudinais:

Perceber que os mapas são uma excelente forma de comunicação visual; Agir como cidadão consciente diminuindo o consumo de água e de energia no nosso dia-a-dia; Desenvolvimento de postura crítica em relação à agressão ao meio ambiente; Valorização da educação como pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho e para o acompanhamento do acelerado ritmo de gestação de novos conhecimentos;

7-Estratégias:

- Aula expositiva dialogada;
- Leitura de textos;
- Leitura de mapas;
- Leitura de gráficos e tabelas;
- Resolução de questões do SARESP, ENEM e de vestibulares;
- Globo terrestre;
- Atlas geográfico;
- Dicionário;
- Palestras;
- Vídeo;
- Aparelho de som;
- Jogos (palavras cruzadas, caça-palavras).

8-Avaliações:

A avaliação será diagnóstica e contínua, através da observação da participação dos alunos nas atividades em classe e extraclasse;

Realização de atividades orais e escritas (individuais e em grupo).

9-Projetos:

- Projeto "Vamos economizar água".
- Projeto "Escolhendo uma profissão".
- PROCEL "ELEKTRO nas escolas"
- Programa Escola da Família.

10-Recuperação:

Haverá o acompanhamento individual do aluno, durante as aulas, para diagnosticar as dificuldades e recuperar os alunos constantemente, utilizando atividades diversificadas. Quando houver necessidade, o aluno será encaminhado para o HTRR.

11-Compensação de ausências:

Será levada em consideração a quantidade de faltas do aluno, podendo ser feita através da(s) atividade(s) perdida(s) ou em forma de trabalho de pesquisa, com apresentação do relatório e também uma apresentação oral para a turma.

12-Temas transversais:

- Cidadania;
- Meio ambiente;
- Ética;
- Trabalho;

- Consumo e consumismo.

Plano de Ensino - 2004

1º e 2º Bimestres

Disciplina - Geografia – Professor C

Séries - 1º A e B

Ciclo - Ensino Médio

I - Objetivos

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

II- Relação de conteúdos

- Formação dos Continentes e Oceanos
- O mundo contemporâneo: suas transformações
- A geopolítica mundial no século XX
- As transformações no leste europeu e a nova ordem geopolítica internacional no final do século XX.
- A expansão geográfica do capitalismo e a repartição do mundo entre potências industriais.
- A bipolarização do mundo no pós 2ª Guerra Mundial

III- Metodologia/Estratégia

- trabalhos individuais e em grupos
- Dinâmica de grupos
- Uso de textos referentes ao conteúdo
- Uso de documentos fotográficos e cartográficos
- Leituras complementares variadas
- Interpretação de textos
- Aula expositiva
- músicas relacionadas com os conteúdos propostos

IV- Recurso didáticos

- Livros didáticos
- Jornais, Revistas, videoteca, biblioteca
- Atlas geográfico
- mapas, globo etc.
- vídeo

V- Temas transversais

- Valores
- Ética
- Cidadania (papel do homem na sociedade)
- Respeito mútuo
- Diálogo Constante

VI - Projetos interdisciplinares

Plano de Ensino - 2004

Disciplina - Geografia – Professor C

Séries - 2º A, B e C

Ciclo - Ensino Médio

I - Objetivos

Compreender as transformações do espaço brasileiro através do tempo histórico, bem como a interiorização do país e fluxos das expansões desde o período colonial; analisar áreas de conflito, caracterizar o movimento dos trabalhadores; Concluir, como uso indiscriminado de agrotóxicos e outros produtos que oferecem perigo para o meio ambiente; analisar a expansão da agricultura e modernização da agropecuária através de novas tecnologias no campo.

Associar as áreas urbanas e industriais no Brasil e no mundo; Indicar as características e explicar o desemprego estrutural como decorrência do desenvolvimento da sociedade.

II- Relação de conteúdos

- Formação do espaço brasileiro
- Expansão industrial
- Tipos e fases da industrialização
- Urbanização
- Agricultura
- Poluição Ambiental
- Recurso Hídricos

III- Metodologia/Estratégia

- trabalhos individuais e em grupos
- Dinâmica de grupos
- Uso de textos referentes ao conteúdo
- Uso de documentos fotográficos e cartográficos
- Leituras complementares
- Interpretação de texto
- Seminário
- músicas relacionadas com os conteúdos propostos

IV- Recursos didáticos

- Livros didáticos
- Jornais, Revistas, videoteca, biblioteca
- Atlas geográfico
- mapas, globo etc.
- vídeo

V- Temas transversais

- Valores
- Ética
- Cidadania (papel do homem na sociedade)
- Respeito mútuo
- Diálogo Constante

VI - Projetos interdisciplinares

Plano de Ensino - 2004

1º e 2º Bimestres

Disciplina - Geografia – Professor C

Séries - 3º A, B e C

Ciclo - Ensino Médio

I - Objetivos

Compreender o mundo em que vivemos, bem como o seu desenvolvimento político e econômico, através do tempo; desenvolver o senso de cidadania, observar, refletir, deduzir, estabelecer relações do mundo antigo e atual.

Adquirir conhecimentos múltiplos, preparar-se para a vida em sociedade, ser crítico, conhecer a revolução técnico-científica através da globalização.

II- Relação de conteúdos

- Transformações no Leste Europeu
- Movimentos Nacionais
- Conceitos Étnicos e Religiosos
- Problemas Urbanos
- Metropolização
- A valorização capitalista do Espaço
- movimentos populares nas cidades

III- Metodologia/Estratégia

- trabalhos individuais e em grupos
- Dinâmica de grupos
- Uso de textos referentes e complementares aos conteúdos
- Uso de documentos fotográficos e cartográficos
- Análise de mapas
- músicas relacionadas com os conteúdos propostos

IV- Recursos didáticos

- Livros didáticos
- Jornais, Revistas, videoteca, biblioteca
- Atlas geográfico
- mapas, globo etc.
- vídeo

V- Temas transversais

- Valores
- Ética
- Cidadania (papel do homem na sociedade)
- Respeito mútuo
- Diálogo Constante

VI - Projeto interdisciplinar

E. E. Eva Esperança ano: 2004
Disciplina: Geografia Professor D
Série: 1^a/2^a **Ensino Médio**

PLANO DE AULA

CONTEÚDO:

Levar ao aluno o conhecimento da disciplina de forma adequada, os conteúdos geográficos que os instrumentos permitirão formar cidadão "pensante e atuante".

HABILIDADE:

Formar conceitos, relacionar, localizar, ler, perceber, reconhecer, interpretar, compreender.

OBJETIVO:

Ajudar o aluno a entender as diversidades e as mudanças que acontecem no espaço geográfico, em sua cidade e no mundo tornando-se capaz de "observar e pensar", perceber o espaço como parte integrante dele, com conscientização do homem pela natureza.

PROCEDIMENTO:

Apostilas de cursinhos e concursos, alguns livros didáticos, fita de vídeo, pesquisas; Internet, noticiário, revista, jornal, peça de teatro, exposições, saída de sala de aula, retroprojetor, etc.

AVALIAÇÃO: (fundamentada no objetivo)

Atividade constante, participação em saída, debate, reprodução de texto, trabalho em grupo etc.

ALUNOS COM DIFICULDADES:

Recuperação Contínua em sala. Em caso de maior dificuldade, será encaminhado para recuperação paralela, caso já esteja frequentando, será levado ao conhecimento da direção, para maiores providências.

PLANO DE AULA ***2004***

Ensino Médio –

1ª série C

HABILIDADE:

Comparar os fenômenos geográficos e reconhecer as semelhanças e diferenças existente em sua região e no nmndo, explicando porque elas existem

3º Bimestre

- O Espaço Geográfico
Geográfico
- Águas Subterrâneas
-Aquífero

- O Tempo e o Espaço
- Desenvolvimento Sustentável
- Textos para o Saresp

Obs.: Com possibilidade de alteração no conteúdo.

PLANO DE AULA 2004*ENSINO MÉDIO**SÉRIE : 2ª***HABILIDADE:**

Selecionar e interpretar os conceitos de fatos geográficos e transferir para as situações reais esses conhecimentos, sendo capaz de relacionar e comparar o lugar onde vive e o mundo, e tomar posições críticas com argumentos adquiridos.

3º Bimestre

- Países Emergentes e Subdesenvolvidos
- Países Ricos
- Capitalismo
- Funcionamento dos Blocos Econômicos

4º Bimestre

- Neoliberalismo
- Quem manda no Mundo "G8"
- Textos para o Saresp
- Comércio Mundial

Obs.: Com possibilidade de alteração no conteúdo.