UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REJANE TEODORO GUIMARÃES

**O Ensino de Geografia nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Análise dos
Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”**

Versão Corrigida

Ribeirão Preto - SP
2017

REJANE TEODORO GUIMARÃES

O Ensino de Geografia nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Análise dos Programas “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”

Versão Corrigida

Dissertação de Mestrado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo como requisito para aprovação no exame de defesa do Programa de Pós- Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho
Lastória

Ribeirão Preto - SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Guimarães, Rejane Teodoro

O ensino de Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: Análise dos programas “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e do “Ler e Escrever”.
Ribeirão Preto, 2017.

140 f.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho.

1. Geografia Escolar. 2. Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental. 3. Programa “Ler e Escrever”. 4. PNAIC.

Nome: Rejane Teodoro Guimarães

Título: O Ensino de Geografia nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Análise dos Programas “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”

Dissertação de Mestrado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo como requisito para aprovação no exame de defesa do Programa de Pós- Graduação em Educação.

Ribeirão Preto, 07 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Andrea Coelho Lastória

Instituição USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Dalva de Souza Dezan

Instituição UNESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Delma Rosa dos Santos Bezerra

Instituição USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Suplente:

Prof^a. Dr^a. Vânia Galindo Massabni

Instituição USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Régis, Felipe e Brenner.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer à Deus por ter me dado a forças para a conclusão de mais uma etapa de minha formação acadêmica.

Este é um momento de agradecimentos à todos os professores que passaram pela minha vida, desde a Vicentina, na Educação Infantil, até a querida Professora Andrea. Andrea, muito obrigada por acompanhar todos os meus passos desde a graduação até o mestrado, sua ajuda foi fundamental, indispensável. Obrigada à todos os funcionários da faculdade que tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço ainda aos colegas de trabalho e do mestrado que acompanharam esta jornada, me incentivando a continuar, a seguir em frente. Aos amigos do ELO, muito obrigada! Com toda certeza muito do que aprendi com vocês está nestas páginas que seguem e em minha prática em sala de aula.

Às queridas amigas Tassiana e Letícia: agradeço por tantos anos de amizade, compreensão, companheirismo, por compreender todas as vezes em que não pude estar presente pelas atribulações do mestrado. Saiba que as tenho como irmãs.

Querido Brenner: Só tenho a agradecer por acompanhar todo este processo com muita paciência, compreensão e amor, me ajudando sempre em tudo o que foi possível e preciso.

Felipe, sobrinho amado, obrigada por ser um estímulo para sua madrinha estudar sempre um pouco mais. É pensando nas gerações futuras que desejo uma escola melhor, diferente da que existe hoje.

Régis, meu irmão: muito obrigada por acreditar que eu posso sempre um pouco mais.

Pai, mãe: sem vocês nada do que fiz e faço seria possível. Vocês são a base de tudo o que sou hoje e é por vocês que tento a cada dia ser um pouco melhor e maior do que sou, muito obrigada!

A leitura de mundo precede a leitura da palavra.
Paulo Freire

RESUMO

GUIMARÃES, R. T. **O ensino de Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: Análise dos programas “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e do “Ler e Escrever”**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

A presente pesquisa investiga qual o “lugar” da Geografia nos currículos das escolas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, buscando tecer um comparativo entre o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), da Secretaria de Educação Básica do Governo Federal e o programa “Ler e Escrever”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa aborda os anos iniciais do Ensino Fundamental por ser uma fase em que a Geografia costuma ser relegada a segundo plano havendo a priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A abordagem metodológica escolhida é a análise documental com contornos qualitativos, o que possibilitou estabelecer paralelos entre os referidos programas, partindo dos documentos disponibilizados nos sítios dos referidos programas. O procedimento para levantamento de dados e a organização dos mesmos pauta-se na análise descritiva dos referidos documentos. Os resultados possibilitam ainda, discutir sobre as atuais políticas públicas para a educação dos anos iniciais no Brasil, identificando como a Geografia Escolar está presente e se esses programas. Para além, discutimos a importância da Geografia Escolar para o educando que começa a realizar a leitura da palavra escrita, de seu entorno e seu cotidiano e embasamo-nos em teóricos da área da Geografia Escolar como: Bitencourt, Callai, Cavalcânti, Pontuchka e Straforini.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental; Programa “Ler e Escrever”; PNAIC; Educação.

ABSTRACT

GUIMARÃES, R. T. The teaching of Geography on the first three years of Elementary School: an essay on government programs of “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” and “Ler e Escrever”. Dissertation (Master) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

This essay researches what is the “place” of the Geography on the first three years of Brazilian Elementary School curriculum, building a comparative approach between PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a program of the Federal Government, and the “Ler e Escrever”, a program of State Government of São Paulo. The essay approaches the initial years of the Elementary School, through the period where Geography is sent to background and Portuguese Language and Mathematics are the main discipline of the curriculum. The chosen method is the qualitative documental analysis to raise parallels between both programs, using the published documents on their websites. The procedure to raise data and organize them is the documental descriptive analysis. Even more, the results give the possibility to discuss about the nowadays educational politics on early schooling in Brazil, identifying how is Geography being and if those government programs enables the students to reach the geographic knowledge. Furthermore, we discussed about the importance of the Scholar Geography to the student, who begins to read the written word, the surrounding and the daily life routine.

Keywords: Geography; First three years Geografia Escolar; first three years of Brazilian Elementary School; “Ler e Escrever” program; PNAIC; Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Categorias de análise e comparação do PNAIC e “Ler e Escrever”	100
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ELO	Grupo de Estudos da Localidade
EMAI	Educação Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
DEDIC	Departamento de Educação, Informação e Comunicação
FCHSF	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Programa Intensivo no Ciclo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS ÚLTIMAS DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS.....	20
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Geografia Escolar.....	23
1.2 A Base Nacional Comum Curricular para a Geografia	27
1.3 A Geografia Escolar.....	34
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	43
2.1 Justificativas e objetivos	43
2.2 Materiais e procedimentos.....	45
2.3 Análise Documental.....	46
2.4 Pesquisa com abordagem qualitativa.....	49
3 DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS PNAIC E “LER E ESCREVER”.....	53
3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	53
3.1.1 O “lugar” da Geografia no PNAIC.....	61
3.2 O Programa “Ler e Escrever”	77
3.2.1 A Geografia nos Projetos Didáticos do “Ler e Escrever”	83
3.3 As Orientações Preliminares do Estado de São Paulo para as Ciências Naturais e Humanas e o material Memórias, Caminhos, e Descobertas - Sociedade e Natureza	96
3.3.1 Ciências Humanas: O currículo de Geografia.....	97
3.4 Comparando o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o Programa Paulista “Ler e Escrever”.....	100
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	124
ANEXO A - Resolução SE Nº 81, de 16 - 12 - 2011, que versa a organização curricular para o Estado de São Paulo n ensino fundamental e médio.....	125

ANEXO B - Resolução SE Nº 3, de 16 - 01 - 2014, que versa a organização curricular para o Estado de São Paulo no ensino fundamental e médio.....	133
--	-----

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende reiterar a importância do ensino da Geografia para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, fase em que o processo de alfabetização tem sido priorizado e considerado, por muitos professores, gestores, pais de alunos, dentre outros, como o processo mais importante a ser desenvolvido nessa etapa do aprendizado escolar.

Neste contexto objetivamos, mediante embasamento teórico do campo educacional, o papel da referida disciplina para a formação plena do educando do Brasil, em especial no estado de São Paulo. Desenvolvemos a presente pesquisa, no formato de um estudo comparativo analítico entre os programas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Os programas elencados são: PNAIC da Secretaria de Educação Básica do Governo Federal e o Programa “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo.

O interesse pelo referido tema retoma o início de nossa formação docente, na primeira graduação - Bacharelado e Licenciatura em História na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus Franca - FCHSF, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Na ocasião, estudamos alguns componentes curriculares referentes ao ensino de Geografia. Tal disciplina nos trazia um enfoque relacionando as questões da Geografia como disciplina que ancora a leitura de mundo. Como se tratava de um concurso, também, de licenciatura, por muitas vezes ocorreram discussões sobre questões do currículo da referida área.

No último ano da referida graduação, realizamos intervenções em classes de uma 4ª série¹, numa escola da rede municipal na cidade de Franca - SP. Desenvolvemos, na ocasião, um projeto educativo interdisciplinar denominado “Água e Cidadania - Ação Local, Efeito Global”². A área da Geografia estava no centro da discussão deste projeto, tratando sobre questões do aquífero Guarani e sua influência para a existência de tão abundante rede de água em Franca. O projeto discutia os problemas da localidade e abordava a preservação do meio-ambiente, cuidados para manter a água da cidade potável, para a economia de água,

¹ Em 2007, ano em que o projeto foi realizado, as séries iniciais do Ensino Fundamental eram compostas de quatro anos, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

² O projeto “Água e Cidadania - Ação Local, Efeito Global” foi realizado sob orientação da Professora Doutora Analúcia Bueno dos Reis Giometti, no ano de 2007.

importância da preservação das áreas verdes para a manutenção dos mananciais de água e o benefício para a cidade de Franca por ser abastecida pelo aquífero.

A partir dessa experiência formativa de ensino, começamos a notar a baixa carga horária atribuída ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação às demais disciplinas. Algumas professoras se queixam de dificuldade para ministrar aulas da referida disciplina e, ainda, da escassez de materiais didáticos, paradidáticos, mapas e globos para o auxílio ao trabalho pedagógico. Durante as aulas percebemos o quão relevante a Geografia era para as crianças, pois aproximava-os de questões do cotidiano, da vivência deles, principalmente em se tratando de uma temática da localidade.

Nesse período entramos em contato com o universo da pesquisa por meio do Núcleo de Ensino da UNESP, que fomentava projetos de extensão em escolas da cidade do município da referida universidade. O projeto nos possibilitou apresentar relatório parcial e conclusivo trazendo os resultados das ações que desenvolvemos. Tais relatórios desdobraram-se em um artigo intitulado “Etapas Metodológicas na aplicação da Cartilha: Água e Cidadania: Ação Local, efeito Global”³. A produção dos relatórios permitiu iniciar nossa escrita acadêmica com a análise dos resultados da prática realizada em sala de aula.

Embora a graduação fosse em Licenciatura em História destinando à formação para o exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o projeto possibilitou-nos aproximar da área da Geografia Escolar e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebendo a pequena quantidade de aulas destinadas ao ensino de Geografia e, aqui, aproveitamos para reiterar, que as disciplina de História também possui uma carga horária reduzida. Tais disciplinas, principalmente a Geografia, são áreas que aproximam o educando de seu cotidiano, o saber escolar das questões da localidade, do problemas de seu entorno. Sobre a localidade, precisamos partir da noção de lugar e sua importância nas dimensões da Geografia na formação do aluno, como salienta Callai (2005):

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é palco onde se sucedem os fenômenos, ele também é ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (p. 236)

³ Publicado no ebook “Núcleos de Ensino da UNESP Artigos 2008” escrito em co-autoria com a Professora Doutora Analúcia Bueno dos Reis Giometti e as parceiras de projeto Letícia Moraes Queiroz e Kamila Lima.

Ainda na graduação de História, desenvolvemos uma pesquisa que culminou em nosso Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Café e Ferrovia: surgimento e desenvolvimento de Altinópolis (1823 - 1928)”⁴. O trabalho trazia uma abordagem na interface das áreas de História e Geografia. Esse trabalho nos distanciou das questões do ensino, porém aproximou-nos da Geografia ao trazer um olhar sobre o desenvolvimento econômico e social da cidade paulista de Altinópolis nas perspectivas local, regional e nacional.

Já na licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, fomos convidadas a ingressar num grupo de pesquisa da própria faculdade, o Grupo de Estudos da Localidade - Grupo ELO⁵, vinculado ao laboratório interdisciplinar de Formação do Educador - LAIFE, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC. Durante as reuniões, algumas professoras que ministravam aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental relataram a pequena quantidade de aulas de Geografia e em alguns casos a inexistência da referida disciplina nessa fase inicial da educação básica. Diante de tais relatos, a problemática da Geografia Escolar voltou a nos interessar.

O Grupo ELO é composto por professores de Ribeirão Preto e região, da educação básica de escolas públicas e privadas, professores universitários, pesquisadores das áreas de Pedagogia, Geografia e História. A sistemática do grupo de estudos e pesquisa pauta-se em debates para elucidar conceitos das referidas áreas, bem como sobre a área de Educação Ambiental. O grupo realizou práticas de ensino em escolas da rede pública e particular na cidade de Ribeirão Preto e região envolvendo as referidas disciplinas, tratadas interdisciplinarmente embasadas nas páginas do “Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto”, uma das produções mais importantes do grupo. Na realização das atividades do grupo as questões referentes ao ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental sempre estiveram presentes, aguçando o nosso desejo de investigar a temática. Outro projeto relevante realizado pelo Grupo Elo foi o livro “Elos da Cidadania: Localidade, escola e ação”, organizado por Andrea Coelho Lastória e Antonio Vitor Rosa, que reúne artigos elaborados pelos membros do grupo embasados nas referidas práticas de ensino. Nessa oportunidade tivemos a possibilidade de participar, com colegas do grupo, da realização de duas práticas que culminaram em dois capítulos do livro. Um dos capítulos que

⁴ O Trabalho de Conclusão de Curso foi orientado pela Professora Doutora Analúcia Bueno dos Reis Giometti, no ano de 2007.

⁵ O Grupo de Estudos da Localidade - Grupo ELO é coordenado pela Professora Doutora Andrea Coelho Lastória. Cadastrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ e certificado pela própria USP.

participamos de sua elaboração é “Comer e Votar é só começar!”⁶, e, o outro capítulo é “Bairro onde moro: Reconstruindo a história pela fala de seus moradores”⁷.

Desenvolvemos, também, como aluna da Graduação em Pedagogia, o projeto de extensão “Produção de Materiais Didáticos para a Educação Básica Geografia, Ciências e Educação Ambiental”⁸, e novamente nos inserimos no universo da Geografia Escolar. Nessa ação refletimos sobre as necessidades dos educandos de materiais didáticos diferentes dos oferecidos pelas escolas o que culminou na produção de alguns desses materiais e, ainda, elaboramos relatórios que possibilitaram mais uma vez, pensar as questões do ensino da referida área.

Em seguida demos início ao projeto de Iniciação Científica intitulado “A participação dos estudantes da Pedagogia da FFCLRP/USP em grupos de pesquisa ou estudos: impactos sobre a formação docente”⁹, originando, no final deste mesmo ano relatório final de pesquisa, de mesmo nome. Tal relatório, no último ano do curso, se desdobrou em uma Monografia: “A importância dos grupos de pesquisa na formação dos estudantes de Pedagogia da FFCLRP/USP”¹⁰. Em tal trabalho discutimos sobre as necessidades dos universitários ao buscar, na graduação, ingressar em grupos de ensino/pesquisa. Mais uma vez, durante essa investigação, notamos que havia uma grande busca dos alunos do curso de Pedagogia por grupos que abordam temáticas de áreas específicas ligadas ao ensino, tais como Geografia, História e Matemática, ou seja, ligadas às didáticas específicas.

Ainda durante a graduação, nas disciplinas de Metodologia do ensino de História e Geografia e na disciplina de Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental II realizamos leituras e discussões que salientaram as dificuldades pelas quais o ensino de Geografia passa nas escolas paulistas. A ausência de aulas de Geografia em algumas escolas foi confirmada pelo estágio que realizamos e pelos relatos dos demais colegas. Novamente o descaso com o ensino de Geografia foi notado por nós.

⁶ Também são autores deste capítulo José Faustino de Almeida Santos, Rafael Cardoso de Mello e Adriana Godoy, todos membros do Grupo ELO.

⁷ Foi escrito em conjunto com Cristiane Peixe Silva, Maria Dalva Souza Dezan, Thais Angela Cavaleiro de Azevedo, Paula Caroline Albano e Michele Cristina Finccoti Pelani.

⁸ O projeto vinculado ao LAIFE foi financiado pelo Programa Aprender com Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Graduação/USP e foi realizado sob orientação da Professora Doutora Andrea Coelho Lastória, nos anos de 2010 e 2011.

⁹ A pesquisa foi realizada, também, sob orientação da Professora Doutora Andrea Lastória, financiado pelo programa Ensinar com Pesquisa.

¹⁰ Sob orientação da Professora Doutora Andrea Coelho Lastória, apresentado e defendido em sessão pública, no ano de 2013, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

No início do ano de 2014, já graduada, ao assumirmos uma classe de 4º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Batatais, no interior paulista, deparamos com a existência de apenas uma aula semanal para a disciplina de Geografia. O mesmo quadro ocorre com a disciplina de História. Para o 5º ano a mesma quantidade de aulas para as referidas disciplinas. Ainda observamos que nos três primeiros anos do ciclo I não há aulas de Geografia e História. As referidas disciplinas são trabalhadas por meio de projetos didáticos, de forma interdisciplinar as demais disciplinas. Nessa etapa há apenas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física. Em contrapartida, nos anos seguintes, em 2015 como professoras do 1º ano da rede municipal de ensino de Altinópolis, cidade do interior paulista, em 2016 e neste ano como professoras do 4º ano percebemos uma abordagem pautada pelas diretrizes nacionais em que a disciplina de Geografia (e também a de História) se faz presente nos currículos dos anos iniciais da educação básica.

Ainda no ano de 2015, como monitoras da disciplina de Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental II do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP estivemos em contato, mais uma vez, com a problemática da disciplina de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida disciplina foi ministrada pelas Professoras Doutoras Andrea Coelho Lastória e Maria Elena Infante-Malachias e pela Educadora Mestra Delma Rosa dos Santos Bezerra, e aborda as questões referentes aos estágios obrigatórios nas disciplinas de Geografia, História e Ciências.

Durante as aulas, os alunos da turma abordam questões vivenciadas nos estágios que se realizam em escolas Municipais e Estaduais. Muitos alunos afirmam a inexistência de aulas das referidas disciplinas, que os professores com quem estagiam passaram a ministrar aulas de Geografia, História e Ciências apenas no instante que revelaram ser esta a temática de seus estágios. Alguns alunos afirmaram a inexistência de materiais didáticos para as referidas áreas, outros relatam a superficialidade com que os docentes abordam as referidas disciplinas e que muitos professores mantêm suas práticas centradas na Geografia tradicional, utilizando esta disciplina apenas como pano de fundo para o trabalho com datas comemorativas juntamente com a disciplina de História.

O referido contexto por nós vivenciados e diante das políticas federais curriculares para a educação básica, salientado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para a disciplina de Geografia reafirmamos a importância de tal área do conhecimento para os primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com tal documento:

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, na sociedade, na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho. (p.87)

A contraposição da realidade vivida em sala de aula com a regulamentação educacional federal suscitou na elaboração de um projeto de pesquisa com tal temática que submetemos ao Programa de Pós-Graduação em educação na FFCLRP/USP.

Acreditamos na grande importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, simultaneamente com o processo de alfabetização para que tal prática seja embasada pelo letramento, como nos lembra Tfouni (1995). É inegável a importância da alfabetização neste ciclo, mas, se faz necessário, todo o aparato da Geografia, História e Ciências.

Embasar os conteúdos de sala de aula no estudo da localidade e do cotidiano permite problematizar vivências, compreender mudanças e permanências no tempo e espaço próximo do educando. Partindo das particularidades do aluno é possível extrapolar para questões mais amplas, questões regionais, estaduais, nacionais e até globais num processo de ir e vir importante para ler o mundo. Straforini (2008) aponta sobre a importância de:

Refletir sobre a viabilidade de trabalhar com crianças de anos iniciais do ensino fundamental com uma geografia que permite ler o mundo da vida e consiga entendê-lo no interior do mundo global, partindo, (ou chegando) nas singularidades do cotidianos é desafiador e interessante. (p.16)

Trabalhar tempo e espaço com o educando faz-se necessário na alfabetização. A criança terminará o primeiro ciclo do Ensino Fundamental compreendendo muito mais que o código escrito. Saberá entender o mundo que o cerca e, de tal forma, ler muito além das palavras e números que lhe foram apresentados.

Nesta dissertação, portanto, interessa-nos saber qual o “lugar” da Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental no programa curricular paulista e nos programas e propostas do governo Federal para esse ciclo inicial da educação básica. Esta é uma pesquisa de análise documental com contornos qualitativos, abordando currículos e propostas ancorando-se em referenciais teóricos pertinentes a esta área do conhecimento.

Quanto ao **objetivo geral** a pesquisa pretende: **Compreender o “lugar” da Geografia Escolar na proposta curricular do Estado de São Paulo para os três anos**

iniciais intitulada “Ler e Escrever” em contraponto ao programa PNAIC do Governo Federal.

A dissertação está estruturada em quatro seções (seções 1, 2, 3, 4). Na seção 1, apresentamos o referencial teórico que destaca a importância da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos ancorando em estudiosos da área. Na seção 2 descrevemos o caminho metodológico da pesquisa qualitativa. Na seção 3 trazemos a descrição dos programas analisados buscando o “lugar” da Geografia nos referidos documentos e a comparação analítico dos programas estudados.

Encerramos na seção 4 com algumas considerações a fim de ampliar a discussão sobre o currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental entre professores e futuros pesquisadores dedicados a essa área do conhecimento.

1 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS ÚLTIMAS DUAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS (1997 - 2017)

Os currículos escolares, na atualidade, não podem permanecer alicerçados em conhecimentos enciclopédicos. Na visão de Claudino e Oliveira (2007), após a democratização do ensino, ou seja, quando o oferecimento da educação institucionalizada passa a ser para todas as camadas sociais, o ensino torna-se direcionado para a formação cidadã. Nessa perspectiva, o ensino deve partir dos saberes que o aluno traz por meio de suas vivências, seu cotidiano e sua localidade. Pérez e Lastória (2013) argumentam que:

Partimos del supuesto de que la educación para la ciudadanía -entendida como ciudadanía planetaria- constituye una dimensión educativa irrenunciable en nuestro mundo. Más concretamente, consideramos que la educación para la participación ciudadana constituye un componente fundamental de la educación para la ciudadanía, porque en ella se concreta y se hace operativa una de las grandes competencias básicas del currículum, la competencia social y ciudadana, vehiculándose así las finalidades educativas hacia los contextos sociales, con la posibilidad de ejercer tanto la acción cívica como el compromiso social. Pero no se nos escapa que la concienciación ciudadana y la intervención social, pese a estar presentes en los currículos oficiales de la educación, suelen ser algo bastante ajeno a la cultura escolar real. En el intento de mejorar la educación conectándola más estrechamente con los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, juegan un papel importante los programas educativos centrados en la educación para la participación, pero, sobre todo, nos parece clave la actuación de los profesores implicados en los mismos, ya que constituyen una pieza fundamental para la conexión con los educadores y monitores de dichos programas, actuando como puentes entre la escuela y las otras instituciones que los desarrollan. (p. 2)

Tal conjuntura já não permite uma formação de professores que prioriza a reprodução de saberes, determinados apenas por manuais didáticos, algo comum em práticas tradicionais de formação. Assim, partimos do mesmo preceito de Moraes (2014): “Saber somente escrever o próprio nome não mais significa exercer o direito de ser cidadão atuante e participativo na sociedade.” (p. 38).

Um segundo modelo de formação, embasado em práticas sociais e escolares, apresenta-se e aproxima-se do que se espera da Geografia Escolar na atualidade. Para Claudino e Oliveira (2007):

O segundo modelo, de racionalidade prática, aposta numa formação baseada no conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas da educação; quando pensamos numa formação direcionada para o desenvolvimento de práticas de participação e intervenção, este surge como o modelo a ser privilegiado. (p.279)

Em conformidade, os PCNs de Geografia para os anos iniciais e finais do fundamental priorizam a formação cidadã do educando, e, nessa direção é que o ensino de Geografia deve seguir. Os referidos documentos constituíam o parâmetro oficial indicado pelo Governo Federal para o ensino de Geografia¹¹.

Anteriormente à implantação do referido documento, no ano de 1997, cada unidade da federação determinava suas propostas curriculares sem um referencial centralizado pelo Governo Federal. A partir desse ano, o supracitado documento passa a nortear as propostas curriculares das unidades da federação e os materiais didáticos elaborados no Brasil.

Apesar do documento ter sido bastante criticado por professores e pesquisadores diversos, devemos recordar que os PCNs foram uma inovação, um marco que unificou os conteúdos da educação básica no país, sendo extremamente importante para ancorar a prática docente e a formação de professores, a elaboração de coleções didáticas a serem adquiridas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ou mesmo livros paradidáticos e formativos para docentes a serem adquiridos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além de outros elementos.

Ainda sobre o exposto, Bittencourt (2005) explicita que o documento atende a uma formulação internacional curricular, lastreando-se por uma lógica de mercado para a formação do sujeito. Apesar disso, os PCNs não possuem caráter mandatório, mas como uma política educacional federal espera-se que suas orientações sejam adaptadas às realidades locais e sejam um guia para a elaboração das propostas curriculares das entidades federativas do país, estados e municípios. A política pública que norteia tal documento pretende garantir aos alunos do Ensino Fundamental brasileiro, em quaisquer que sejam as condições sociais e econômicas, o acesso aos conhecimentos estabelecidos como necessários para a formação cidadã do educando. Sobre esse aspecto, Pontuscka, Paganelli e Cacete (2007) refletem sobre o seguinte:

Uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros nos mesmos locais de infra-estrutura restrita e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos

¹¹ O Conjunto dos PCNS para os anos iniciais aborda as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física. Há também um conjunto de livros que versa sobre os anos finais do Ensino Fundamental e um outro para o Ensino Médio. As áreas do conhecimento são perpassadas por temas transversais, tais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Cada uma das disciplinas do documento estrutura-se em duas partes: na primeira são abordadas as concepções curriculares e às características e objetivos gerais de cada área do ensino; na segunda parte são apresentados os eixos temáticos e seus critérios de avaliação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>. E para o Ensino Médio em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

como necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, garantiria o respeito à diversidade cultural do País mediante a possibilidade de adaptação que integrassem as diferentes dimensões da prática educacional. (p.74)

Apesar do documento ter sido criticado por professores e educadores diversos, dentre eles, Oliveira Júnior (2002, p.54) que critica a ideia de “versão pronta” que os PCNs trazem por considerar que o documento foi construído por especialistas da universidade e que esta origem coloca o documento como uma “obra divina”, como se este não tivesse sido realizado por pessoas, tendo sido imposta pelos especialistas das universidades determinando assim, a sua veracidade.

Cazetta (2009, s/p.) evidencia que o referido documento, traz apenas uma versão do conhecimento geográfico, e não todas as possíveis da realidade geográfica:

Assim, esse documento oficial está a nortear a versão científica (e/ou) oficial da realidade geográfica a ser ensinada e aprendida, como se ela fosse a única possível e verdadeira e sem indicar as origens desta versão.

Por outro lado, Lastória e Fernandes (2013) colocam que apesar das inúmeras críticas aos PCN de Geografia, como também o de História, tais documentos precisam ser considerados, pois segundo as autoras eles representam o documento de maior abrangência nacional tendo em vista a política pública implementada pelo Governo Federal para todo o país desde o ano de 1997 até os dias atuais.

No ano de 2015, o Governo Federal iniciou a construção de um novo documento que permite estruturar e unificar o conhecimento pretendido para a Educação Básica Brasileira. A Base Nacional Comum Curricular teve sua primeira versão no referido ano, e uma segunda versão no ano de 2016. Em 2017, foi lançada a terceira versão do documento, até o presente momento ela encontra-se em fase de aprovação. Será avaliada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que é composto por doze conselheiros nomeados pelo Presidente da República, caso seja aprovada será homologada pelo Ministro da Educação.

Elaborada por várias pessoas entidades do país, de diversas áreas do conhecimento, tal documento tem sido criticado por meio da comunidade científica e por várias entidades que representam os professores. Entidades como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH) tem criticado veementemente a BNCC.

A AGB contesta a Base no que se refere ao processo de aprendizagem e propõe a articulação de estados e municípios para a discussão do referido documento mais amplamente antes de sua efetiva implementação. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED) critica a Base ao que se refere a lógica curricular que pretende servir às avaliações externas e não a formação integral do educando.

A ANPUH afirma que o referido documento está em desconformidade com as discussões historiográficas e da formação docente da atualidade. A ANPUH ainda critica que a visão de cidadania abordada pelo documento: “Estamos, ademais, diante de uma visão prescritiva e moralizante (e não política) de cidadania, contida na proposta, na qual a resposta que se deseja do aluno já está dada no próprio modo de enunciação dos objetivos de aprendizagem.” (2015, p.4).

Estamos efetivamente vivendo um momento de transição entre a política pública de ensino que implantou os PCNs e que está tramitando a BNCC, esta última ainda não implementada, não oficializada, aguarda sua implementação e o PCNs ainda não desconsiderados. Por tanto, um momento de transição na política educacional de ensino e, por isso neste trabalho consideramos importante focar justamente nesta transição e apresentar discussões tanto em relação ao ensino de Geografia veiculado pelo PCN, pela BNCC de Geografia.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Geografia Escolar

Ao delimitar os objetivos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) estabeleceram que a Educação para Cidadania é imprescindível no primeiro ciclo, ou seja, nos anos iniciais, pensando a educação para a diversidade, para a pluralidade brasileira - cultural e social, constituindo o educando um agente transformador de seu meio, que possui plenas condições de interpretar informações de diversas fontes e relacioná-las com seu cotidiano, com suas vivências.

Para Sampaio (2016), tal documento surge de uma conjuntura de Estado brasileiro, pós Constituição de 1988, que em 1996 implementou a LDB 9.394/96 e deu novos rumos para a política curricular detalhada nos PCNs. O referido autor concebe o PCN de Geografia como um documento político que possui legitimidade e o apresenta do seguinte modo:

Como orientação agora mais clara e dirigida aos professores e às instâncias de decisão curricular, os PCN mostraram ter sintonia e legitimidade, ao menos para estados e municípios na elaboração de suas propostas nos anos finais de 1990. Em continuidade às discussões curriculares, também novas prioridades são anunciadas; necessidades econômicas e políticas fundamentam novas expectativas para a

formação dos cidadãos. Uma política de maior automação e menos empregos influencia a indicação de novos objetivos para o currículo – não mais a centralidade dos conteúdos, mas a formação de habilidades e competências com prioridade e como critério para a inclusão do conhecimento. (p.45)

Os PCNs, como aborda Cavalcanti (1999), apoiam-se numa visão construtivista da prática escolar. Entendemos que os PCNs apresentam várias abordagens da Geografia para possibilitar práticas:

[...]pedagógicas que permitem apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.” (BRASIL, 1997, p.115)

O PCN de Geografia destaca as quatro principais categorias para o estudo geográfico e que devem estar presentes nos diferentes níveis de ensino, sendo a paisagem a categoria mais explorada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento aponta que:

Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: espaço geográfico, paisagem, território e lugar sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação dos fenômenos que a constituem em múltiplos espaços e tempos. (BRASIL, 1997, p.13)

Os eixos temáticos do PCN de Geografia dos anos iniciais destacam o estudo da paisagem local, ou seja, a natureza, a conservação ambiental, as transformações da natureza, a paisagem urbana e rural, informações, comunicação e interação. Pretende suscitar no educando o sentimento de pertença à sua localidade, buscando construir uma educação para a cidadania.

As práticas escolares para os anos iniciais destacam duas principais categorias do espaço geográfico para serem tratadas, mais diretamente são elas: paisagem e lugar. A paisagem local deve ser trabalhada em interface com as demais paisagens, segundo o referido documento. Segundo Callai (2003) a paisagem e o lugar são importantes pois: “... o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos.” (p.84). Jacintho (2004) reconhece que o espaço é uma das categorias fundamentais do estudo geográfico e que pode dar-se por meio do estudo da paisagem e do lugar.

Como papel docente, o documento estabelece a necessidade do uso de métodos pertinentes ao estudo geográfico e cartográfico e que tal estudo deve realizar-se em relação ao processo de alfabetização. Quanto ao ensino de Geografia durante o processo de alfabetização:

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais - ler e escrever - não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante. (BRASIL, 1997, p.88)

O educando dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam de conteúdos que não se restrinjam apenas aos de Língua Portuguesa e aos da Matemática, mas também de instrumentos para possibilitar a leitura do mundo ao seu redor, para se sentirem inseridos em sua localidade, compreenderem os problemas de seu entorno. Desta forma, ele precisa ter acesso aos conteúdos específicos, aos saberes da Geografia Escolar, disciplina essa que desenvolve a colocação do sujeito em seu espaço de vivência, pensando-o como um ser social. Cavalcanti (1999), reforça a necessidade do trabalho docente partir e desenvolver os saberes dos educando. Sobre isso:

O ensino é um processo que atua na formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física. Para isso, deve estar voltado para além da construção de conceitos, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar. (p.134 e 135)

Sobre a prática docente, mesmo após a implantação dos PCNs, Lastória e Fernandes (2012) revelam que muitos professores têm sua prática muito distante do que o documento pretende para a disciplina:

A mudança realizada da década de 1980, que extinguiu os Estudos Sociais deixou uma lacuna a respeito de quais conteúdos geográficos deveriam ser ensinados nos anos iniciais. A dificuldade em entender as novas propostas curriculares fez com que os professores seguissem diferentes caminhos. Alguns continuaram ensinando Estudos Sociais como um conjunto desarticulado de conhecimentos sobre História, Geografia, Educação Moral e Cívica, etc. Outros se apoiaram em livros de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental buscando “garantir” o ensino de conteúdos geográficos. Tiveram, portanto, dificuldades com a adequação da linguagem e complexidade dos conceitos e noções geográficas. Outros, finalmente, buscaram entender a importância de ensinar e aprender Geografia tendo em vista a construção de um novo currículo escolar no Brasil. (p. 324)

O documento pretende, ainda, que a Geografia seja trabalhada em interface com a História, compreendendo que ambas são necessárias ao educando para sua ampliação de leitura de mundo. Do mesmo modo, Silva e Lastória (2013) argumentam:

A importância de se aprender e ensinar Geografia e História reside no fato que essas duas áreas do conhecimento possibilitam aos professores e alunos novas formas para

enxergar o mundo em que vivem. Seus conteúdos e instrumentos facilitam a tarefa de realizar as várias leituras que o mundo hoje exige. (p.98)

É preciso evidenciar que tal documento foi formulado em um período pós redemocratização, pós constituinte de 1988 e mediante a LDB (9.393/96), sendo assim, tem uma proposta de nação que se reestrutura em um novo cenário político e social. Esse é um período que tenta romper com as amarras deixadas pelo período ditatorial e procura reformular a Geografia afastando seus conteúdos dos Estudos Sociais que, como aponta Marques (2008) esvaziou tal disciplina de conteúdos geográficos.

Meneghesso (2014), ao tratar sobre o PCN de Geografia, denota que o documento aborda que a disciplina transita da Geografia Tradicional para a Crítica. A autora coloca que o documento possui lacunas teóricas e metodológicas, não sendo possível estabelecer a qual das duas vertentes o Parâmetro atende. Costa e Souza (2012) afirmam que antes da formulação dos PCN a Geografia Escolar oscilava entre a abordagem Tradicional e a Crítica, neste sentido o PCN não conseguiu superar essa dicotomia entre as vertentes citadas.

O referido documento foi uma primeira iniciativa do Governo Federal em estruturar um currículo para todo o país e como primeira iniciativa há lacunas e dualidades como, no caso do PCN Geografia a dualidade entre a vertente Crítica e Tradicional de estudo geográfico.

Fonseca (2009) nos lembra que o referido documento é intencional e não isento de neutralidade, pois foram concebidos com uma intencionalidade política carregado de historicidade. A autora afirma que “É fruto de lutas sociais, políticas, educacionais, de um movimento acadêmico, de debates teóricos e políticos em defesa da valorização da História e da Geografia na educação escolar desde os anos iniciais” (p.245). Concordamos, também, com Moraes (2014) ao afirmar que o documento possui intencionalidades em variadas esferas bem como propõe-se como um documento norteador para a prática em sala, não sendo uma imposição do que se deve realizar em sala:

Os PCN não são uma coleção de regras que pretendem “ditar” o que os professores devem ou não fazer. São uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Porém, por ser uma construção de um específico grupo social, não se exime de atender a determinados interesses, econômicos, sociais e educacionais. (p.61)

Os PCNs de Geografia possuem pontos negativos e por isso enfrenta muitas críticas, entretanto, ainda sim, é um documento que orienta os currículos, abrangendo as áreas específicas do conhecimento como afirmam as autoras Lastória e Fernandes (2013):

[...]este documento talvez seja o de maior abrangência escolar tendo em vista que se trata de uma política implementada pelo próprio governo federal para todo o país. Trata-se, portanto, de um documento importante, um divisor de águas se considerarmos a trajetória do ensino de História e Geografia no Brasil. Ele serve de pauta para a definição dos Projetos Políticos Pedagógicos de várias unidades brasileiras. É utilizado como referência para a elaboração de coleções didáticas que são largamente utilizadas nas escolas, tanto na rede pública quanto na privada. É um documento que foi (e ainda é) bibliografia básica em inúmeras publicações (acadêmicas, científicas e em outras revistas com circulação nacional), em concursos públicos para provimento de cargos docentes e em projetos de cursos de formação inicial e continuada de professores. (p.53 e 54)

1.2 A Base Nacional Comum Curricular para Geografia Escolar

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que pretende estabelecer-se como um guia para a construção curricular de todas as escolas do país. Começou a ser construído pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC no ano de 2015. A segunda versão, lançada em 2016 após consulta pública, foi analisada por um grupo heterogêneo, composto por alunos, professores e gestores de todo o país por meio de seminários realizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A segunda análise do documento originou a terceira versão publicada no presente ano, sendo esta a versão final da BNCC. Para esta última versão não houve a divulgação dos seminários para debater sua reestruturação.

Antes da aprovação da versão definitiva está previsto cinco audiências para a discussão do referido documento ao longo do segundo semestre, nas seguintes cidades: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília.

O documento ainda não foi aprovado, portanto, ainda não está em vigor até a presente data. A homologação da seção sobre Educação Infantil e sobre o Ensino Fundamental está prevista para o segundo semestre deste ano. Sobre o Ensino Médio, sua versão final e homologação estão previstas para o ano de 2018, algo muito criticado por pesquisadores pois desvincula tal nível de ensino aos demais e, evidentemente aguarda a Reforma do Ensino Médio para só então formular e aprovar a BNCC para tal nível de ensino.

A BNCC foi construído com o objetivo de determinar os conhecimentos e competências orientadas, adotando princípios éticos e políticos que devem ser apreendidos pelos educandos durante a Educação Básica para a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.7). A BNCC norteará os currículos e os projetos político pedagógicos de todas as escolas brasileiras, bem como a formação inicial e

continuada docente. Há a ressalva de que os currículos poderão ser construídos pelos estados e municípios tendo a BNCC como fundamento e não como uma proposição de currículo único. Com isso, o MEC deseja “nivelar” o conhecimento apreendido por todos os educandos brasileiros, tentando minimizar as desigualdades nas oportunidades de aprendizagem. Pretende:

[...] superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania. (BRASIL, 2017, p.8)

A nós, interessa-nos o documento naquilo que trata sobre o ensino de Geografia para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Desta maneira, as duas versões anteriores da base, a versão final, o Guia de Leitura e o Estudo Comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final foram estudados.

O componente curricular Geografia encontra-se na área do conhecimento das Ciências Humanas, juntamente com a História, Sociologia e Filosofia, sendo a Geografia e a História disciplinas pertencentes ao Ensino Fundamental e Médio e a Sociologia e Filosofia, apenas ao Ensino Médio.

De forma ampla, a BNCC, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pretende que o aluno conheça o mundo que está inserido embasado em análises críticas com bases científicas, que forme senso estético para apreciar manifestações artísticas, que se utiliza de variadas linguagens, cuide da saúde física e emocional, valorizando a diversidade e agindo de forma autônoma, ética e solidária. De tal forma:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7)

Já, especificamente com as Ciências Humanas, o documento pretende que o educando forme sua identidade, perceba permanências e mudanças, identifique a interferência humana na natureza e sociedade, expresse sentimentos em relação a si e ao outro, utilize saberes históricos e geográficos na análise do cotidiano e que possa compreender a linguagem cartográfica e iconográfica. Segundo a BNCC:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. (BRASIL, 2017, p. 305)

Espera-se, pelo exposto, que o aluno conclua o Ensino Fundamental compreendendo as relações entre sociedade/natureza, estabeleça relações entre a Geografia e demais disciplinas, desenvolva o senso crítico e a autonomia, noções espaciais, compreendendo sociedade, natureza, política, economia, ciência e tecnologia, argumentando com base em conhecimento geográfico, agindo de forma pessoal e coletiva.

A BNCC (2017) explicita a necessidade de trabalhar as várias escalas (local, regional e global) de forma transversal, abordando a contemporaneidade. Refletimos que tal aspecto é algo difícil de se realizar tendo em vista o volume grande de conteúdo e tempo escasso, tendo em vista a baixa carga horária curricular)¹², com as diferentes realidades escolares e de formação docente de um país de dimensões continentais. De tal modo:

É um documento que não resulta de uma demanda das realidades e necessidades das instituições educacionais do país, não expressa continuidade em relação às ações anteriores do MEC, elabora-se um novo documento de Estado sem que os desafios que impedem o avanço na conquista da qualidade da educação sejam enfrentados, a exemplo das próprias demandas de formação inicial e continuada dos educadores, de garantia do financiamento da educação, do acesso e permanência nos diferentes níveis de escolarização, da garantia das condições de trabalho e salário dos profissionais da educação. (LIMA, et al., 2016, p.164)

A BNCC foi pensada partindo de competências que estabelecem aquilo que o educando deverá saber ao final da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem dos alunos, vendo-os como protagonistas do processo de ensino aprendizagem, pensando em uma educação integral. Sobre isso:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BRASIL, 2017, p.16)

A BNCC esclarece que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental tem como foco a alfabetização e o letramento. Quanto a Geografia, a disciplina pretende desenvolver o raciocínio espacial e temporal do aluno:

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de

¹² Nos anos iniciais das escolas do Estado de São Paulo, por exemplo, nos três primeiros anos do ensino Fundamental não há aulas de Geografia e História. Nos dois anos seguintes há apenas uma aula destinada para cada uma das referidas disciplinas.

mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos. (BRASIL, 2017, p.305)

O documento pretende, com as Ciências Humanas, a valorização dos

[...] direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2017, p.306)

Desta forma, indagamos: como essa gama de valores, pensados para serem elaborados pelas Ciências Humanas, podem ser formados nos educandos com a quantidade reduzida de aulas para a referida área? Como, em escassas aulas conforme já exposto, será possível ao professor ministrar o conteúdo da área do conhecimento e ao mesmo tempo realizar tal formação ética?

É evidente que compreendemos que a formação ética está presente em todos conteúdos da área, mas, alertamos para a contraposição da pequena quantidade de aulas e o montante de conteúdos e valores que devem ser discutidos em sala de aula pela Geografia. Além da formação ética, a disciplina deve se encarregar de trabalhar “...o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p.307). Ainda, o documento afirma que o conhecimento deve partir do local para o global, algo complicado de ser realizado quando se propõe um currículo generalista como este. O documento aponta que:

A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. (BRASIL, 2017, p.314)

Para Sampaio (2016), é sempre um desejo dos currículos abarcar os conhecimentos prévios dos alunos e, também, sobre a localidade. A autora argumenta:

Sempre se desejou nesse percurso integrar no conhecimento escolar os saberes prévios e locais e ampliar a compreensão dos alunos, sustentando-a como saberes sistematizados – mas, continua sendo uma dificuldade - não se sabe fazer isto na escola, ou não se tem examinado suficientemente os avanços nessa direção. (p. 47)

Ao abordar as práticas escolares o documento estabelece que o professor dos anos iniciais precisa considerar, que nos anos iniciais os alunos se encontram em processo de alfabetização, portanto o Ensino de Geografia precisa possibilitar práticas que colaborem com o processo de alfabetização e também promovam o raciocínio espacial. Para Castellar (2004)

Quando parte do processo de alfabetização utiliza a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo em que vive, desenvolvendo atividades relacionadas com a lateralidade, a noção de direção e de localização, a percepção espacial, tendo em primeiro lugar o corpo da criança como referencial e, em seguida, outros referenciais que auxiliem na construção do conceito de espaço geográfico por meio da análise do espaço vivido. (p. 20)

Quanto às competências gerais a BNCC (2017) expõe as seguintes: cuidar de si e do próximo, consciência socioambiental, valorização e respeito da diversidade. A BNCC ressalta tais competências na introdução de seus componentes curriculares e, no desenvolver do texto não abarca tais competências. Para tanto, consideramos como competências a definição de Zabala e Arnau (2010):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. portanto,, a competência consistirá na invenção eficaz dos diferentes nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (p.11)

A BNCC (2017, p.309) as propõe para trabalhar a área das Ciências Humanas. Para os anos iniciais do ensino Fundamental, o referido documento sugere: pluralidade; cotidiano no tempo e espaço, intervenção do ser humano na natureza e suas transformações; interpretar sentimentos em relação a si e ao outro; comparar eventos em espaços de tempo; explicar e buscar soluções de problemas por meio das ciências humanas; utilizar-se, adequadamente, da linguagem da área. Zabala e Arnau, refletimos que a competência:

[...]representa a alternativa que supera as dicotomias: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática [...] A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico. (2010, p. 49)

A BNCC (2017, p.318) aponta algumas competências específicas, que em resumo pretendem: a interação sociedade/natureza; a relação da Geografia com as outras áreas do conhecimento; formação da autonomia e senso crítico do aluno; formação do pensamento espacial; desenvolver processos investigativos para a compreensão do mundo que o rodeia; construir argumentação com base nos conteúdos geográficos; desenvolver a ação pessoal e coletiva.

Quanto ao ensino de Geografia, a Base estabelece que um de seus princípios deve ser o desenvolvimento do raciocínio geográfico, o exercício do pensamento espacial. Afasta-se, portanto, da concepção de que a Geografia é uma disciplina que obriga o aluno decorar

inúmeros conteúdos, diferenciando-se assim de uma abordagem tradicional da geografia Escolar.. Para a SEB:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017, p.312)

A Base (2017) foca na necessidade de generalizações dos conteúdos de Geografia, com isso se esquece das especificidades da localidade que devem ser trabalhadas em sala de aula e, também, da importância de se partir dos conhecimentos e pontos de vista do aluno para, em confronto com os saberes da Geografia, construir-se o conhecimento geográfico escolar. Após, o documento se colocar a favor da generalização geográfica, contra-argumentando:

Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2017, p.314)

Destacamos, do trecho anterior, a denominação “produtos de sociedade”. Em seguida, há a denominação dos alunos como produtores da sociedade, mas fica evidente um traço muito forte da lógica mercadológica na educação, na formação do sujeito para o mundo do trabalho, sem considerar o aluno em suas subjetividades. Como já afirmamos, a Base traz um discurso ambíguo entre a individualidade e a formação de uma sociedade de massa.

Há uma forte presença do desejo de formação cidadã, de um sujeito autônomo, se formando para agir fora dos muros da escola. Refletimos até que ponto um documento que diz formar “produtos” está realmente desejando formar um cidadão crítico e atuante. O documento aborda que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). (BRASIL, 2017, p.316)

No “Estudo Comparativo Entre a Versão 2 e a Versão Final” (2017) da BNCC, há uma seção sobre a ampliação das habilidades referentes ao ensino de Geografia e das demais

áreas do conhecimento. Mensura-se em porcentagens o aumento de habilidades referentes a referida área. Em porcentagens e gráficos é medida a possibilidade de aprendizagem do aluno com a Versão Final da BNCC em relação à versão anterior, algo vago e de complexo entendimento, pois a estratificação da apreensão do ensino aprendizagem é algo de difícil mensuração e pode ser relativo à cada educando.

Para Marques (2015), a BNCC não passa de um documento formulado direcionando o ensino para que os alunos possam sair-se bem nas avaliações externas, tais como o Programme for International Student Assessment (PISA)¹³, em conformidade com o que a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial esperam para a educação. Para Couto (2016, p.190), o documento coopera com as exigências das grandes instituições internacionais, atendendo às necessidades capitalistas, preparando o educando para mundo do trabalho - ao mesmo tempo que expande a educação sem gerar mais custos, tentando sanar o analfabetismo. No que tange à preparação da BNCC para as avaliações externas, Marques (2015) afirma: “Conhecimento concebido como objeto externo, aprendizagem reduzia a assimilação e avaliação como aferição de desempenho perfazem o terreno sobre o qual se constrói a BNCC.” (p. 3 e 4).

Seja em avaliações como o PISA, em avaliações como a Prova Brasil¹⁴, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹⁵, algumas delas não cobram disciplinas das Ciências Humanas, e, por consequência, não se avalia a Geografia. Portanto, pode ser um dos fatores pelos quais a BNCC não despense muito empenho na elaboração das diretrizes para as disciplinas de Ciências Humanas. Na visão de Couto (2016), avaliações externas levam a aprendizagem a um nível de treinamento para obter o sucesso apenas no momento da realização das provas. Assim, há a elevação da carga horária de disciplinas contempladas por tais avaliações, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, e, logicamente reduzindo das demais disciplinas, como é o caso da Geografia.

¹³ Avaliação comparada é aplicada de forma amostral aos alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental para produzir indicadores sobre a qualidade da educação dos países que participam da prova. Aprova ocorre a cada triênio avaliando Matemática, Leitura e Ciências.

¹⁴ Avaliação realizada pelo Governo Federal para mensurar o rendimento dos alunos do 5º e 9º anos do ensino Fundamental no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Aqui fica claro que o Governo federal prioriza tais disciplinas em detrimento das demais.

¹⁵ Tal avaliação pretende diagnosticar o aprendizado e seus resultados são mensurados em índices para checar o “desenvolvimento” educacional do referido estado dos alunos do 3º, 5º, 7º, 9º do Ensino Fundamental abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação

Para Lima et al. (2016), a maneira como o documento foi construído, pensando em correções posteriores (como ocorreu, já que há a segunda e a terceira) está focada na autenticação da BNCC. Para as autoras: “Essa metodologia se traduz muito mais na legitimação do documento do que em uma participação efetiva das comunidades escolares e acadêmicas.” (p.165). As autoras ainda observam que o documento aborda os conteúdos da Geografia de forma simplista, antepondo os saberes trazidos pelos alunos ao conhecimento geográfico. Assim:

Prioriza a linguagem falada pelos alunos (o cotidiano, a vivência do lugar) como elemento estruturador das ‘dimensões formativas’. Por mais que a ‘geografia do aluno’ seja indicada como referência para a construção do conhecimento em sala de aula, conforme aponta o construtivismo crítico, a escola tem o compromisso de trabalhar, de forma didática, com os conteúdos sistematizados pela Ciência geográfica. Cabe ao (a) professor (a), a partir da sua formação acadêmica, mediar/lidar com os conhecimentos dos alunos e os saberes geográficos, atribuindo significado àquilo que se vivencia dentro e fora do espaço escolar[...] (LIMA et al., 2016, p.167).

Aqui cabe a reflexão de Gesqui (2016) sobre as políticas educacionais:

[...] considere o chão da escola sem o que a escola se tornaria refém de políticas de gabinete que alterariam significativamente a função da escola além de - dadas algumas condições objetivas, entre elas a necessidade de cumprir metas educacionais - priorizar soluções operacionais em detrimento de uma aprendizagem efetiva dos alunos. (p.95)

Assim, compreendemos que a BNCC tem um posicionamento ambíguo, pois em sua introdução aborda uma educação de amplas dimensões, que volta-se ao indivíduo e quando parte para os componentes curriculares destina toda a atenção para as questões de estabelecimento de habilidades mensurando por meio de porcentagem as habilidades que cada disciplina tem a oferecer ao educando.

1.3 A Geografia Escolar

A Geografia foi instituída como disciplina escolar em nosso país no ano de 1925 ,através do Decreto nº 16.782-A, embora os conhecimentos geográficos já fossem ministrados em nosso país desde o século XIX, aproveitando-se de conhecimentos construídos pelo

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que descreviam o Brasil, como afirma Costa (2011). Sobre a Geografia no ensino primário¹⁶ a autora argumenta:

Com o objetivo de regulamentar os ensinos primário, secundário e superior, estabeleceu, entre outros aspectos, o regime seriado, destinando duas cadeiras para a Geografia: no 1º ano seria ministrada a Geografia Geral e, no ano seguinte, a Geografia do Brasil, ao longo do curso de seis anos. (p. 267 e 268)

Ao abordar a Geografia Escolar, precisamos retomar aos meados dos anos de 1980 e 1990. Nestas décadas, o Brasil passava pela redemocratização e pelo impacto de novas leis, como a Constituição Federal de 1988 e, no campo da educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Os PCNs surgem na década de 1990 e figuravam avanços na educação brasileira. Foi nesse período que a mencionada disciplina voltou a compor o quadro disciplinar das escolas, rompendo com a proposição do período do Regime Militar, em que as disciplinas de Geografia e História foram mescladas em um conteúdo denominado Estudos Sociais. Fonseca (2009) nos recorda como se deu tal processo:

[...] o retorno de História e Geografia, como disciplinas autônomas no Ensino Fundamental, ocorreu em alguns sistemas estaduais e municipais e em nível nacional após a implantação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1º e 2º ciclos) específicos para a área de História e Geografia. (p.243)

Nessa conjuntura, levando-se em consideração os preceitos do PCN para a área de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisamos que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ciclo I, proposta esta que prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e com isso, não atende aos ganhos que os PCNs e a LDB trouxeram para a referida área. A proposta paulista rompe com os avanços dos referidos documentos, evidenciando uma priorização da Língua Portuguesa nos anos iniciais, como observamos:

[...] este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do **sistema de escrita** e da **linguagem escrita** em seus diversos usos sociais porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. (SÃO PAULO, 2008, p.8)¹⁷

Sob nossa ótica, a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo coloca a alfabetização como responsabilidade apenas de uma disciplina - a Língua Portuguesa - evidenciado pelo seu destaque juntamente com a Matemática. Na citação acima, a proposta se contradiz, pois se a linguagem escrita deve ser ensinada em seus diferentes usos sociais, a

¹⁶ Até o ano de 1971 os anos iniciais do Ensino Fundamental eram denominados de ensino primário e eram compostos por quatro séries: primeira, segunda, terceira e quarta séries.

¹⁷ Grifos do autor.

apreensão da língua escrita e do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente, com enfoque nos usos sociais. Portanto, entendemos que a alfabetização deveria ser uma responsabilidade partilhada com as demais disciplinas. Sobre essa valorização do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, Lastória e Fernandes (2014) contrapõem essa visão:

Tendo em vista que no Brasil, a ênfase das práticas escolares nos anos iniciais está no processo de alfabetização (ou letramento) e das operações matemáticas básicas, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática são equivocadamente mais valorizados. As demais áreas do conhecimento escolar, dentre elas a Geografia e História, as Ciências Naturais, as Artes e a Educação Física, acabam reduzidas ou mesmo excluídas (tanto dos processos de formação continuada de professores quanto dos próprios currículos escolares). (p. 103)

Fonseca (2010) retoma a perspectiva do ensino das disciplinas de Geografia, História e Ciências para os anos iniciais, ao mesmo tempo em que se realiza o processo de alfabetização. A autora argumenta que mesmo que haja um "privilégio" da alfabetização em detrimento das demais disciplinas, elas contribuem para o desenvolvimento das linguagens escrita e oral e, portanto, fazem-se fundamentais. Embasadas em Giovanni e Marin (2016), compreendemos que a alfabetização é um ato muito mais amplo que a decodificação da palavra escrita:

As práticas bem sucedidas de alfabetização identificadas alternam o uso de textos didáticos e literários, tarefas escolares e de "leitura do mundo", atendimentos grupais e individuais, atividades supervisionadas e atividades autônomas com instruções claras e contínuas [...] (p.199)

Todos necessitam do raciocínio espacial, de desenvolvê-lo já na infância para facilitar a percepção espacial. O ensino da Geografia deve pautar-se no desenvolvimento da percepção espacial da realidade. Este argumento é defendido por vários autores, dentre eles Cavalcanti (2010), que enfatiza ser a Geografia escolar uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo. A autora salienta que:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm dimensão espacial. A educação geográfica, nesse sentido, ajuda os alunos a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar espacialmente a realidade. (p.370)

A Geografia é uma área do conhecimento que permite o olhar da realidade em suas variadas dimensões, possibilitando conhecer o mundo à sua volta (Lastória e Fernandes, 2014). Sobre este aspecto, Lastória e Mello (2008) salientam que:

Possibilitar o estudo e a compreensão do local de suas ações significa instrumentalizar o aluno para se posicionar perante as dificuldades de sua própria vida. Significa ainda, a necessidade de interligar tempo e espaço, comparar o que

acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores. (p.31 e 32)

Pela Geografia Escolar é possível desenvolver nos alunos suas relações com o mundo. Por meio do raciocínio espacial a criança passa, desde sua infância, a pensar geograficamente sobre o seu espaço de vivência. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) argumentam sobre a relevância da alfabetização cartográfica e a importância da alfabetização (do código escrito) dar-se por meio de imagens, podendo, inclusive, utilizar-se da linguagem cartográfica em tal processo. Para Godoy, Lastória e Silva (2015), o uso de imagens possibilita uma ampliação no estudo do cotidiano e da localidade: “A Geografia tem uma relação próxima com as imagens. Usa cartas, mapas, fotografias da paisagem, entre outras coisas como instrumentos para a análise geográfica.” (p.364)Essa possibilidade de trabalho com a Geografia será possível, como aponta Lastória (2010), se o professor tiver seus conhecimentos ancorados na Geografia Crítica e quando os currículos romperem com a Geografia Tradicional.

Abordando a importância da Geografia Crítica, salientamos que ela nasce na redemocratização do país, mas, em algumas escolas, ainda há uma predominância da Geografia Tradicional. Estabelecida há décadas, a Geografia Tradicional prioriza a memorização de conteúdos e as dicotomias, como: teoria e prática, trabalho manual e intelectual, etc. (STRAFORINI, 2008). Quanto à Geografia Crítica, destacamos que ela não se restringe apenas ao materialismo histórico, à interpretação marxista, mas vai além, relacionando fatores do meio ambiente com o meio social, compreendendo o aluno como construtor de seu conhecimento.

Braga (2010) nos revela o esvaziamento dos saberes trazidos pelo aluno, em que raramente há problematização das questões abordadas por ele. A autora argumenta que: “Atualmente, na maioria das tentativas de considerar os saberes dos alunos, raramente existe uma problematização e teorização que permita (re) significá-los.” (p. 407). Portanto a Geografia Escolar precisa trazer os saberes dos alunos para o centro da discussão, ancorando-os nos saberes específicos da Geografia, dando origem a uma nova forma de saber, que é o conhecimento escolar. Nesse sentido, é preciso salientar a função da Geografia escolar nos dias atuais. Araújo (2013) nos mostra que:

[...] o que se busca na Geografia atual é uma compreensão da realidade complexa, tendo como pano de fundo a dialética das diferentes abordagens tanto em nível microsocial quanto em nível macrosocial. Também se deve considerar as diversas configurações do real: naturais, econômicas ou simbólicas. (p. 91)

A existência da Geografia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é pertinente, pois,

como afirma Carvalho (2014), a criança não é alfabetizada antes de se inserir no mundo e aprender a lê-lo, principalmente quando se entende que este processo vai além da decodificação do código escrito. Callai (2005) também ratifica a importância da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora entende que o educando deve ler muito além da palavra escrita: deve ler o mundo que o rodeia. A autora argumenta sobre o desafio de ensinar geografia nos anos iniciais:

Partindo dos pressupostos teóricos que balizam nossas concepções de educação e de geografia, como proceder para ensinar geografia nas séries iniciais passa a ser o desafio. E, sendo fiéis a esses referenciais, a busca deve estar centrada no pressuposto básico de que, para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo. (CALLAI, 2005, p. 232).

Sobre a leitura de mundo como meio para a leitura da palavra, a autora afirma:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (2005, p. 229)

Necessitamos salientar, nesse contexto, a formação inicial do professor dos anos iniciais no que tange às disciplinas específicas: o pedagogo possui uma formação "polivalente" para que, em sala de aula, trabalhe com o ensino de diversas áreas do conhecimento. Para Lastória e Fernandes (2014): "É possível notar, portanto, que sua formação inicial não dá conta, por si só, de garantir um bom aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento (dentre elas a Geografia)." (p.102).

Tratando da formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Straforini (2008) aponta a problemática da quase inexistência de disciplinas que privilegiem o ensino de Geografia, História e Ciências (salvo algumas Universidades que priorizam disciplinas e estágios nas referidas áreas), o que dificulta os futuros professores trabalharem com tais áreas do conhecimento. Assim, muitas vezes, quando em sala de aula, restringem tais disciplinas ao estudo de datas comemorativas. E não raro tais professores trabalham com as referidas disciplinas sob o respaldo - senão o incentivo - dos gestores e coordenadores de sua escola, olvidando-se que estas áreas têm horizontes muito mais amplos e que precisam ser explorados já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Straforini (2008) aponta como o estudo da Geografia deveria realizar-se em sala de aula, partindo da abordagem do concreto, do cotidiano, do entorno dos alunos, e, ao fazer isso, não pode limitar-se apenas a descrevê-los: deve ir além. Reforça que a abordagem do lócus do educando não é considerada como ponto de partida para o ensino da referida disciplinas, sendo que, nos anos iniciais, há a necessidade de partir do concreto, da vivência do aluno, possibilitando uma compreensão muito mais ampla, numa aproximação que percebe o aluno como agente social, numa proposta de ensino cidadã, vendo-o como sujeito ativo, partindo da localidade para o global, ou seja, da sua totalidade mundo. Para Sampaio (2016): “...aprender só é possível pela intervenção de fora; é uma relação do sujeito com o outro, com o mundo e com que aprende.” (p.18).

Ultrapassar a visão de que a Geografia Escolar é um aglomerado de conteúdos enciclopédicos, e que não é uma mera transposição didática de conteúdos construídos pela academia, é um desafio. Lastória (2009), ao dizer que o conhecimento escolar não é uma simplificação dos saberes elaborados pela ciência, rompe com a ideia de que não existe um conhecimento escolar próprio, uma geografia Escolar. A autora observa como pode ser a atuação dos professores que trabalham com a Geografia Escolar:

Nesse sentido, os professores dedicados à Geografia Escolar (sejam os pedagogos voltados para a Educação Infantil e os anos iniciais, sejam os professores do Ensino Fundamental e Médio) não podem ater-se apenas às especificidades da ciência geográfica. É necessário compreender as finalidades da Geografia Escolar, seus pressupostos históricos, suas concepções e categorias técnico metodológicas. (2009, p.302)

Assim, consideramos, diante do exposto por Lastória (2009), que a escola tem seus próprios conhecimentos, conhecimentos estes que podem ser criado nela e por ela, e não necessariamente uma redução dos saberes científicos da Geografia feita por geógrafos. Sampaio se refere ao trabalho pedagógico, compreendendo que ele se constitui na pluralidade do conhecimento escolar:

No interior do trabalho pedagógico está presente essa pluralidade de saberes, que são diferentes e que se cruzam e se transformam, numa nova síntese. Este é outro marco importante na compreensão do conhecimento escolar. É também um sinalizador da complexidade do trabalho docente, no que se refere a conhecimento e aprendizagem: ainda que se prenda a determinada questão, de determinada disciplina do currículo, a atuação docente é sempre atravessada por elementos diversos, originados do repertório prévio dos alunos, das tradições escolares, da sua própria trajetória, elementos que conferem complexidade e especificidade ao conhecimento escolar. E no esforço de trazer à tona saberes prévios e elementos da cultura local, muitas vezes se dilui a possibilidade de avançar para categorias mais amplas e explicativas: desfoca-se o que se pretendia fazer aprender e parte-se para outra discussão, dispersando esforços desnecessariamente. (2016, p. 23)

O professor possui uma dimensão de agente perante os materiais e as políticas que incidem sobre sua prática, sobre a sala de aula. Ele tem o papel de refletir sobre tais conteúdos e ressignificar a construção do conhecimento, além, como nos aponta Callai (2010), de construir o conhecimento partindo de suas experiências como professor e como cidadão, seja na sua formação inicial, no constituir-se professor e nas suas vivências dentro e fora da escola. Para Sampaio: “No dia a dia, os professores agem, sabem desenvolver ações, orientadas para fins esperados, criam práticas[...]” (2016, p. 15)

O professor não é mero consumidor de ideias e materiais: ele transpõe, reconstrói e constrói saberes diante da realidade de seus alunos, de forma que tais conteúdos se aproximem do universo do educando. Para Cardoso (2008) o professor deve “... configurar-se como 'produtor de conhecimento'.” (p.157). Para se configurar como produtor do conhecimento, e seu aluno também, a pesquisa é uma possibilidade a ser iniciada já nos anos iniciais, desligando-se do conceito de que o aluno é mero ouvinte, trazendo-o para o centro do conhecimento e levando-o à expressão oral dos conteúdos pesquisados e apreendidos (Fonseca, 2009, p.260). Sampaio (2016) concorda ao discutir sobre a formação do conhecimento escolar:

Nas disciplinas escolares, as regras são diferentes do contexto original da produção do conhecimento selecionado no currículo – do contexto da produção, o conhecimento selecionado é realocado e refocalizado no contexto da reprodução do discurso, transformando o conhecimento original – como afirmamos acima, produzimos novos conteúdos, produzimos conhecimento escolar. As regras de transmissão e aquisição não podem ser atribuídas à lógica interna daquela disciplina científica, mas às condições de organização do processo pedagógico e à lógica da prática no dispositivo pedagógico. (p.25)

A Geografia Escolar precisa deixar as amarras dos Estudos Sociais: seus conhecimentos não podem ser vistos como um aparato para atividades sobre datas comemorativas. Fonseca (2009), ao descrever as atividades referentes aos Estudos Sociais, relata que os professores em formação no Normal ou Magistério de Segundo Grau¹⁸ costumavam produzir um caderno de datas comemorativas. Esse caderno garantia uma das avaliações ao fim da formação desses futuros professores, assegurando-lhes um guia para trabalhar em sala de aula o ensino da Geografia e História. Ou seja, os Estudos Sociais ficavam restritos às atividades das datas comemorativas. Aqui compreendemos que a

¹⁸ O Curso Magistério ou Normal formou gerações de professores, mais necessariamente até meados da década de 1990, que se destinavam ao exercício nas séries iniciais do Primeiro Grau - hoje os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta era a modalidade formativa em nível secundário - hoje ensino Médio. Mas, no mesmo período, havia a formação em nível universitário, ou seja, os cursos de Pedagogia.

formação e atuação do pedagogo deve distanciar-se desse modelo retrógrado e, conforme Straforini (2008), a Geografia deve ser vista e trabalhada como uma ciência do presente, que permite conhecer o espaço que não é estático e, portanto, o ensino deve partir de pesquisas realizadas pelos alunos, da realidade que está diante dos olhos. Assim, a prática do professor estará direcionada para a cidadania ativa, política, e não uma cidadania passiva. Para o autor:

Tomar consciência da realidade implica em identificar no interior da estrutura social as categorias da realidade que possam explicar as reais condições materiais da existência dos alunos no seu cotidiano, ou seja, um ensino preocupado com a totalidade e não com a fragmentação. (p.52)

Straforini (2008) argumenta na mesma vertente ao tratar sobre o ensino de Geografia. O autor aborda a importância das dimensões escalares na totalidade-mundo., que se superpõe, se complementam. Cavalcânti (2008) dialoga no mesmo sentido, ao abordar que a identidade do educando se constitui no sentimento de pertença que o sujeito cria com o espaço que vive, seja qual for à esfera escalar. Callai (2005) afirma que a Geografia parte da vida do sujeito, indo das particularidades da sua rua, bairro, cidade para ir ampliando os conteúdos a serem estudados. A autora argumenta que “... o desafio é compreender o 'eu' no mundo, considerando a sua complexidade atual.” (p.230), além de exercitar a capacidade de ler o espaço, a paisagem.

Para compreender o eu na paisagem Callai (2005) afirma ser necessário aprender a representar o espaço. Representá-lo é o início da alfabetização cartográfica, da inserção do sujeito naquela espacialidade, atividade esta que estimula a construção do conhecimento, da criatividade e da observação, partindo de dados concretos da realidade. Percebemos na leitura de Cavalcânti (2010) sobre a Geografia escolar o mesmo direcionamento. Para a autora: “Nesse processo, professores e alunos são sujeitos ativos e a Geografia escolar é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo, contribuindo assim para sua formação geral.” (p.370)

Nessa perspectiva, nos apoiamos em Straforini (2008), ao abordar sobre a apropriação do construtivismo na prática dos professores brasileiros - que parte da ideia de que o ensino parte das experiências do educando, da vida concreta. Embora a teoria compreenda a totalidade das vivências do sujeito, a prática foi apresentada aos alunos de forma fragmentada, sem estabelecer ligações. Como nos ensina o autor: "Assim, a realidade passou a adentrar a sala de aula, porém de maneira fragmentada e hierarquicamente sequenciada: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente e, no final do segundo ciclo, o mundo”. (2008, p.22). Tal fragmentação deve ser afastada da sala de aula, a fim de que se estruture um ensino

transformador, que relacione as variadas escalas de inserção do educando no mundo. Sobre a interação da sala de aula com o espaço de vivência do educando, Callai argumenta das potencialidades do ensino de Geografia trabalhar com o conhecimento historicamente construído, que sofre constante modificações:

A Geografia tem um instrumental teórico capaz de dar conta da explicação da sociedade expressa, quer dizer, concretizada num espaço construído, do qual resulta a paisagem. Esse território cheio de vida, de movimento da sociedade, precisa ser compreendido, precisa ser analisado, interpretado. (2003, p.12)

O ensino de Geografia, como afirma Callai (2003), trabalha com a compreensão do presente. Esse presente é afetado constantemente por transformações e carregado de influências do passado. Passado e presente andam juntos nessas aulas, numa reflexão sobre rupturas e continuidades no espaço de vivência dos sujeitos, partindo da consciência do tempo presente. Espera-se que esse aluno possa identificar em seu cotidiano as mais variadas influências da própria localidade, da região, do país e as influências globais, a fim de que ele mesmo possa construir conhecimento por meio de suas conclusões do local, sem esquecer-se da influência global. Se os professores forem capazes de criar junto com seus alunos esse paralelo, ele terá atingido um dos principais objetivos para a Geografia nos anos iniciais.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Na presente seção descrevemos os objetivos e metodologias desta dissertação. Esta é uma pesquisa que se configura pela análise documental dos programas PNAIC e “Ler e Escrever”. O primeiro pertence à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e o segundo à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme já explicitado anteriormente. A análise dos dados apresentados pelos referidos documentos ocorreu por meio de abordagem qualitativa.

2.1 Justificativas e objetivos

Como já evidenciado na introdução, nossa pesquisa visa desvendar qual o **“lugar” da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Programas PNAIC, do governo Federal e “Ler e Escrever”, do Estado de São Paulo**, ou seja, como o ensino de Geografia é apresentado nos referidos programas. Compreendemos a relevância da temática devido a inexistência de pesquisas que observem em um estudo comparativo os referidos programas no que se refere à Geografia Escolar.

O que despertou a temática desta investigação foi a implementação de duas resoluções pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São elas: Resolução SE Nº 81/2011 - Resolução da Secretaria da Educação Número 81 de 16 de dezembro de 2011 - e Resolução SE Nº 3/2014 - Resolução da Secretaria da Educação Número 3, de 16 de janeiro de 2014.

Ambas as resoluções dispõe sobre a carga horária das componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso) para o Ensino Fundamental e Médio.

Na primeira resolução observamos a redução da carga horária da disciplina de Geografia ou sua inexistência já nos primeiro, segundo e terceiro anos da matriz curricular de São Paulo.

A segunda resolução referida dispõe sobre alterações da primeira, dispondo uma aula semanal para o ensino de Ciências da Natureza e Ciências Humanas que devem ser trabalhadas por meio de projetos integralmente.

Outro motivo relevante para o surgimento dos questionamentos que envolvem a temática desta pesquisa, como já referido na introdução deste trabalho, ocorreu no momento em que atuamos como professoras do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual do interior paulista ao observar o currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em nossa atuação docente percebemos, na prática, como as referidas resoluções afetam nosso cotidiano de trabalho. Nos 4º e 5º anos, as disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e História possuíam apenas uma aula cada, que eram embasadas em livros didáticos auxiliares, pois o material da Secretaria Estadual da Educação aborda as referidas disciplinas por projetos. Nos três primeiros anos, na única aula destinadas para as referidas disciplinas eram trabalhadas apenas por meio de projetos contidos nos materiais do “Ler e Escrever.”

Focando apenas no ensino de Geografia apoiamo-nos no PCN (1997) para a referida área, quando aborda ser nos anos iniciais que a criança deve ter acesso à Geografia da sua localidade. É nesse momento que o educando começa a perceber as permanências, as mudanças, reconhecendo-as no espaço em que vive, identificando os problemas e as possibilidades de atuação enquanto cidadãos.

Como professoras dos anos iniciais sentimos nossa prática afetada com a redução das aulas de Geografia, pois reconhecemos a necessidade de trabalhar a referida área do conhecimento nessa etapa do ensino. Entendemos que o aluno é prejudicado com a redução da carga horária, pois o conteúdo pretendido para a disciplina muitas vezes deixa de ser ministrado ao longo do ano por falta de tempo hábil.

Portanto, a pesquisa tem como **objetivo geral compreender o “lugar” da Geografia Escolar nos programas PNAIC, do governo Federal, e o “Ler e Escrever”, do estado de São Paulo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.** Nossos **objetivos específicos** são: **Refletir sobre a importância de ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar como a Geografia é abordada nos referidos programas destacados; estabelecer uma análise comparativa entre a diretriz nacional e a estadual para a referida área nesse ciclo da educação básica.**

A investigação do tema torna-se ainda mais interessante da perspectiva freireana, que compreende que o sujeito se constitui na sua relação com o mundo, nas suas ações cotidianas, constituindo-se como sujeitos históricos:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidade que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realiza nele, na medida em que dele podem separar-se, e separando-se podem com ele ficar,

os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e a sua existência é histórica. (FREIRE, 1978, p.1)

Compreender-se historicamente e geograficamente, como apontado, é fundamental/essencial para o aluno formar uma consciência propriamente humana. Assim, a pesquisa deve seguir o seguinte questionamento: **Considerando a relevância para a formação do sujeito em diversos aspectos da disciplina de Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, qual o “lugar” destinado a ela nos programas PNAIC e, especialmente, na proposta paulista?**

2.2 Materiais e procedimentos

Nossa investigação está fundamentada na análise documental. Para tal, são considerados os programas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A busca pelo material referente ao assunto deu-se nos sítios dos referidos programas. Os documentos referentes ao PNAIC encontram-se em uma das páginas do MEC¹⁹. O website descreve o programa e traz todos os documentos norteadores como as leis que embasam os programas, documentos explicativos e materiais de estudo para docentes.

Já os documentos do programa “Ler e Escrever” estão disponíveis no *sítio* da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Neste site encontram-se os programas curriculares (datam do ano de 2008) que norteiam o programa. No caso do programa curricular para Língua Portuguesa e Matemática, Artes e Educação Física suas versões são oficiais, já para as disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas existe uma versão preliminar (do ano de 2013). Há, também, os guias curriculares para os professores e os materiais didáticos para os alunos. Todos esses documentos encontram-se disponíveis para *download*.

No *sítio* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na aba que versa sobre currículo, encontramos a nova versão para as Orientações Didáticas de Língua Portuguesa, do ano de 2013 e, uma versão preliminar, do ano de 2014, para as Orientações Curriculares de Matemática.

¹⁹ Os documentos referentes ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC encontram-se no sítio <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 15 de março de 2017.

Os materiais selecionados para a pesquisa são, portanto, todos os materiais e documentos referentes ao PNAIC disponibilizados no site do MEC e os materiais e propostas curriculares do programa “Ler e Escrever” no site do FDE e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Salientamos que foram analisados os materiais didáticos e guias de orientação aos professores do programa “Ler e Escrever” apenas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, já que estes são os anos referentes à alfabetização.

Privilegiamos o material paulista em detrimento aos programas dos demais estados brasileiro para um comparativo com o Programa do Governo Federal por ser o programa que mais conhecemos como docentes. O programa do estado de São Paulo é o programa que envolve nossas experiências profissionais uma vez que já atuamos na rede estadual paulista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 - Análise documental

O trabalho está centrado na análise dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular e as leis, textos explicativos do programa, materiais norteadores de estudo para os profissionais da educação do PNAIC; e os materiais didáticos, guia de orientação para os professores e as orientações curriculares do Programa “Ler e Escrever” para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao analisar documentos como normativas e propostas curriculares, aqueles que o interpretam não podem tomá-los como verdade absoluta da prática docente, mas, ao mesmo tempo, os documentos revelam o que pode ser a prática recorrente na maioria das escolas. Neste caso, Sarmiento (2011) afirma:

Não é lícito interpretá-lo como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, eles têm um considerável interesse no estudo das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano de ação, o qual podem confirmar contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas. (p.64)

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é toda aquela que parte de fontes documentais, sejam elas livros, revistas e - no caso da presente pesquisa - documentos legais e curriculares que estão disponíveis na mídia eletrônica. O que distancia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica é o fato de na análise documental o documento

receber tratamento científico, passando a ser uma fonte de informações relevantes para o constructo da análise pretendida.

Aqui acrescentamos o parecer de Lüdke e André (1986) na definição do que são documentos. Para os autores, documentos são leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais revistas, discursos, roteiros de programas, de rádio e televisão, livros, estatísticas e livros escolares. Sendo assim, o objeto de nossa pesquisa, os programas PNAIC e “Ler e Escrever”, se enquadram perfeitamente nas definições acima. Acrescentam ainda que os documentos são divididos em três tipos: oficiais (decreto/parecer), técnico (relatório/planejamento), pessoal (carta/diário). De tal modo, os documentos elencados para a pesquisa são oficiais e técnicos.

Os autores ainda argumentam que a seleção dos documentos - que se dá por meio das hipóteses que a guiam - é proposital, não de forma aleatória. Aqui exemplificamos com nossa escolha pelo material apenas dos três anos iniciais do “Ler e Escrever”: escolhemos esse recorte porque o PNAIC aborda apenas os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim olhamos para a mesma etapa da educação básica em ambos os programas.

Ao partir da análise de documentos, determinamos o papel do pesquisador diante de seu objeto de estudo e da documentação elencada: “O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer inferências.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). A essa visão, acrescentamos a de Lüdke e André (1986), que ao interpretar os documentos são os próprios que definem quais as categorias que devem ser estabelecidas para sua própria análise, podendo ser aspectos políticos, psicológicos, literários, filosóficos, éticos, etc.

No que tange a elaboração dos programas e propostas curriculares para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso compreender que tais documentos possuem um contexto político e sociocultural em que foram concebidos e propagando um determinado posicionamento do Governo Federal e Estadual sobre o que quer que se concretize em sala de aula, pertencente ao momento social e político em que vivemos. Sobre isso:

É primordial, em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensavelmente quando se trata de um passado distante, esse exercício é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.8)

Lüdke e André (1986) também abordam o fato dos documentos representarem uma fonte natural de informações, pois surge num determinado contexto e fornecem informações sobre o período e as condições que foi escrito. Para os referidos autores o “...propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores e, os sentimentos, as intenções e ideologia das fontes ou dos autores dos documentos.” (p.40). Cellard (2012) complementa, que além dos documentos serem fontes naturais, muitas vezes são a única fonte de testemunho de determinadas atividades.

A análise documental, como no caso da presente pesquisa, pode ser associada a análise qualitativa. Sobre o trabalho com essa junção das duas metodologias, Sá-Silva, Almeida e Guindani argumentam:

A tarefa do analista torna-se, nas palavras de May (2004), uma “leitura” do texto em termos de símbolos. Com isso em mente, o texto é abordado a partir do entendimento do contexto de sua produção pelos próprios analistas. Devemos então estar atentos para que a análise de conteúdo pode concretizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. (2009, p.11)

Sobre essa possibilidade de unir a análise documental e qualitativa e sua aplicabilidade a estudos sobre educação, Lüdke e André (1986) também trazem inferências a respeito da união dessas metodologias:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se construir constituindo numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (p.38)

Como já referimos, para a análise dos programas curriculares há a necessidade de estabelecimento de **categorias**, autores como Bogdan e Biklen (1994) afirmam sobre a pertinência do estabelecimento de categorias para a análise documental. No caso da presente pesquisa estabelecemos as seguintes categorias: **fase do ensino que a proposta atende, ano de implantação, por quem foi implantado, para quem foi implantado, materiais do programa, materiais estudados, disciplinas abordadas pelo programa, disciplina priorizada pelo programa, estratégias didáticas, avaliação, relação entre alfabetização e letramento e a Geografia na etapa**. Lüdke e André (1986) trazem referências sobre a necessidade de se estabelecer categorias:

Não existem formas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações

e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderam ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (p.43)

Os autores ainda afirmam que, após a análise dos documentos por meio das categorias delimitadas pelo pesquisador, é preciso aprofundar a pesquisa estabelecendo pontos comuns e divergentes entre os documentos elencados: deve-se, assim, aprofundar a visão sobre os documentos estudados a fim de organizar os dados.

Embasado em Foucault, Cellard (2012) discorre sobre a necessidade da desconstrução do documento para possibilitar uma análise contundente dos materiais, para que se chegue às categorias de análise e interpretação dos documentos e, por fim, obter as respostas aos questionamentos da pesquisa. Para o autor: “...o pesquisador desconstrói, tritura o material à vontade; depois, procede à reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento.” (p.304)

2.4 Pesquisa com abordagem qualitativa

A metodologia embasa-se na análise documental, com contornos qualitativos, pois a partir das análises dos documentos traçamos um estudo descritivo analítico entre o programa do governo federal e do estado paulista. Em especial, exaltamos o posicionamento dos programas mediante o ensino da Geografia escolar.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada nas áreas das Ciências Sociais, Humanas, em Ciências da Educação. Em primeira instância, devemos conceituar que o objeto de estudo e pesquisa que compreende a análise qualitativa é o comportamento humano, ou seja, as ações ou feitos do indivíduo. No caso específico da presente investigação, são os documentos pertencentes aos programas estabelecidos para a análise. Por tanto, é uma metodologia que interpreta o objeto de pesquisa em suas subjetividades. A subjetividade é inerente do ser humano, sendo impossível isolar esse componente para a realização de pesquisas e na própria construção dos documentos. Brito e Leonardos (2001) abordam a questão:

Nem mesmo a distância assegurada por métodos científicos poderia controlar a influência da subjetividade própria ao ser humano, que se fazia presente durante todo o processo de pesquisa, desde a escolha dos objetos, passando pelo

estabelecimento de hipóteses, seleção e recorte do campo de estudo até análises e interpretações. (p.8)

No parecer dos autores fica evidente a presença da subjetividade nas pesquisas de cunho qualitativo. O caráter subjetivo perpassa a escolha do tema, as hipóteses que surgem com a pesquisa, as interpretações que suscita e, até mesmo os materiais envolvidos, pois sabe-se que todo e qualquer programa destinado à educação está carregado de intencionalidades políticas e sociais. É interessante salientar o envolvimento emocional/pessoal do pesquisador com a investigação (GÜNTHER, 2006). Fonseca (1999) nos recorda que um “estranhamento” da realidade que se questiona se faz necessário para que possa aprofundar-se na investigação.

Quando se trata da questão subjetiva há uma oposição daqueles que defendem a falta de objetividade da investigação científica. Esse fato ocorre devido a influência positivista que salientava a necessidade da objetividade, mas quando se faz análises de questões em que os sujeitos estão envolvidos a subjetividade aparecerá e interferirá na pesquisa sendo natural e esperado.

É possível que a atuação profissional das pesquisadoras tenha influenciado no interesse pelo objeto da pesquisa. Assim, nota-se que a subjetividade, as particularidades do pesquisador surgem no interesse pela temática das pesquisas e não apenas em pesquisas onde envolve-se sujeitos no processo de investigação. O tema, por si só pode suscitar o interesse no sujeito pesquisador por suas vivências, suas necessidades pessoais. Ressaltamos que o pesquisador é um ser humano, historicamente situado e com seus atributos, gênero, idade e muitas outras características que influenciam suas escolhas.

Referindo-se, ainda, ao pesquisador, frisamos sua relação de poder, de sujeito central no processo investigativo. Ele é visto como o detentor do saber, mas, aqui salientamos que é um sujeito com valores e ética profissional. Para Brito e Leonardos (2001), legitimar o pesquisador como único responsável é uma visão herdada do positivismo, pensar o pesquisador como o único responsável por atribuição de sentidos, como sujeito central no processo de investigação: “As correntes qualitativas consideram que assumir e defender essa posição é uma atitude bastante arrogante.” (p.18). Brito e Leonardos (2011) complementa a ideia referindo “...que a prática ética de cada pesquisador encontra sua legitimação na concepção ética prevalente na(s) comunidade(s) científica(s) à(s) qual(is) pertence.” (p.31). Tratando-se da pesquisa qualitativa, tal pressuposto faz-se necessário no momento da análise dos dados, pois é evidente que o pesquisador é influenciado por suas vivências, mas isso não faz dele um sujeito que sobrepõe suas paixões à fidelidade da pesquisa científica ao ponto de comprometer a análise dos dados e seu posicionamento ético diante deles.

Na realidade, o pesquisador ao traçar categorias, objetivos e uma questão central para a investigação, não possui tal posição de força sobre o objeto de pesquisa. O pesquisador é apenas o sujeito que faz a análise daquilo que pretende descobrir e, muitas vezes, os documentos não apresentam as respostas almejadas. Essa impressão ilusória de dominância tão defendida pelo positivismo se esvai quando o pesquisador não encontra os documentos necessários ou nas análises não surgem as respostas esperadas .

Aqui aproveitamos para salientar que os métodos de pesquisa sejam descritos para que aqueles que tenham acesso à pesquisa compreendam seus percursos, os meandros para a obtenção dos resultados, das análises que, como afirma Duarte (2002), são difíceis de interpretar devido a densidade de tais informações, principalmente em um trabalho que elenca categorias de análise para atender os objetos da pesquisa.

Após a coleta dos dados, um mergulho em uma bibliografia que ampare a análise do material estudado é necessária para obter resultados (ou conclusões) que se entrelaçam ao micro universo dos documentos e ao objeto de pesquisa. Sobre isso:

As muitas leituras do material de que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que são codificados em “caixas simbólicas”, categorias teóricas ou “nativas” ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depreende da leitura/interpretações daqueles diferentes textos. (DUARTE, 2002, p.152)

Quanto ao papel mais amplo da pesquisa, que surge em suas análise, Martins (2004) ressalta a influência política das ideologias dominantes nas pesquisas. Para a autora: “Esse tipo de conhecimento é expressão da ideologia e não da ciência.” (p.296). Aqui salientamos que o real papel da ciência é ultrapassar, superar, instrumentalizar para a superação de ideologias existentes, ou seja, confrontar o que está estabelecido. A autora se refere ainda ao posicionamento ético do pesquisador diante de seu objeto de pesquisa.

Brito e Leonardos (2001) explicita como a metodologia é um ponto relevante no momento de identificar o posicionamento do pesquisador em relação aos seus estudos, principalmente em se tratando da pesquisa qualitativa. Para as autoras é necessário traçar o percurso da análise dos dados para que não pareça que o autor expõe apenas posicionamentos pessoais sem qualquer embasamento científico, mas, que ainda assim, aborde questionamentos pertinentes à sociedade para que possa cumprir seu real papel. Para as autoras:

Daí a importância de explicitar-se e justificar as opções metodológicas contextualmente, mediante descrição dos procedimentos priorizados das formas pelas quais as informações foram obtidas e sistematizadas, na medida em que só assim estaríamos praticando ciência com um “forte senso epistemológico social, isto é, da inter-relação da ciências com as condições históricas dentro das quais ela funciona. (p.27)

Nesta perspectiva, após nos embasarmos em uma bibliografia referente à área da Geografia Escolar e ancoradas pelas metodologias de pesquisa, na seção seguinte apresentaremos uma análise sobre os programas estudados.

3 DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS PNAIC E “LER E ESCREVER”

Na presente seção apresentamos uma análise crítico-descritiva de dois programas. O primeiro, denominado por Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído Governo Federal, afirmando estabelecer um compromisso com estados e municípios para que todas as crianças do país estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade. O segundo programa intitulado por “Ler e Escrever”, envolve uma política pública para a formação dos alunos do Ciclo I, ou seja, para os alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais de São Paulo, oferecendo subsídios para a formação continuada de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais didáticos.

Estudamos os referidos programas pois o processo de alfabetização representa um grande desafio no Brasil, desde há muitos anos. Tal processo tem sofrido inúmeras intervenções políticas e pedagógicas por meio das diversas esferas de governo. Além disso, percebemos a necessidade do fortalecimento de disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental - aqui destacamos a Geografia - que não é tida como elementar no processo de alfabetização. Pelo exposto, concordamos com Cardoso e Cardoso (2016) que afirmam:

No Brasil, a alfabetização de crianças tem representado um desafio histórico. O fracasso escolar, concentrado, sobretudo, nas séries iniciais da escolarização, tem sido objeto de intervenções públicas, entre as quais políticas voltadas para a alfabetização que, no entanto, não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar. (p.92)

Descrever e analisar os materiais dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, momento esse em que a alfabetização é amplamente priorizada, é importante tendo em vista que se trata de buscar entender como as políticas públicas de ensino estão configuradas no país.

Na presente seção, descrevemos os dois programas buscando sempre levantar, como a Geografia está contemplada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No final da seção, trazemos uma síntese comparativa dos programas.

3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), popularmente conhecido como Pacto, é um programa do Governo Federal, implantado no ano de 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que pretende proporcionar formação continuada aos professores “alfabetizadores”. Estes são entendidos como os profissionais que ministram aulas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concordamos com Santana (2015), ao afirmar que o PNAIC centra-se na formação continuada de professores como forma incisiva de atuação em território nacional, já que, como mediador, o professor estará em sala de aula proporcionando aos alunos a apreensão do código escrito e de seus usos sociais.

O PNAIC enfatiza a formação continuada para que o docente possa desenvolver as normativas do Programa no que se refere à alfabetização e sua relação com todas as áreas do conhecimento, para tal desenvolveu os cadernos de formação docente:

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015b, p. 10)

A formação continuada é uma necessidade docente mediante a grande quantidade de informações que esse professor tem contato, não podendo restringir sua formação ao momento inicial, já que o professor é, também, um produtor do conhecimento escolar. Verdinelli (2007) argumenta que:

Exige-se um professor que saiba lidar com a informação, transformando-a em conhecimento, que repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura. Desse modo, a formação do professor não pode restringir-se à formação inicial, visto que a mesma torna-se incompleta à medida que o processo de produção e divulgação do conhecimento torna-se cada vez mais rápido. (p. 18 e 19)

Por meio do Programa Pró-Letramento²⁰, a Secretaria Estadual da Educação Básica institui uma “rede” de formação que inclui as escolas, as secretarias da educação e as universidades para formar os chamados “orientadores de ensino” que, em suas redes e escolas,

²⁰ Programa do Governo Federal implantado no ano de 2009 que pretende oferecer formação continuada aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São desenvolvidos cursos de 200 horas para a melhoria na qualidade do aprendizado da leitura, escrita e matemática. É oferecido pelas universidades públicas, no caso de São Paulo, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por professores cuja titulação é de mestrado ou doutorado que trabalhem com formação continuada e alfabetização, formando professores coordenadores das escolas e redes de ensino que tenham formação no Magistério, Pedagogia, Letras ou Matemática.

oferecem a formação aos professores “alfabetizadores”. Os cursos promovidos pela referida “rede” são presenciais e tem a duração de 2 anos, com 120 horas no total. Os professores “alfabetizadores” recebem uma bolsa (não cumulativa) no valor de R\$200,00 referentes aos meses em que realizam o curso. No documento orientador, para o ano de 2016, era a intencionalidade do programa de formação continuada docente propor que:

[...] seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafofônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática. (BRASIL, 2016, p.4)

Percebemos que o enfoque de tal política pública centra-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Observamos que o termo letramento é utilizado em lugar do termo alfabetizado.

Seria importante que houvesse, nos documentos orientadores do programa, uma ressalva para a importância da composição das demais disciplinas escolares tendo em vista pleno do educando em direção de uma verdadeira formação cidadã.

O Governo Federal pretende, com o Pacto, que todas as crianças brasileiras estejam “alfabetizadas” até os 8 anos de idade. É um pacto entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios e se apoia em quatro eixos visando melhorar a “qualidade” da “alfabetização” no país:

As ações do Pnaic apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2015b, p. 10)

No ano de 2012, a Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) explicitou que 5.420 municípios aderiram ao PNAIC. Observamos que se trata, portanto, de uma política pública de amplitude nacional, onde 317 mil professores foram envolvidos dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, 15 mil orientadores de estudo com a participação de 38 universidades públicas (tanto estaduais quanto federais)²¹.

Concordamos com Amaral (2015) ao observar que o programa de formação do PNAIC precisa criar estratégias de ensino para manter a subjetividade do docente e do aluno,

²¹ Dados da SEB do MEC.

num processo formativo em que os municípios não fiquem dependentes apenas das ações e estratégias do Governo Federal.

Amaral (2015) aponta a grande ênfase dada às avaliações externas, ou seja, a Prova Brasil e o Programme for International Student Assessment (PISA), para monitorar o desenvolvimento do programa nas redes municipais do país que aderiram ao Pacto. A autora relata que tais avaliações servem de pauta para “formatar” os programas dos cursos de formação desenvolvidos pelo PNAIC, por meio da já referida “rede”. Amaral (2015) verifica que tais processos avaliativos só podem trazer dados sobre sua funcionalidade e sobre o processo de ensino aprendizagem ocorrem em longo prazo, porém, não é o que se tem realizado até o presente momento. Dickel (2015) completa a argumentação: “Pelo PNAIC, esses sujeitos têm sob sua responsabilidade por em curso um currículo amalgamado aos instrumentos de avaliação [...]” (p. 204), ou seja, o programa de formação continuada de professores estrutura-se para atender ao que é avaliado nas avaliações de larga escala.

Entendemos que a formação continuada oferecida aos professores pelo PNAIC pretende preparar o docente para, em sala de aula, atuar como alguém capaz de “treinar” seus alunos para o sucesso nas avaliações externas, tirando o foco do saber, do aprender processo de ensino aprendizagem. Isso não significa que não concebemos os processos de formação de professores como efetivos e importantes. Nesse sentido, estamos de acordo com Cardoso e Cardoso (2016), que compreendem ser a formação continuada uma ação precedente no plano de ação do Programa, sendo importante para a melhoria da prática docente. Por outro lado, questionamos a validade de cursos que concebem os professores como meros técnicos ou aplicadores de planos elaborados por agentes externos a unidades escolar.

Para a SEB, as avaliações externas servem para ter uma visão ampla do programa e orientar políticas públicas. Nesse sentido, não se reflete sobre o fazer escolar, que se realiza em sala de aula, nas mais variadas regiões do país, não percebendo as especificidades de cada lugar e educando. Tais avaliações buscam diagnosticar um contexto amplo, embora o programa afirme que sejam capazes de focar as necessidades de cada comunidade. Para Machado e Feitas (2014), às avaliações externas são “[...] todo processo avaliativo do desempenho das escolas, por meio da aferição do rendimento dos alunos em provas padronizadas, desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar.” (p.115).

Um dos cadernos do PNAIC aborda especificamente sobre as avaliações. Nele há modelos referentes às avaliações sistemáticas que devem ser efetuadas ao longo do ano letivo.

Há modelos de avaliações de interpretação de textos, de produção de textos, atividades que trabalham a oralidade (contação de histórias, entrevistas, seminários, debates) e avaliações sobre o conhecimento do sistema escrito alfabético. Segundo nossa ótica, trata-se de um material que explicita várias, “receitas” para o professor realizar os processos avaliativos no decorrer do ano, com formulários de registro para o professor analisar a evolução do educando. Concordamos com Frangella (2016) que se trata de um currículo com perspectiva técnico-instrumental.

É possível observar que a preocupação maior do Governo Federal está na disciplina de Língua Portuguesa. Isto fica evidente pela escolha do Programa que traz um repertório avaliativo apenas para tal área do conhecimento. Ao mesmo tempo, nas diretrizes do Programa há a indicação de que docente e discentes terão liberdade para a construção de currículos e práticas. Conforme o trecho a seguir:

É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (BRASIL, 2012c, p. 29)

Ao longo da leitura dos documentos, percebemos que o professor não é considerado como um sujeito capaz de produzir seu próprio processo avaliativo e de analisar a evolução do rendimento escolar de seu aluno. Modelos prontos, que nem sempre atendem as especificidades de determinadas salas de aula são expostos. Cortesão (2012) reflete sobre a importância das políticas públicas conceberem o professor como um produtor de conhecimento, ou seja, desse profissional não ser tomado apenas como mero reproduzidor ou executor dos materiais escolares. Nesse sentido consideramos relevante sua defesa à profissão docente:

Terá de se admitir que, o que, crescentemente, lhes é exigido na sua profissão corresponde a uma multiplicidade de papéis, de entre os quais se salientou, o trabalho de tradutor, o de produtor de conhecimento, não só no campo etnográfico mas também no pedagógico. Obviamente, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona e/ou que nunca foi desafiado a questionar. (p.731 e 732)

O Programa defende as avaliações de larga escala como norteadoras do currículo, ou seja, daquilo que será ministrado em sala de aula, colocando novamente o professor na situação de reproduzidor de conhecimento e levando o ensino para a instância de treinamento

para o sucesso em tais avaliações. O que rompe, portanto, com o discurso de que o conhecimento destina-se à cidadania. Na prática, tais avaliações, como a Prova Brasil e o PISA, são norteadoras de políticas públicas:

Para a avaliação do sistema de ensino, existem mecanismos específicos, com programas já consolidados internacionalmente, como o PISA, e nacionalmente, como o Prova Brasil, ou no âmbito dos próprios estados brasileiros. Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades. (BRASIL, 2012c, p. 10)

Este Programa pretende que a alfabetização esteja atrelada ao letramento, aqui compreendemos que para que o sujeito seja letrado, ele precisa compreender além da decodificação da palavra escrita, precisa compreender os sentidos subjetivos dos textos a que tem acesso.

Segundo Kleiman (1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam da escrita como tecnologia e sistema simbólico em contextos e objetivos específicos. Para o programa, o aluno estará letrado e alfabetizado quando for:

[...] capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012d, p. 17)

Especificamente, no caderno *A criança no Ciclo de Alfabetização* (Caderno 2, do ano 2015) o Programa defende que a alfabetização e o letramento devem estar atrelados e ancorados na ludicidade e meio em que vive, como podemos observar os seguintes trechos:

Considerando que os eixos de alfabetização e letramento ganham espaço na discussão sobre a ampliação do Ensino Fundamental, interessa-nos, nesse momento, recuperar a seguinte questão: é possível alfabetizar letrando as crianças em um contexto lúdico, respeitando as necessidades e interesses da infância? Em nossa opinião, a resposta é, sem dúvida, sim. Como isso poderia ocorrer? Concordando com Silva (2005), acreditamos que esse processo dar-se-ia por meio da articulação da aprendizagem da leitura e da escrita a momentos de brincadeiras e de exploração de outras linguagens. Desse modo, a ludicidade seria contemplada em todos os momentos do trabalho pedagógico, de modo a respeitar e considerar as necessidades e interesses próprios da infância. (BRASIL, 2015, p. 36 e 37)

Ao se referir sobre a importância do meio e da própria história do educando para a alfabetização e letramento o Programa se vale da educação no campo para exemplificar tal modelo de alfabetização:

Para alfabetizar e letrar as crianças do campo, é necessário que se considere o seu meio, e que a escrita se inicie a partir de sua própria história, porque isso fortalecerá a sua identidade e favorecerá a apropriação de seus conhecimentos, considerando-se o seu meio social e o grupo em que vive.(BRASIL, 2015, p. 75)

O PNAIC considera a alfabetização num processo contínuo com o letramento, este último deve relacionar-se com a vida do educando, não restringindo apenas a escola como detentora exclusiva do processo de letrar-se. Concordamos com Assolini (2003) ao apontar que a alfabetização e letramento devem realizar-se num contínuum:

Por todos esses motivos, acreditamos que a proposta do “contínuum”, de forma particular, bem como os postulados teóricos acerca do letramento e da alfabetização, de maneira geral, trazem relevantes contribuições para a educação, para o educador e para as abordagens metodológicas de ensino de português, pois, se considerarmos que o educando vive em uma sociedade permeada por um sistema de escrita cujo uso é amplo e generalizado, e, portanto, sofre a influência (mesmo que indireta) do código escrito, certamente não o representaríamos como um aluno que chega à escola desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de leitura(s), enfim. (p.45)

O Programa assegura que nos três anos letivos iniciais o educando esteja alfabetizado. Notamos, no entanto que a BNCC contrapõe o PNAIC ao limitar que, até o segundo ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá estar alfabetizado, ou seja, alunos e professores passam a ter apenas dois anos letivos (primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental) para concluir o processo de alfabetização. Essa máxima é repetida em vários trechos, um deles afirma:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p. 53)

A alfabetização até os 8 anos de idade é colocada como um processo onde a criança seja:

[...] capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e matemática, bem como, seja capaz de resolver problemas matemáticos elementares. (BRASIL, 2015b, p. 48)

Entendemos que o letramento e a alfabetização ocorrem ao longo de toda a vida, como aponta RIBEIRO (2013), sendo assim, a delimitação de 3 ou 2 anos para a realização desse processo pode não ser suficiente, mesmo porque os alunos podem estar em diferentes tempos de aprendizagem, partindo do princípio de que as salas de aulas não são homogêneas.

O Programa defende a necessidade de um currículo único que tenha brechas para a valorização das diferentes culturas e para a formação cidadã. Compreendemos que o PNAIC

objetiva um currículo unificado preconizando a BNCC. Frangella (2016) argumenta que o referido programa é “...um movimento inicial, parte do contexto de discussão e defesa de uma Base Nacional Comum Curricular.” (p.69). Ou seja, foi uma política pública preliminar para a implantação da BNCC no Brasil.

O Programa estabeleceu-se para superar problemas no processo de “alfabetização”, bem como, trata-se de um processo para o estabelecimento da BNCC. Couto e Gonçalves (2016), que compreendem o programa como fortalecedor do processo de alfabetização, portanto, propõem que:

Para além das questões políticas, parece ser necessário compreender este programa não como um “pacote” que foi encaminhado aos municípios com a finalidade de superar o descompasso no processo de construção da aquisição do sistema de escrita alfabética, mas como uma possibilidade de fortalecer o conhecimento sobre a alfabetização tendo um olhar mais investigativo a respeito dos conceitos e das concepções apresentadas. (p.162)

Apesar dos referidos autores ponderarem sobre a importância de se entender o PNAIC “para além das questões políticas” julgamos ser muito perigoso um olhar para um programa curricular do porte do PNAIC sem tecer considerações políticas.

É sabido que a formação cidadã volta seu olhar para questões específicas do cotidiano escolar. É pouco provável que, em um regime de currículo único e avaliações externas, o professor tenha espaço para formar seu aluno para a cidadania; na verdade, há uma tentativa de “nivelamento” de conteúdos e conhecimentos, como aponta Machado e Freitas (2014), para o “ranqueamento” de índices educacionais e para embasar políticas públicas educacionais. Nessa mesma linha de pensamento McCowan (2015) afirma:

[...] o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem. As pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem. (p.30)

O PNAIC objetiva, portanto, a unificação de saberes por meio da BNCC e de cursos de formação continuada para professores “alfabetizadores”, num intuito de normatizar e universalizar o conhecimento escolar. Para Frangella (2016):

[...] a igualdade vista como horizonte implica que a diferença seja subsumida, num ideário de democracia que se ampara numa ideia de uniformização como via para equidade. O comum ressaltado a ser partilhado acaba se revertendo no homogêneo, que se põe em relação antagônica com a diferença. O alinhamento de direito à igualdade se desdobra aqui em normatização, que busca, determinação de uma forma fixa de conteúdos/procedimentos/objetivos, garantir

direito/igualdade. Assim, unificar objetos de conhecimento e procedimentos no seu trato é apontado como caminho. Seria esse caminho democrático? (p. 74)

Frangella (2016) afirma que o PNAIC não é uma proposta curricular, porém o documento aborda estratégias de ensino/aprendizagem e, de tal forma, pensa em um ensino instrumental, tecnicista, não abordando questões conceituais do processo de ensino-aprendizagem e esquecendo que o ensino está inserido no mundo, nas vivências do educando. Assim, concordamos com Azevedo et al. quando colocam que:

O foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma a que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente. (AZEVEDO, et al. 2010, p.3)

3.1.1 O “lugar” da Geografia no PNAIC

É notório que o PNAIC ressalta as áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas escolares, porém no Documento Norteador, do ano de 2015, é levantada a importância dos saberes do educando e das demais áreas do conhecimento. O referido documento deixa para o professor a tarefa de ser o agente que assegurará a alfabetização de seus alunos relacionando os conhecimentos cotidianos com os saberes escolares. Junckes (2013) destaca que o professor é responsabilizado para desenvolver práticas motivadoras para os alunos :

Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse por parte das crianças. (JUNCKES, 2013,p.5)

Para a realização da formação continuada dos professores “alfabetizadores” há documentos produzidos pela SEB para a condução do curso, assim definidos pelo MEC:

Como consequência desse intenso trabalho colaborativo, este documento contém a definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização. Os princípios e pressupostos fundamentais são aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, havendo, portanto, profunda articulação entre os pressupostos explicitados no presente documento e os textos inseridos no material do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, que será disponibilizado pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013. (BRASIL, 2012c, p. 17)

O documento *“Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”* aborda a questão da apropriação de conceitos extraescolares para a construção do conhecimento escolar, principalmente na área das Ciências Humanas e Naturais. Mas, é evidente que nesse processo, a política pública não considera os conhecimentos do educando como parte do constructo do saber escolar. O PNAIC traz proposições estanques e abrangentes para o trabalho com as referidas disciplinas, principalmente com o conhecimento geográfico. Como apontado por Cavalcanti (2010) os saberes sobre a realidade e o entorno do aluno fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser prática permanente das aulas. Para a supramencionada autora:

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. (p.3)

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Ministério da Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pretende que tal fase do ensino seja direcionada para a “alfabetização” e o letramento, mas que as demais disciplinas, inclusive a Geografia, deva estar envolvida no processo de ensino. A Geografia possibilita ao aluno desenvolver várias formas de expressão, pois aprender a ler está atrelado ao aprender a ler o mundo, como exercício de nossa cidadania (CALLAI, 2005).

Os próprios materiais de formação para os professores do PNAIC (dos anos de 2013, 2014 e 2015) a interdisciplinaridade é trazida como um ponto importante na alfabetização, *“...sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular.”* (BRASIL, 2015b, p. 8). Inclusive, no ano de 2015, essa foi uma das temáticas fundamentais dos cursos de formação de professores. Já o documento do ano de 2016 não traz referência alguma à interdisciplinaridade almejada nos anos iniciais.

Compreendemos a importância interdisciplinar na formação do educando, e citamos Citelli (1993, p.121) que afirma que a interdisciplinaridade oferece condições para que o aluno compreenda sua existência, entenda seu lugar na sociedade e encontre soluções para os problemas que estão em seu entorno, seja de forma individual ou coletiva, visando para assim transformar a sociedade em que está inserido.

No ano de 2015, o PNAIC passou a considerar todas as áreas do conhecimento escolar, não restringindo seu foco apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido os cursos, destinados à formação continuada de professores passou a incluir as variadas áreas do conhecimento por compreender que todas as disciplinas compõem a alfabetização e o letramento. Além disso, a concepção de currículo foi ampliada, no documento *Currículo na perspectiva da inclusão e diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, do mesmo ano. O programa passou a explicitar que a educação vai além dos conteúdos de sala de aula, devendo prolongar-se pelos espaços de vivência dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, construindo, assim, a identidade dos estudantes, ao articular as vivências aos saberes historicamente construídos. Nesse processo concordamos com Costa (2011), que reconhece que a Geografia Escolar ajuda o aluno a compreender melhor o seu cotidiano como instrumento para a compreensão do espaço de vivência. Santos (2007 e 2008) argumenta no mesmo sentido ao defender que:

A ciência geográfica aplicada às séries iniciais deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço em que estuda, em que os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e que se encontram inseridos no processo de desenvolvimento. (p. 97)

O Caderno “*Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização*”, de 2015, admite que o processo de alfabetização e letramento deve estar presente em todas as disciplinas. Assim, o PNAIC pretende que o letramento se realize não só na área de Língua Portuguesa, mas, também, nas Ciências Humanas, apoiando o trabalho docente no acervo das Obras Complementares disponibilizadas pelo mesmo programa. Apesar de continuar priorizando, pretendendo que disciplinas, principalmente as das Ciências Humanas, sejam trabalhadas por meio de sequências didáticas em atividades interdisciplinar. A perspectiva interdisciplinar é destacada do seguinte modo:

[...] o trabalho por meio de sequências didáticas, projetos didáticos e rotinas mais flexíveis cria a possibilidade de atividades que possam ser integradas e desenvolvidas, na escola, pela perspectiva da interdisciplinaridade, apresentando-se como um caminho profícuo no processo de alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2015e, p. 21)

Concordamos com o PNAIC, ao perceber que a diversidade de saberes e as especificidades de cada área do conhecimento são necessárias à formação do educando. Neste sentido, Sampaio (2016) afirma que:

No interior do trabalho pedagógico está presente essa pluralidade de saberes, que são diferentes e que se cruzam e se transformam, numa nova síntese. Este é outro marco importante na compreensão do conhecimento escolar. É também um sinalizador da complexidade do trabalho docente, no que se refere a conhecimento e aprendizagem: ainda que se prenda a determinada questão, de determinada disciplina do currículo, a atuação docente é sempre atravessada por elementos diversos, originados do repertório prévio dos alunos, das tradições escolares, da sua própria trajetória, elementos que conferem complexidade e especificidade ao conhecimento escolar. (p.23)

A valorização das diversas áreas do conhecimento ocorre, também, no documento sobre a Interdisciplinaridade (BRASIL, 2015e): “Nos anos iniciais, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre apenas em Língua Portuguesa. Também se aprende a ler e escrever no trato didático dos demais componentes curriculares.” (p.32). Assim, o documento pretende que a criança saiba ler, escrever e refletir sobre os diversos conhecimentos escolares e questionar as práticas sociais. Porém, como apontam Klein, Galindo e D’agua (2016), há uma valorização da Língua Portuguesa e, por isso, há requisição, por parte de alguns docentes, de maior exploração de outras áreas do conhecimento, como a Geografia Escolar na formação continuada, oferecida pelos cursos provenientes do PNAIC.

No caderno de formação dos professores que se refere às Ciências Humanas está explicitado que a referida área é necessária para o educando compreender o mundo social e, a Geografia, é a responsável pela compreensão do espaço socialmente construído:

Dentre os objetivos principais deste caderno está a reflexão de como as disciplinas de **Geografia** e História, que compõem a área de Ciências Humanas, ao dialogarem com conceitos de outras áreas, podem auxiliar as crianças a ampliar a compreensão sobre o mundo social. Na História apresenta-se a necessidade de que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na **Geografia**²² pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas, ou seja, que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, compreendendo-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço. (BRASIL, 2015b, p.39)

Mesmo se tratando de um caderno temático para as disciplinas pertencentes às Ciências Humanas, há uma referência ao diálogo com conceitos de outras áreas do conhecimento. Salientamos, por outro lado, que nos demais documentos do Programa há poucas referências exclusivas às disciplinas das Ciências Humanas, e em especial à Geografia.

O PNAIC pretende que as disciplinas das Ciências Humanas, cada uma em suas especificidades, e interdisciplinarmente, possibilitem aos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

²² Grifo nosso.

- I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- III. Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
- IV. Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.
- V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- VI. Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. (BRASIL, 2015c, p. 6)

O caderno “*Ciências Humanas no Ciclo da Alfabetização*”, de 2015, traz artigos que abordam as disciplinas de Geografia e História, práticas de ensino nas referidas áreas do conhecimento, sugestões de leitura envolvendo as referidas áreas do conhecimento e sugestões de atividades.²³

Em sua introdução, o Programa (BRASIL, 2015c) pretende que a Geografia seja subsídio para a “....compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas.”. Reconhecemos que o documento focaliza a categoria geográfica como central para se estudar e aprender a sociedade. Nesse sentido, o documento está de acordo com Jacintho (2004) que coloca que:

É relevante considerar que o espaço como objeto de estudo deve ser visto não como um fim em si mesmo, mas como a instância privilegiada que revela tanto o processo de (re) produção da sociedade quanto sua ação recíproca. Este conceito evidencia as relações entre homens em sociedade e desta com a natureza. (p. 77 e 78).

O material de formação continuada de professores inclui a Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por exemplo, o primeiro artigo intitulado *Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: quais conceitos, quais práticas?*, de autoria de Eleta de Carvalho Freire, abordado práticas de ensino em que a Geografia é parte integrante, porém sua conclusão continua sendo justificada de forma interdisciplinar. Já o artigo *Os Novos Mapas Culturais e o Ensino das Ciências Humanas nos Primeiros Anos da Escolaridade*, de Maria Thereza Didier de Moraes, compreende a Geografia, juntamente com a História, como

²³ A coordenação geral do caderno é de Emerson Rolkouski, Telma Ferraz Leal, Carlos Roberto Vianna, Ester Calland de Sousa Rosa; os organizadores: Luciane Ferreira Mocrosky, Eleta de Carvalho Freire e os autores dos textos dos artigos e práticas de ensino são de Eleta de Carvalho Freire, Geisa Magela Veloso, Luciane Ferreira Mocrosky, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, Maria Thereza Didier de Moraes, Marta Margarida de Andrade Lima, Patrícia Gonçalves Nery.

disciplinas relevantes para que os alunos tenham acesso às especificidades disciplinares para a apreensão de um mundo fluido, de inovações e de novas informações que solapam a todo instante, não sendo possível que tais disciplinas sejam vistas como de menor prestígio curricular:

Em tempos de fluidez, em que parece que nos movemos em um eterno tempo presente, a perspectiva é de pensar em estabelecer novos significados para a construção do conhecimento do que se costuma denominar de Ciências Humanas, garantindo-se as especificidades da História, da **Geografia**²⁴ e, ao mesmo tempo, assegurando um caminhar para além das fronteiras disciplinares. (BRASIL, 2015c,p. 23)

Essa questão levantada pela referida autora está em conformidade com o que as DCNs pretendem para a formação curricular escolar. O trecho a seguir destaca a importância da articulação curricular entre as áreas do conhecimento escolar:

Neste sentido, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância. (BRASIL, 1998, p.10)

Marta Margarida de Andrade Lima em seu artigo *Entrecruzando Saberes e Aprendizagens no e sobre o Mundo: um olhar positivo para as experiências escolares*, publicado no Caderno de Ciências Humanas, aponta a localidade como um dos saberes importantes a serem trabalhado na Geografia Escolar dos anos iniciais. A autora argumenta que o período da “alfabetização” a Geografia possibilita a comparação da localidade com diferentes espaços, sendo possível a “...a associação e a comparação com outros espaços são procedimentos didáticos pertinentes na construção do conhecimento e da noção de pertencimento.” (BRASIL, 2015c, p.45). A possibilidade da descoberta de diferentes espaços permite ao aluno descobrir culturas plurais, diferentes de sua vivência e, assim, construir saberes sobre as experiências humanas. Godoy, Lastória e Silva (2015) consideram o lugar uma categoria importante do estudo geográfico, pois: “Um ensino que privilegia as considerações dos estudantes acerca do lugar deixa entrever representações e apropriações que eles possuem com o espaço em questão.” (p.366)

Geisa Magela Veloso e Patrícia Gonçalves Nery autoras do artigo *Utilizando Diferentes Linguagens para Compreender o Espaço e Evocar a Memória Coletiva* também

²⁴ Grifo nosso.

inserido no Caderno de Ciências Humanas, propõem utilizar-se das Artes para ensinar Geografia e História. As autoras sugerem envolver o Cinema, a Literatura e a Música no ensino dos anos iniciais, destacando o envolvimento de diferentes linguagens no contexto escolar, especialmente no ensino de Geografia e História.

Há artigos no Caderno sobre Ciências Humanas que se referem mais explicitamente ao ensino de História, são: *Práticas Curriculares Multi/Interculturais: o que ensinar e o que aprender com as diferenças em sala de aula?*, autoria de Eleta de Carvalho Freire e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e “Brinquedos e Brincadeiras na Sala de Aula” de autoria de Patrícia Gonçalves Nery e Geisa Magela Veloso.

Na seção “Compartilhar”, do mesmo caderno de formação, há relatos de experiência envolvendo as disciplinas Geografia e História. Um deles aborda a Geografia na experiência realizada por Joicelene da Gloria de Oliveira (BRASIL, 2015c), que propôs uma atividade denominada “Caça ao Tesouro”. Esta ocorreu numa prática envolvendo o bairro da escola. Tal prática trabalha noções Matemáticas por meio de sólidos geométricos, e envolve noções geográficas vinculadas à lateralidade e com o uso de mapas para a busca dos sólidos geométricos. Notamos, novamente, a Geografia sendo exposta de modo interdisciplinar.

A Geografia aparece, portanto, como um suporte para a disciplina de Matemática. O mapa foi utilizado apenas para a localização dos sólidos, não sendo um tema trabalhado em sala de aula. A noção de lateralidade foi trabalhada de modo mais amplo, ou seja, o mapa foi usado como um instrumento para ensinar determinado conteúdo. As noções cartográficas não foram mencionadas.

Compreendemos que o uso do mapa poderia ter sido melhor explorado nessa prática, uma vez que é uma atividade importante, para ser desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A interdisciplinaridade é importante durante o processo educacional, mas, há aspectos referentes aos componentes curriculares que devem ser tratados de forma específica. Um destes aspectos, relevantes para a aquisição da linguagem cartográfica é relacionado aos mapas. Segundo Castellar (2005), os mapas, assim com outras imagens utilizadas em sala de aula são procedimentos de ensino, ou seja,

[...] estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permite ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem idéias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade

e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los. (CASTELLAR, 2005, p. 221)

Entendemos que as noções de lateralidade é um tema que realmente podem ser tratados de forma interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento escolar, dentre elas, a Geografia, Matemática e Educação Física. No supramencionado relato, foram envolvidas apenas as disciplinas de Geografia e Matemática. Castrogiovanni e Costella (2012) afirmam que “[...]as crianças operam a lateralidade delas mesmas, sua esquerda ou sua direita, dependendo do desenvolvimento de atividades que criem oportunidades para que construam essa habilidade.” (p. 44).

No relato *Tempo-Espaço na infância: vivências compartilhadas*, de autoria de Luciane Ferreira Mocrosky e de Eleta de Carvalho Freire (BRASIL, 2015c), a categoria espaço foi o foco do trabalho com a Geografia e o tempo no foco relacionado ao ensino de História. Notamos que se trata de mais uma relato de prática interdisciplinar que valoriza a categoria espaço é fundamental para a formação geográfica do educando e que dela desdobram-se outros mais conteúdos importantes da Geografia, pois permite desdobramentos como a leitura e criação de mapas dentre outros. Jacinto (2004) aponta que a categorias que podem ser trabalhadas como interrelacionadas ou desdobramentos em sala de aula. Para a autora:

O espaço socialmente produzido deve ser reconhecido e analisado por meio de categorias como território, lugar, paisagem e região que se constituem em manifestações concretas ou recortes do espaço geográfico de caráter mais abstrato. (p.78)

O referido relato também aponta a importância do uso de variadas expressões pictóricas no ensino da Geografia e História. Godoy, Lastória e Silva (2015) compreendem que: “A imagem é uma linguagem, e ‘fazer a sua leitura’ em sala de aula ressignifica o próprio ensino de História e Geografia.” (p. 377).

Há ainda, no documento sobre Ciências Humanas, indicações de leitura das áreas de Geografia e História. Para o ensino de Geografia há a indicação do livro *Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: uma análise crítica*, de autoria da professora Elza Yasuko Passini, e artigos, dentre eles: *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*, de autoria de Joaquim Prats; e, *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*, de autoria da professora Helena Copetti Callai. Entendemos que as indicações de leitura permitem ao professor aprofundar-se em alguns conceitos teóricos específicos da Geografia Escolar para ampliar seu trabalho docente.

O referido documento é finalizado com sugestões de atividade que traçam um percurso, uma “receita” de práticas que podem ser realizadas em sala de aula. Aqui consideramos que esses guias de práticas para sala de aula desconsideram a capacidade docente de elaboração de sequências didáticas para serem realizadas com seus alunos. Diferentemente de tal modelo encontramos compilados de práticas sistematizadas como o livro *Elos da Cidadania: Localidade, escola e ação*²⁵ que trazem reflexões de práticas de ensino de professores que atuam em Ribeirão Preto e em municípios da região. Este exemplos que destacamos compreende o professor como um produtor de conhecimento e não pretende que o livro seja um “guia” um livro de “receitas” prontas para se colocar em prática. A produção pretende despertar nos docentes a motivação de professor pesquisador, que reflete sobre sua prática, extrapolando os saberes para além dos guias didáticos, questionando os problemas de sua localidade, destacando o papel enunciativo do professor, pois: “São eles/elas que, do laborioso desenho do cotidiano escolar, refletem sobre maneiras de enunciar para além de suas salas de aula.” (LASTÓRIA; ROSA, 2014, p.9)

Compreendemos que tais artigos sobre a área de Geografia esperam que o professor se espelhe nas práticas apresentadas pelos seus autores. Os relatos de experiência tem a mesma pretensão. Há duas interpretações diante da estrutura do livro referente ao ensino de Ciências Humanas: a primeira sugere que o PNAIC pretende que o professor se encoraje a realizar, em suas salas de aula, as práticas referidas; outra é de que o professor não possui autoria para realizar práticas que não sejam pré-determinadas por materiais didáticos ou programas governamentais. De modo oposto, concebemos o professor como um profissional que conhece sua turma, conhece seu entorno e é capaz de relacionar os saberes geográficos com as questões pertinentes ao espaço que o educando vive e com suas necessidades de aprendizagem. Assim:

A autoria docente representa a expressão dos motivos, dos interesses, das necessidades, dos conhecimentos orientadores de um movimento de superação e transformação da atividade profissional. (POMMER; CASTANHO, 2010, p.2)

O PNAIC disponibiliza em seu sítio²⁶ os Cadernos de Formação dos Professores. São apostilas²⁷ referentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e para a Educação no Campo, implantados a partir de 2012. Há, também, apostilas específicas, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto às apostilas referentes a cada um dos anos

²⁵ Andrea C. Lastória e Antoni V. Rosa (Org.), FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, 2014.

²⁶ <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

²⁷ O material é chamado pelo programa de Caderno, mas, aqui compreendemos como apostilas que abordam práticas e artigos “amparar” o trabalho do professor.

abarcados pelo Programa são 8 unidades cada, e, em algumas de suas unidades há referências sobre o ensino de Geografia.

No Caderno de Formação do Educador do Ano 1 (para o 1º ano do Ensino Fundamental), intitulado *Os Diferentes Textos em Salas de Alfabetização (Unidade 5)*, traz o texto *Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula*, de autoria Leila Nascimento da Silva, Vera Lúcia Martiniak, Adriana M. P. da Silva e Ana Beatriz Gomes Carvalho. Nele, a em que a disciplina de Geografia é parte integrante de um projeto didático juntamente com as disciplinas de História e Língua Portuguesa, sendo a disciplina o mote central da prática. No texto *Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento*, as referidas autoras novamente abordam a disciplina de Geografia que é trabalhada mais profundamente, explicitam, inclusive, a necessidade de superar o modelo de círculos concêntricos e a linearidade na abordagem do ensino.

Em relação à área de Geografia, é necessário que as atividades sobre o bairro extrapolem o modelo de Círculos Concêntricos da Geografia tradicional, que utiliza o bairro como a realidade mais próxima do aluno e como única possibilidade de compreensão do espaço geográfico. A sequência linear de níveis do espaço geográfico que podem ser apresentados aos alunos (rua, bairro, cidade etc.) não é suficiente para a complexidade da realidade e a dinâmica do espaço geográfico. Isso não significa que o bairro não possa ser o ponto de partida do conhecimento geográfico nos anos iniciais, mas ele precisa sempre ser compreendido dentro de um contexto mais amplo e analisado em suas diferentes dimensões. (BRASIL, 2012f, p. 32)

Concordamos com a proposta do rompimento de práticas de ensino pautadas no modelo dos círculos concêntricos, indo além de uma Geografia Tradicional que trabalha os lugares de forma estanque e sem vinculação com outros lugares em outros tempos e espaços. Callai (2005) esclarece que os círculos concêntricos são “*sequência linear do mais simples e próximo ao mais distante*” (p.230), ou seja, da localidade mais próxima do educando à mais distante e, portanto, trata-se de um modelo de ensino que não serve mais para explicar as dinâmicas sociais.

A seção *Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia*, alega que pelo estabelecimento da Lei nº 9.394/1996²⁸, o educando tem o direito a ter acesso a todas as áreas de ensino e determina quais são os direitos de aprendizagem na área da Geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

- Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo.

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens.
- Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.
- Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.
- Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde.
- Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).
- Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.
- Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos. (BRASIL, 2012f, p. 39)²⁹

O PNAIC pautado pela LDB buscam garantir ao educando o direito de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Explicitando que para a formação integral do educando há a necessidade de uma gama de saberes e conhecimentos, sendo a Geografia importante para que o aluno conheça o mundo físico, natural, social e político. Nesse ponto, o PNAIC está de acordo com Callai (2003) que coloca que:

A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social, que se constitui do jogo de forças entre os homens, pelos seus grupos e destes na sua relação com o território, considerando também todos os dados da natureza. (p. 61)

Ainda nesta mesma unidade há indicações de leituras e dentre elas de livros de renomados autores da área da Geografia escolar. Um dos livros indicado é *Para ensinar e aprender geografia*³⁰. O outro é *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*³¹. Aqui compreendemos que apenas com duas referências de leitura³², o Programa não apresenta uma contribuição suficiente para a formação do professor. No final da Unidade 5 propõe-se atividades para os encontros de formação dos professores e nelas há propostas para o trabalho sobre o ensino de Geografia. Aqui, também, evidenciamos que o PNAIC não percebe o “orientador de ensino” como um profissional capaz de elaborar sua prática, como alguém capaz de conduzir a formação dos demais professores “alfabetizadores”.

O caderno de formação *Organização do Trabalho Docente para a Promoção da Aprendizagem* traz, por meio da resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a existência no currículo de diversas áreas

²⁹ No Ano 2 e 3 (referentes ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) essa mesma enumeração de direitos aparece em suas Unidades 5.

³⁰ 1ª ed., Cortez, 2007, de Pontuschka e Cacete.

³¹ Mediação, 2000, de Castrogiovanni.

³² Estes livros compõem a lista de obras do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola que visa promover a leitura de alunos e professores com a distribuição de acervos bibliográficos.

do conhecimento, dentre elas as Ciências Humanas, e compondo tal área, a Geografia. A referida resolução aborda as especificidades do Ensino Fundamental e, a Geografia, configura-se uma área do conhecimento fundamental nessa etapa do ensino. O artigo 15 da referida resolução apresenta os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental. Eles são organizados em áreas do conhecimento. Na área de “Linguagens” estão: Língua Portuguesa, Língua Materna para professores indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Nas áreas denominadas “Matemática” e Ciências da Natureza não há especificação de áreas do conhecimento e na área de “Ciência Humanas é explicitado História e Geografia. Há, ainda, uma quinta área de conhecimento denominada por Ensino Religioso (BRASIL, 2012e, p. 35.).

Trazer essa definição ao professor é importante para que compreenda que todas as áreas do conhecimento devem estar presentes nos anos iniciais, não restringindo os mesmos à alfabetização, ao letramento e ao ensino de Matemática, possibilitando o aluno conhecer uma gama de noções e conhecimentos e de áreas que aproximam os saberes da realidade escolar e extra-escolar possibilitando formar um aluno que contribua com o seu entorno, que atue em seu cotidiano. Nesse sentido Castellar (2009) destaca a relação existente entre ação docente comprometida com a formação para a cidadania:

A ação docente está, portanto, relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão. (p. 222)

Os Cadernos de formação docente para o segundo ano (Ano 2) também trazem algumas poucas menções sobre a Geografia. Na Unidade 5, intitulada *O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula*, na seção *Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula*, a Geografia aparece como pano de fundo para as atividades referentes à Língua Portuguesa, com o trabalho de gêneros textuais e oralidade:

Vale, ainda, salientar que para ensinar gêneros textuais na sala de aula não basta que o professor domine a estrutura composicional do gênero e sua finalidade, é preciso também buscar informações relevantes para a elaboração do conteúdo informacional que o texto vai conter. A professora conduziu os questionamentos apresentados a partir não só dos textos que ela selecionou para ler com seus alunos na sala de aula, mas também em função de leituras individuais que fez para aprofundar os seus conhecimentos acerca do tema definido para ser trabalhado. Além disso, o trabalho realizado, em decorrência da natureza do tema estudado, incorporando outros componentes curriculares, como História, **Geografia**³³ e Ciências, mostrou-se

³³ Grifo nosso.

fecundo para a aprendizagem de habilidades ligadas aos usos da linguagem oral. (BRASIL, 2012g, p. 26)

Nesta apostila, em outro momento, a disciplina de Geografia aparece em exemplo de prática interdisciplinar. A prática *Hábitos alimentares e saúde bucal* de autoria da professora Rielda Karyna de Albuquerque, aborda as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História. Sabemos, que na verdade, a prática destina-se ao ensino de Ciências, sendo a Geografia apenas uma auxiliar para a compreensão do tema.

Na Unidade 6 *Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento*, não há referência à Geografia de modo explícito, apenas é sugerido um trabalho interdisciplinar sem, contudo, contemplar as especificidades geográficas. As sugestões apresentadas no referido documento para os encontros de formação dos docentes, o trabalhos com a Geografia também sempre sugerido a ser realizado de modo interdisciplinar. Compreendemos a importância da interdisciplinaridade, porém, salientamos a necessidade do estudo e trabalho com os alunos de questões específicas referentes à disciplina de Geografia. Castellar (2009) aborda o quão fundamental é a Geografia nos anos iniciais:

O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo. (p.212)

Ainda nos Cadernos de formação dos docentes do Ano 2, a Unidade 7 *A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização* na seção *O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização* de autoria de Ana Gabriela de Souza Seal apresenta a possibilidade de obras paradidáticas para o desenvolvimento de questões geográficas, não restringindo o estudo da disciplina ao livro didático:

Algumas obras complementares podem vir a ser exploradas por meio de leituras coletivas, seja por sua extensão, seja devido ao conteúdo que explora. Por exemplo, a obra “Ei, quem você pensa que é?!” da Editora Formato, com texto de Gerson Murilo e ilustrações de Eva Furnari, apresenta um texto curto, que pode gerar aprofundamentos sobre temáticas filosóficas ou noções de **geografia**³⁴, necessitando da orientação do docente para uma compreensão mais ampla da obra. (BRASIL, 2012, p. 18)

O estudo geográfico deve envolver as variadas linguagens que são conhecidas pelos alunos. As linguagens vindas da área de Artes e da Literatura podem representar ótimos exemplos de práticas educativas que buscam trabalhar a leitura para além da decodificação de palavras. Neste sentido, a Geografia Escolar, por meio da leitura do mundo, é reconhecida

³⁴ Grifo nosso.

como um componente curricular fundamental para os anos iniciais: “A aproximação da Geografia com a Literatura se enquadra, portanto, nesta demanda em avançar no debate das espacialidades e dos lugares nas poesias, nos contos, na literatura de cordel e na prosa.” (SOUZA; PORTO, 2016, p. 404).

O caderno de formação do Terceiro Ano do Ensino Fundamental (ANO 3) - Unidade 2 *Planejamento e Organização da Rotina de Alfabetização*, traz referências ao ensino de Geografia por meio de atividades interdisciplinares com o uso de variados gêneros textuais. Já a Unidade 5, *O Trabalho com Diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar Andando Juntas*, na seção *Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades* de autoria Leila Nascimento da Silva, de Adriana M. P. da Silva, de Ana Beatriz Gomes Carvalho e de Lourival Pereira Pinto aborda a necessidade de romper com a Geografia Tradicional, propondo que o trabalho pedagógico:

Nos três primeiros anos, as propostas de atividades devem considerar a ampliação no universo de conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo. É necessário construir o contraponto entre o local e o global, apresentando a realidade do aluno e suas experiências como uma das possibilidades de se viver, mas não a única ou a melhor. (BRASIL, 2012i, p. 31)

Sobre o rompimento com a abordagem da Geografia Tradicional nos procedimentos escolares, concordamos com Callai (2005) que argumenta a Geografia Escolar deve ultrapassar um ensino voltado para a enumeração de dados e a fragmentação do espaço, deve trabalhar com questões “...num contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida.” (p. 229).

Nesta unidade, o trabalho com os gêneros textuais em integração com a Geografia aparece novamente como nas apostilas dos anos anteriores. Nesta apostila ainda existe a ressalva de que a Geografia possui seus gêneros textuais específicos:

No processo de apropriação da leitura e da escrita, a diversidade de gêneros textuais enriquece o trabalho e amplia o contato do aluno com a cultura letrada. Não é diferente com a **Geografia**,³⁵ que também deve ter por base gêneros textuais próprios dessa área, como mapas, gráficos etc., que contribuem para tornar a apropriação do conhecimento mais rica. (BRASIL, 2012i, p.31)

Ressaltamos a importância do trabalho com mapas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Santos (2007/2008, p. 103 e 104) o estudo da Cartografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita compreender nova linguagem que representa o espaço.

³⁵ Grifo nosso.

Assim, concordamos com Macía Arce, Rodríguez Lestegás e F. & Armas Quintá (2016) quando relatam a importância do exercício cartográfico nos anos iniciais:

La interpretación del territorio a través de la utilización de mapas de coropletas, corocromáticos, de puntos, de flujos o de diagramas resulta determinante para comprender las dinámicas espaciales y su localización. Cualquier ejercicio geográfico al margen de la cartografía pierde valor y, sobre todo, capacidad para la representación espacial. (p. 437)

No final desta Unidade há uma referência bibliográfica para o professor aprofundar-se na temática sobre espaço: *O espaço geográfico: ensino e representação*³⁶ de autoria das professoras Rosângela Almeida e Elsa Passini. A especificação de obras próprias da Cartografia Escolar é relevante ao professor, pois, muitas vezes a formação inicial é frágil quando se refere a disciplinas específicas. Sobre a importância da Geografia na formação inicial do pedagogo:

Esta possui um papel fundamental na formação inicial do professor, uma vez que possibilita o ensino-aprendizagem do raciocínio espacial, da leitura de mundo, da linguagem cartográfica, dentre outros. Consideramos estes elementos como essenciais para a plena formação dos estudantes dos anos iniciais em prol da cidadania do Brasil. (AZEVEDO, 2016, p. 6)

A Unidade 6 para do Ano 3³⁷ (Alfabetização em Foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares) propõe o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos para a “alfabetização”. Tal unidade sugere o trabalho com a Geografia por meio, novamente, da interdisciplinaridade. Na Unidade 8 - Progressão Escolar e Avaliação: O Registro e a Garantia de Continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização - do mesmo ano, a abordagem proposta para a Geografia é o trabalho com a oralidade para possibilitar ao educando expressar-se sobre o mundo que está inserido. Neste sentido concordamos com Chaer e Guimarães (2012) que:

[...] a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. (p. 73)

Na referida apostila há uma referência ao trabalho interdisciplinar ao indicar o trabalho com o livro *Rimas da Floresta*³⁸ de autoria de José Santos. Mais uma vez a prática

³⁶ Editora Contexto, 2002.

³⁷ O Ano 3 corresponde ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

³⁸ Este livro compõe a lista de obras do PNBE.

com a Geografia é apenas colocada como auxiliar ao trabalho de gêneros textuais em Língua Portuguesa.

As apostilas de formação dos professores do Campo, na Unidade 2 *Planejamento do ensino na Perspectiva da Diversidade* apresentam referências existentes ao ensino de Geografia. No entanto, elas apenas indicam livros didáticos das variadas áreas do conhecimento, incluindo a Geografia. No que se refere à interdisciplinaridade no trabalho dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, a Geografia é, mais uma vez, configurada como uma disciplina que dará suporte para a interpretação do texto:

Um relato histórico, por exemplo, que é um gênero mais diretamente ligado à área da História, pode mobilizar conceitos matemáticos relativos à linha do tempo e informações relativas à Geografia. (BRASIL, 2012i, p. 33)

Embora a Geografia seja vista como uma disciplina que apenas pode auxiliar a Língua Portuguesa na interpretação de textos, vislumbramos a importância do conhecimento de categorias geográficas, dos saberes específicos da disciplina, como aponta Castellar (2005) ao :

[...] pensar uma Educação Geográfica significa superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios. (p.221)

Também na Unidade 5 - O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas - o trabalho com a Geografia é interdisciplinar no projeto *Sugestão de planejamento: hábitos alimentares e saúde bucal*. Novamente a Geografia não aparece de forma isolada contemplando suas especificidades, sendo, mais uma vez a Língua Portuguesa o foco da prática, mesmo saúde bucal sendo um tema pertencente ao ensino de Ciências, sendo possível de observar pelo seguinte trecho:

E vimos também como o trabalho com a leitura foi utilizado como meio para o entendimento de conceitos relativos ao estudo da Língua Portuguesa, das Ciências, da Geografia e da História, trabalhando essas áreas do conhecimento de forma integrada. (BRASIL, 2012, p. 36)

A Unidade 6 - Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: A Alfabetização e as Diferentes Áreas do Conhecimento Escolar - Novamente a Geografia é vista como uma disciplina auxiliar à Língua Portuguesa, ao processo de alfabetização:

Essas ações implicam aprendizagens que são relativas apenas ao componente língua portuguesa, porque implica um trabalho de ensino da leitura, da oralidade e de

análise linguística, e implicam aprendizagens do componente História e Geografia ou ainda Ciências, a depender do fato. (BRASIL, 2012j, p. 29)

Por fim, compreendemos que o foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental está na alfabetização e letramento, porém entendemos que a alfabetização não se realiza apenas pela aprendizagem da decodificação do código escrito e que até mesmo o letramento envolve a leitura de mundo e para a leitura de mundo a Geografia apresenta-se como disciplina fundamental e essencial. Concordamos com Callai (2005):

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (p. 228 e 229)

No próximo item descreveremos o Programa “Ler e Escrever” do Estado de São Paulo.

3.2 O Programa “Ler e Escrever”

O Programa “Ler e Escrever” apresenta-se como um conjunto de ações para a elaboração e distribuição de materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa política pública também acompanha o andamento de suas ações didáticas, bem como se ocupa da formação dos profissionais da educação e dos alunos. O programa conta com 357 municípios parceiros³⁹.

O programa foi implementado diante dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) do ano de 2005. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) com a finalidade de solucionar as dificuldades dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à leitura e escrita.

O Saresp surgiu, em 1996, como uma proposta “inovadora” para monitorar a aprendizagem no 3º, 5º, 7º, 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação⁴⁰. Concordamos com a indagação de Moreira (2006) sobre o referido sistema de avaliação externa, já que pretende modificar o ensino e a forma de avaliar seus alunos porque os compreende como uma massa única. Para a autora: “Se, de fato, a

³⁹ Informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) fornecida no ano de 2010.

⁴⁰ Informações da SEESP.

gênese da avaliação deve ser repensada e modificada, a que veio o SARESP, sendo algo institucionalizado e, absolutamente, igual para todos os alunos da rede estadual?” (p. 263)

Para o 3º ano do Ensino Fundamental o Saresp avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, percebemos que há uma exaltação das referidas disciplinas em detrimento das demais.

O programa pretende que todos os alunos da rede estadual estejam alfabetizados até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental⁴¹ e, garantir a recuperação do aprendizado da leitura e escrita nos demais anos do Ciclo I⁴². Seus objetivos são: apoiar coordenadores na formação dos professores de sua escola; garantir, junto aos professores, a aprendizagem da leitura e escrita até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; recuperar as dimensões pedagógicas da gestão escolar; envolver as Universidades com o ensino público; proporcionar aos professores em formação das áreas de Letras e Pedagogia conhecer os processos de alfabetização por meio da Bolsa Alfabetização. Aqui já notamos a valorização da Língua Portuguesa em detrimento das demais áreas do saber.

O programa estabeleceu ações para sua efetivação, dentre elas encontros formativos dos profissionais da educação; recuperação do aprendizado no quarto e quinto ano por meio do “Projeto Intensivo no Ciclo” (PIC)⁴³; o programa Bolsa Alfabetização⁴⁴; distribuição de materiais didáticos e paradidáticos; apoio das diretorias de ensino para a realização do trabalho. Percebemos que há uma maior atenção aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendemos que a alfabetização se estende pelo ciclo inicial, portanto esse auxílio ao docente e alunos não deveria se restringir apenas aos referidos anos, pois “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1999, p.47).

⁴¹ Nos documentos norteadores do Programa há a informação de que todos os alunos devem estar alfabetizados até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental. Já no “Guia de planejamento e Orientações Didáticas do Professor” a SE E/SP informa que até o final do segundo ano do Ensino Fundamental os alunos devem estar alfabetizados.

⁴² A SEE/SP denomina como Ciclo I os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

⁴³ Tal Programa pretende proporcionar a recuperação do educando no que se refere a leitura e escrita nos anos finais do Ciclo I (4º e 5º Anos).

⁴⁴ O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Programa Bolsa Alfabetização, consiste no auxílio de um aluno pesquisador dos cursos de Pedagogia ou de Letras para auxiliar os professores do primeiro e segundo anos e das salas de PIC. Tal programa tem por objetivo aprimorar a formação inicial de alunos das graduações presenciais de Pedagogia e Letras de instituições de formação superior públicas e privadas, possibilitando o acesso de leitura e escrita no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental e envolver as Instituições de Ensino Superior na educação pública.

O “Ler e Escrever” teve início no ano de 2007 na capital paulista, em 2008 foi implantado na região metropolitana e em 2009 no interior e litoral em todo o Estado de São Paulo. No ano seguinte ao seu início o Programa materializou sua proposta curricular por meio do documento *Orientações do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I*. No referido documento, como fica evidente em seu título, a SEE/SP valoriza e define orientações apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com a seguinte justificativa:

Priorizamos a formação de leitores e escritores, pois saber ler e escrever não só é condição indispensável para que os estudantes adquiram os conhecimentos de todas as áreas, mas também – e principalmente – para terem acesso à cultura letrada e à plena participação social. Os conteúdos matemáticos também foram contemplados neste documento já que são de igual relevância na formação dos alunos. Estas diretrizes balizarão, nos próximos anos, a política de formação de professores, o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico da Rede e a sua avaliação. (SÃO PAULO, 2008, p. 4)

A SEE/SP prioriza a Língua Portuguesa e a Matemática para a formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento das demais disciplinas, incluindo a Geografia. O Governo do Estado não percebe que disciplinas como História, Ciências, Artes, Educação Artística, e, aqui salientamos a Geografia são fundamentais para a formação ampla e integral do educando.

O “Ler e Escrever” traz a ideia de que, inicialmente, o aluno deverá aprender a ler e escrever e adquirir fundamentos matemáticos para, só assim, passarem a “adquirir” conhecimentos das demais áreas. Tal visão é equivocada e também não abrange o letramento em seu processo de alfabetização. Para além, referindo-se a Geografia percebemos que tal disciplina é importante nos anos iniciais da alfabetização, como aborda Callai (2005):

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (p.233)

A Orientação (2008) aponta que ler e escrever são fundamentais para que o sujeito compreenda o mundo que está inserido. Partimos de um outro posicionamento sobre a alfabetização, na qual nos ancoramos em Assolini e Tfouni (2006) que argumentam que o processo de alfabetização não se restringe à escola, ao desenvolvimento de habilidades visuais e motoras, aprendendo a copiar o que lhe é dado.

A SEE/SP lançou Orientações para a organização dos trabalhos para o ano letivo de 2013. Em tal documento o programa aborda apenas questões referentes à Língua Portuguesa, mais especificamente sobre aspectos ligados à aquisição do sistema de escrita:

A sondagem das hipóteses de escrita é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as ideias que os alunos ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita e, então, planejar as atividades didáticas. É também um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem. As produções dos alunos (amostras de escrita) são organizadas em um portfólio e o resultado do desempenho, registrado no mapa da classe. (SÃO PAULO, 2013, p. 2)

Pelo trecho supracitado percebemos que, para a SEE/SP, importa apenas a aquisição e decodificação do código escrito. Não há referência ao letramento e sua importância no processo de alfabetização, bem como as demais disciplinas não são abordadas. Concordamos com Ribeiro (2013) ao afirmar que :

[...] não basta aprender a “ler e escrever”, mas ter condições de usar as habilidades de leitura e escrita nas diversas situações que enfrentamos na vida. Para isso, a escola deve possibilitar ao aluno o contato com diversos portadores de textos, fazendo deles materiais ricos para o uso da leitura e da escrita vinculados à prática cotidiana e social. Dessa forma, vale dizer que o processo de alfabetização não se encerra num fim determinado, uma vez que ocorre ao longo de toda a vida, pois não se restringe apenas à capacidade de codificar ou decodificar sinais gráficos. (p.16)

No documento *Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos*, do ano de 2010, a SEE/SP embasa-se no *Referencial Curricular* de 1998 do MEC. No Referencial pressupõe-se que o ensino deve embasar-se em uma aprendizagem significativa para o cotidiano da criança:

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que produzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, etc. tenham função real. (SÃO PAULO, 2010, p.3)

Entendemos que a SEE/SP entra em contradição nessa passagem, pois, como há valorização dos saberes que possam ser empregado na vivência do aluno se há a valorização de apenas duas disciplinas em detrimento das demais? Neste documento o governo estadual traz a Geografia como um dos componentes curriculares da área de Ciências Sociais e Naturais, juntamente com a Ciências e História. Mesmo a SEE/SP elencando a Geografia como uma das disciplinas curriculares do primeiro ano do Ensino Fundamental entendemos que a área não é valorizada.

O programa “Ler e Escrever” não possui orientações curriculares para as disciplinas de Ciências Sociais e Naturais, apenas uma versão preliminar, assim como um conjunto de

apostilas que, também apresentam-se como versão preliminar. Em seu sítio⁴⁵ há orientações curriculares para as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes (há orientações, também para Dança e Educação Musical).

Ainda em tal documento há especificação das expectativas de aprendizagem para a área das Ciências Sociais e Naturais. São elas:

- Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural;
- Estabelecer relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos no presente e ou passado;
- Identificar paisagens e fenômenos da natureza e sua relação com a vida dos animais e das pessoas;
- Estabelecer relações entre os seres vivos e seu ambiente;
- Aprender a cuidar de si no cotidiano, com segurança e autoconfiança, cuidar do outro e do ambiente. (SÃO PAULO, 2010, p. 18 e 19)

Na descrição das *Condições Didáticas e Atividades* do primeiro item das *Expectativas de Aprendizagem* citadas acima, o Programa propõe o trabalho didático com sequências e projetos didáticos, algo que ocorre no material *Ler e Escrever*. As referidas disciplinas aparecem nos materiais como projetos didáticos, que serão descritos e analisados na próxima seção.

Compreendemos que o trabalho apenas com sequências ou projetos didáticos que envolve as área do conhecimento de Ciências Sociais e Naturais, afasta o aluno de concepções e categorias específicas da Geografia que devem ser apreendidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Callai (2005) afirma que o papel da Geografia no Ensino Fundamental não é acessória à alfabetização, é, porém uma disciplina carregada de significados que possibilita o aluno ler não só a palavra escrita, assim como o mundo ao seu redor.

Citamos dois exemplos de trabalho com categorias geográficas que as Expectativas de Aprendizagem citadas acima elencam. São elas: paisagem e cartografia. Para o trabalho com a paisagem, compreendemos que pressupõe-se: “Criar, a partir de questões instigantes, situações para que as crianças observem a paisagem e suas variações, construam novos conhecimentos, e os registrem.” (p. 19). Nessa construção de novos conhecimentos entendemos que não pode ser meramente descritiva, que deve levar o aluno perceber a interação e possíveis ações sobre a paisagem, detectando, por exemplo, problemas e possibilidades de interação com o meio, sendo essa uma das potencialidades da Geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. Para Jacintho (2004): “Ao se comparar paisagens de cidades, campo, praias, rios, áreas desmatadas, impactos ambientais, pode-se avaliar o resultado da ação humana sobre o espaço.” (p. 79)

⁴⁵ <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>

Os mapas são apresentados apenas como fontes textuais para serem trabalhados na busca de informações, atividades com a construção de mapas ou plantas não são mencionadas em nenhum momento. Compreendemos que a linguagem cartográfica é fundamental nesta etapa do ensino:

[...] é indispensável trabalharmos com o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas com a disciplina de Geografia, como desenhar, estimular o hábito de leitura, interpretação, análises de mapas e cartas geográficas, assim como o manuseio de outros recursos que se julgarem necessários para um aprendizado mais aprofundado sobre as mais variadas representações. (SANTOS, 2007/2008, p. 108)

Tais possibilidades de trabalho com a Geografia são elencados, porém, não são realizados, além disso, a SEE/SP espera que o aluno de primeiro ano compreendam seu entorno, suas vivências e realidade:

As crianças do 1º ano do Ensino Fundamental têm o direito de exercer seu pensamento, suas hipóteses, conhecendo a vida dos seres vivos e sua relação com o ambiente, os fenômenos naturais e sociais e as transformações que deles decorrem. Para isso a escola de Ensino Fundamental precisa oferecer diferentes oportunidades para que a criança pense, estabeleça relações entre o ambiente os seres vivos e o fenômenos naturais e sociais, valorize as diferenças entre os povos, para que pesquise com sentido e significado e desenvolva ações para garantir seu bem-estar, o bem-estar do outro e os cuidados com o ambiente. (SÃO PAULO, 2010, p. 18)

Perguntamos: Como tal gama de objetivos podem ser alcançados se as disciplinas das Ciências Sociais e Naturais são trabalhadas apenas por meio de sequências didáticas? Compreendemos que os projetos não possibilitam a amplitude das pesquisas ou atividades de laboratório como o documento propõe. Um projeto não possibilita a abrangência de todos os saberes e atividades que o documento (SÃO PAULO, 2010, p.19) propõe, como: análise iconográfica, documentos, atividades em laboratório, pesquisas, discussões, articulação, articulação do cotidianos com os saberes escolares. Compreendemos que o aluno precisa ter uma base bem fundamentada sobre a Geografia, ou seja, a alfabetização geográfica para que, como afirma Bezerra (2009), para que o aluno não chegue às séries finais do Ensino Fundamental sem noções e conceitos da alfabetização geográfica.

O documento ainda estabelece a necessidade das diversas áreas do conhecimento serem trabalhadas, reafirmando a interdisciplinaridade:

As propostas pedagógicas devem reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o ambiente de maneira articulada e gradual. Devem organizar atividades intencionais que possibilitem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os diferentes aspectos da vida cidadã em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para constituição de novos conhecimentos e valores. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

Mesmo reconhecendo a importância das diversas áreas do conhecimento, mesmo que trabalhadas de maneira interdisciplinar, há uma valorização exacerbada da Língua Portuguesa e da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecemos que as referidas disciplinas são fundamentais no processo de alfabetização, porém isso não exclui a relevância das demais disciplinas no processo de alfabetização, dentre elas destacamos a Geografia. De tal modo, concordamos com Callai (2005) que compreende que a leitura do mundo inicia-se antes da palavra escrita:

Como realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo? E como fazer a leitura do mundo por meio da leitura da palavra? Esse pode ser o desafio para pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo. Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança. (p. 232)

No documento *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa*, do ano de 2013, de autoria de Kátia Lomba Bräkling, no item *Sobre os tipos de conteúdo*, aborda a cartografia como uma capacidade relacionada ao conhecimento escolar. É a única referência no documento à Geografia e, ainda assim é uma definição muito simplificada, definindo o conhecimento cartográfico como:

Reconhecer um mapa como uma representação icônica plana de um espaço geográfico real, organizada em escala. Identificar recursos convencionais de representação utilizados nas representações cartográficas para indicar: altitude, fronteiras, população, cidades, rodovias, ferrovias, rios e outros aspectos. (SÃO PAULO, 2013, p.12)

Na próxima seção analisaremos os projetos didáticos que envolvem a disciplina de Geografia nos *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas* do 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental do Programa “Ler e Escrever”. Destacamos que nossa reflexão está voltada ao material destinado aos professores.

3.2.1 A Geografia nos Projetos Didáticos do “Ler e Escrever”

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* do *Ler e Escrever* para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental está dividida em cinco blocos. Os três primeiros blocos abordam questões referentes à aprendizagem e a alfabetização, o quarto bloco intitulado *Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano* é composto por atividades referentes à

alfabetização e dois projetos didáticos que englobam as disciplinas de Geografia, História e Ciências. O primeiro intitula-se *Brincadeiras tradicionais*, e o segundo *Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças*. O quinto e último bloco traz textos complementares. O material ainda traz as referências bibliográficas e anexos.

A elaboração e revisão foi coordenada por Sonia de Gouveia Jorge e sua concepção e elaboração por Claudia Rosenberg Aratangy. Os materiais analisados datam do ano de 2014.

No início do material há uma ressalva de que o material apenas indica caminhos para a prática do professor, que não é o planejamento efetivo a ser aplicado em sala. Porém, compreendemos que, se o material é o ponto de partida pretende-se que a prática do professor em sala não se afaste muito deste planejamento, ou seja, não há muita liberdade para o professor elaborar atividades e projetos muito distantes do que está exposto no Guia. Concordamos com Castilho e Paese (2013) que abordam o protagonismo docente na construção do saber:

Os professores, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, têm sob sua responsabilidade a função de contribuir para o encaminhamento das atividades pedagógicas, de forma criativa, desenvolvida dentro e fora da sala de aula. Acredita-se que, partindo dessas abordagens, é possível tornar o ensino uma totalidade, tendo como alvo o homem concreto. (p.2)

Na introdução do material do Primeiro Ano, a SEE/SP posiciona-se diante da funcionalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, restringindo os primeiros anos de aprendizagem ao processo de leitura e escrita. A citação a seguir corresponde ao prefácio do material que é de autoria do Secretário da Educação⁴⁶ à época da última versão do referido material:

Este programa vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo. (p. 5)

Assim, acreditamos que da forma como a SEE percebe a funcionalidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como função fundamental da escola apenas propiciar que o aluno compreenda os processos de leitura e escrita, ignorando as demais potencialidades da escola e restringindo importância apenas à disciplina de Língua Portuguesa, está relegando as potencialidades das demais disciplinas. Concordamos com Ferreira (1999) ao definir que a alfabetização é um processo muito mais amplo que os três anos iniciais do Ensino Fundamental: “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega,

⁴⁶ Herman Voorwald foi Secretário da Educação do governo do estado de São Paulo de 2010 a 2015.

mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. (p.47)

Ao iniciar as considerações sobre o primeiro Projeto do Primeiro Ano do Ensino Fundamental em seu primeiro tópicos fica ressaltado que o projeto é destinado ao aprendizado da língua e linguagem, sendo evidenciado pelo seu título: *O resgate das brincadeiras infantis e a aprendizagem da língua e linguagem*. Mais uma vez o enfoque do material está na Língua Portuguesa, porém, entendemos que o processo de alfabetização se faz por meio de todas as disciplinas, com afirma Callai (2005) ao afirmar que a leitura da palavra escrita está imbricada com a leitura de mundo. Acrescentamos que a leitura de mundo só será possível com a ajuda das demais disciplinas e, principalmente da Geografia.

Outro ponto levantado pela proposta é o trabalho com a oralidade do aluno, mas, essa participação em tal atividade será realizada apenas como espectador, ouvinte:

Outras propostas – relacionadas à linguagem oral – serão encaminhadas a partir do relato de pessoas especialmente convidadas para ensinar às crianças as brincadeiras que realizavam na infância (isso pode envolver familiares dos alunos, funcionários ou outros membros da comunidade onde está inserida a escola). Nesse momento, as crianças participarão como ouvintes e poderão aprender diferentes brincadeiras. (SÃO PAULO, 2014, p. 98)

Ou seja, nem em um momento em que o aluno poderia ser protagonista da atividade ele é visto, pela SEE/SP, como um mero espectador. Libâneo (2000), neste contexto, afirma que a educação ainda é vista como reprodutora de conhecimento, que pretende inserir os sujeitos em meio social de forma passiva:

[...] a educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável. Por mais que se identifique aí uma função comunitária no sentido de inserir os indivíduos num sistema social, predomina uma ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada, isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma” (p.65).

Este primeiro projeto didático trabalha com atividades destinadas a conceitos e conteúdos referentes à Língua Portuguesa, como a confecção de painéis, listas, bilhetes, textos informativos, cartazes, fichas, etc, e em vários momentos. O Programa pretende que a criança apreenda a linguagem escrita e a leitura, porém não faz menção ao letramento. O letramento, durante o processo de alfabetização faz-se necessário para a ampliação da compreensão do educando, incluindo a apreensão do mundo à sua volta, algo fundamental à Geografia Escolar. Sobre o letramento, concordamos com Assolini (2006), ao afirmar que:

[...] é concebido como um processo que se insere em um “continuum” — é investigado tendo em vista as transformações que ocorrem em uma sociedade,

quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado. (p. 50)

O referido projeto tinha potencialidades para o trabalho conjunto com a disciplina de Geografia. Em muitas brincadeiras, é possível trabalhar pontos como a lateralidade e as noções espaciais. A Educação Física apresenta-se, também, com um disciplina que possibilita o trabalho com tais categorias geográficas. Breda e Picanço (2013) afirmam que a lateralidade é fundamental para o aluno, pois:

Se o aluno não desenvolve esses conceitos, dificilmente terá o domínio da orientação espacial. Para tal, as relações topológicas (vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade), projetivas (perspectiva, esquerda/direita, cima/baixo, frente/trás) e euclidianas (proporções e distância, retas, ângulos e medidas) devem ser trabalhadas. (p. 10)

Outro ponto que elencamos na análise deste projeto didático é de que se trata de um guia minucioso, descreve detalhadamente as atividades que devem ser seguidas para a realização do projeto. Anteriormente ressaltamos que o material afirma não ser uma “receita” para o professor executar em suas aulas, mas, com tamanho detalhamento, consideramos que a SEE/SP se contradiz e não percebe o docente como um sujeito capaz de produzir o conhecimento para e com sua turma. Ressaltamos que cada sala tem suas especificidades e que um material não consegue generalizar todas as realidades de um estado tão grande. Assim, concordamos com Cortesão (2012) ao argumentar que no enfrentamento da realidade da sala de aula o professor é produtor de conhecimento:

[...] na relação pedagógica que estabelece, o professor, tirando partido da natureza mestiça e poliglota do campo de saber em que trabalha, com a sua acção ele pode ser, em diferentes graus e de diferentes modos (e isto pode acontecer até frequentemente), um produtor de conhecimento. (p. 723 e 724)

Quanto ao projeto didático *Um Olhar sobre a Cultura dos Povos Indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças*, percebemos que tem uma maior aproximação com a disciplina de Geografia. Na descrição do projeto há uma ressalva de que ele destina-se: “...para a consolidação da alfabetização por meio da aproximação a um gênero escrito: a legenda de fotos.” (SÃO PAULO, 2014, p. 139). Ou seja, mesmo em um projeto onde o mote é a aproximação da cultura indígena, temática muito mais próxima das disciplina de Geografia e História, o programa, tem como prioridade a disciplina de Língua Portuguesa.

Concordamos com Printes (2014) ao afirmar que a temática indígena não pode se restringir a datas comemorativas ou a situações didáticas tão específicas, esta temática pode e deve aparecer em diversos momentos do estudo geográfico. Para o referido autor:

No entanto, essa obrigatoriedade precisa estar alicerçada em práticas pedagógicas, que considerem os modos de vida desses povos originários no sentido da diversidade das práticas e saberes desses grupos étnicos em convivência com a sociedade não indígena. Não limitar-se a situações de ensino em que apenas se comemora o “dia do índio em 19 de abril”, em que se descreve, pinta, desenha, aprecia de longe, avalia e inclusive analisa se “o índio ainda é índio, pois já usa celular”, etc., atividades que pouco contribuem para construção de novos saberes e interações com as naturezas e culturas indígenas na atualidade. (p. 198)

O material trabalha com dois povos indígenas, os guarani e munduruku, porém há imagens de outras etnias também. O programa pretende que o Projeto proporcione: “... que os alunos identifiquem e valorizem esses povos, importantes por ser uma das raízes que compõem a identidade cultural do povo brasileiro.” (SÃO PAULO, 2014, p. 139)

Entendemos, que neste ponto o material está em conformidade com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que versa sobre a inserção da cultura e História afro-brasileira e indígena na educação básica:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Por se tratar de um Projeto, entendemos que não há tempo hábil para a discussão de toda a complexidade que compõe a cultura indígena. Por isso, afirmamos a necessidade de disciplinas como a Geografia, e no caso do referido Projeto a História também, para discutir a amplitude do tema. Exclusivamente, no caso da Geografia, há uma gama de temas de trabalho possíveis sobre a questão Indígena:

[...] como o espaço geográfico e a interação indissociável entre humano-ambiente-objeto-ações, o território e a territorialidade, a cartografia e o sistema de informações geográficas, entre outros mostram-se como requisitos, contribuindo no planejamento e gestão dos espaços de vida indígena contemporâneos. (PRINTES, 2014, 197)

Como produto final, o Projeto pretende a confecção de cartazes e exposição iconográfica (com legendas). O trabalho com o projeto está dividido em duas etapas, a leitura de textos a cerca do assunto trazidos pelo Guia, e a produção de legendas para imagens do

Guia. Nessas etapas não há a descrição de atividades que visem a discussão de problemáticas enfrentadas por tais grupos indígenas. A problemática territorial é um importante tema a ser discutido em sala já nessa fase do ensino, obviamente, adequando os conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para Printes (2014):

A temática indígena traz possibilidades, entre inúmeras outras, de aplicar conceitos-chave da Geografia, como por exemplo, o território, um dos principais conceitos presente desde a formalização da Geografia como disciplina científica. (p.200)

Para a Geografia Escolar, o território, o espaço são categorias fundamentais a serem discutida nos anos iniciais. Para Santos (2001):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (p.96)

Dentre os objetivos, apenas um aponta possibilidade de trabalho com temáticas geográficas: “Refletir sobre as características do sistema de escrita, a partir do estudo de alguns aspectos da cultura indígena, especialmente, dos povos munduruku e guarani.” (SÃO PAULO, 2014, p. 142). Todos os outros objetivos são articulados à questões referentes à leitura e escrita, são eles:

- Escrever legendas (coletivamente, em duplas e individualmente) garantindo as principais características do gênero.
- Participar de situações de leitura em contexto de estudo.
- Registrar informações, utilizando diferentes formas como: desenhos, comentários orais, ditado ao professor.
- Participar de rodas de conversa, expressando sua opinião sobre o tema discutido e ouvindo os colegas. (SÃO PAULO, 2014, p. 142)

No último objetivo, o professor, em sua função de mediador, pode trabalhar conceitos geográficos sobre a referida temática. Para Geraldi (2006) a oralidade possibilita: “... o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (p.41)

Consideramos, que dentre as cinco etapas que o Projeto possui, apenas na segunda etapa - *Etapa 2 – Aprender sobre alguns aspectos gerais dos povos indígenas do Brasil* -, na *Atividade 2B – Leitura de texto expositivo sobre nações indígenas brasileiras*, há uma tendência ao trabalho com conceitos referentes à Geografia Escolar.

Na primeira etapa - *Aproximação do tema e Levantamento dos Conhecimentos Prévios dos Alunos*- o Programa propõe aos professores solicitarem desenhos dos conhecimentos prévios de seus alunos:

Em seguida, peça para as duplas que façam um desenho que represente o que foi dito, ou seja, as informações que eles têm sobre os povos indígenas. Explique que estes desenhos irão para um mural (de preferência externo à sala de aula) para que diferentes pessoas possam apreciá-lo. (SÃO PAULO, 2014, p. 144).

A prática prevê que haja uma discussão inicial sobre a temática. Acreditamos que o material poderia elencar questões referentes à temática indígena para serem discutidas com os alunos e não apenas solicitar um desenho para aprofundar-se na temática. Concordamos com Possidônio e Silva (2013) ao argumentarem que o projeto pouco contribui para suscitar discussões acerca dos sentidos da temática. O material não aprofunda as questões culturais que poderiam começar a ser discutidas em tal fase do aprendizado.

A etapa 2 do projeto prevê o aprofundamento sobre a cultura indígena através da leitura de textos. Mais uma vez o Programa levanta o aspecto da leitura e escrita como parte fundamental do projeto e não expõe aspectos referentes à outras disciplinas que poderiam, e deveriam compor o projeto: “...como refletir sobre o sistema de escrita alfabético ao vivenciarem diferentes situações de leitura e escrita.” (SÃO PAULO, 2014, p. 146)

Nessa proposta aparecem músicas com *Pindorama* do grupo *Palavra Cantada* para a apreensão de conteúdos referentes à disciplina de História. Nesta atividade traz um percurso das estrofes que o professor deverá ressaltar e explicar. Notamos que o docente não tem autonomia para explicar a atividade. Compreendemos, como aponta Cortesão (2012) que o professor pode e deve se rebelar da postura de mero tradutor de saberes: “Obviamente, isto só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona e/ou que nunca foi desafiado a questionar.” (p. 732) No transcorrer da atividade encaminha-se para a interpretação de texto abandonando o conteúdo histórico.

Finalmente, atividade 2B – *Leitura de Texto Expositivo Sobre Nações Indígenas Brasileiras* - aborda questões referentes à Geografia Escolar em tal projeto: “Conhecer a localização e dados populacionais de alguns povos indígenas que vivem no Brasil.” (p. 151). Salientamos, embasadas em Barbosa (2016), a importância a Geografia como disciplina que possibilita ao aluno inserir-se e compreender o mundo e suas transformações:

[...] a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a

relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço. (p. 83)

Para tal atividade prevê-se uma aula de 50 minutos apenas. Além do tempo limitado para a referida aula o material sugere ao professor que trabalhe com um mapa. Indagamos: Como a localização pode ser estudada sem o uso de mapas? A atividade propõe apenas a enumeração das localidades em que algumas etnias indígenas vivem sem contextualizar que tais povos habitavam todo o território nacional e que hoje estão em reservas de determinadas localidades. Não há a referência que da imensa redução de seu contingente populacional. Bastos et. al. (2013) afirma, que a população indígena é a mais vulnerável em todo o país e, portanto exige atenção governamental, e aqui salientamos a necessidade da abordagem mais profunda da temática já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que indígenas compõe tão intensamente a formação populacional brasileira.

Sobre a necessidade da alfabetização cartográfica para que o aluno possa realizar a leitura do mapa:

Para ler o mapa e entendê-lo, é necessário que ocorra a alfabetização cartográfica, ou seja, dar conta de representar lugares, fatos, fenômenos sempre utilizando das noções cartográficas necessárias para tal tarefa. Assim, entendemos que a leitura do espaço através de mapas adquire ampla relevância, pois um leitor crítico do espaço é aquele capaz de ler o espaço real e a sua representação, o mapa. (SANTOS, 2007/2008, p. 108)

Na sequência, todas as demais atividades da Etapa 2 se restringem à Língua Portuguesa. A Etapa 3 restringe suas atividades à interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa, apenas na *Atividade 3D - Leitura de Curiosidades e Destaque de Informações* - aparece a questão territorial do povo Mundukuru, porém, tal atividade refere-se apenas à leitura do texto para encontrar informações e conhecer curiosidades sobre alguns povos: “Atualmente, lutam para garantir a integridade de seu território, ameaçado pela pressões das atividades ilegais dos garimpos de ouro, pelos projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovia nos Tapajós.” (SÃO PAULO, 2014, p.175).

O material poderia elencar muitas questões para serem discutidas no âmbito da Geografia Escolar como atividades ilegais de extração mineral, ação do ser humano na natureza e na utilização dos recursos naturais, a questão territorial indígena, adequando a temática à idade dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A categoria território poderia ter sido explorada pelo programa em tal atividade, a fundamentalidade da categoria expressa-se na fala de Saquet e Silva (2008) ao argumentar a importância do território como espaço de ação social, como espaço articula espacialidades:

O território não se apresenta como forma definitiva e organizada do espaço, porém, há sinais que permitem acreditar que o território corresponde ao palco onde se realizam as atividades criadas a partir da herança cultural do povo que o ocupa; é também uma fração do espaço local articulada ao mundial. (p. 37)

A etapa 4 propõe a produção de listas e articula o projeto ao primeiro projeto do primeiro ano, o projeto. Na Etapa 5, o programa prevê a visita e a realização de uma exposição. Na exposição realizada pelos alunos deverão expor os trabalhos realizados no projeto: “Expor imagens legendadas, cartazes com informações sobre os povos indígenas.” (SÃO PAULO, 2014, p. 203). Durante todas as fases do projeto são oferecidas imagens para que os alunos produzam legendas com o intuito do desenvolvimento da escrita. Entendemos a potencialidade de tal atividade e importância, porém entendemos que o momento poderia servir, também, para a discussão da temática indígena, para a análise crítica das figuras trazidas pelo material, além de compreendermos que a potencialidade da coletânea de textos trazidas pelo material não é explorada e, assim sua funcionalidade restringe-se à apreensão da leitura e escrita. Para Possidônio e Silva (2013):

Segundo as orientações dadas aos professores sobre as atividades desse projeto, todas têm em vista utilizar os textos, sejam eles literários, musicais, informativos, como meio para refletir sobre a linguagem escrita, porém, julgamos que para além disso, tal tema é essencial na construção da identidade dos alunos, já que a cultura indígena e sua história fazem parte de nossa história como brasileiros, e ter a oportunidade de conhecer, comparar questionar e refletir sobre tais questões são primordiais para se alcançar um trabalho pedagógico social e não puramente escolar. No entanto, pelas propostas apresentadas e pelas orientações dadas aos professores, não são estes os objetivos, os quais se encerram num apenas “fazer pensar” o código escrito.” (p. 171)

Num último esforço, o material propõe, na *Atividade 5F – Roda de Conversa Sobre as Diferenças e Semelhanças Observadas Entre as Culturas* - uma discussão sobre o cotidiano das crianças indígenas, evidenciado pelo seu objetivo: “Refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os povos e o cotidiano das crianças não indígenas e indígenas e sobre as aprendizagens realizadas no projeto.” (SÃO PAULO, 2014, p. 206). Compreendemos que a roda de conversa propõe a discussão do cotidiano, é uma das poucas assertivas do material. Ressaltamos a potencialidade do trabalho com o cotidiano, possibilitando ao educando perceber-se na realidade de seus pares e comparando com suas vivências e cotidiano. Para Callai (2005) aprender sobre a cultura de cada povo e suas ligações com a própria cultura auxilia no construto da identidade, do pertencimento, da identidade com os lugares e territórios.

O material referente ao segundo ano do Ensino Fundamental, em sua introdução, afirma o propósito de alfabetizar dos seus alunos até os sete anos de idade, ou seja, até o término do segundo ano: “A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.” (SÃO PAULO, 2014b, p. 5)

Ribeiro (2013) interpreta que a meta do Programa é a alfabetização e a inclusão de todas as crianças no sistema escolar. Para a pesquisadora o Programa pretende:

[...] a construção de uma escola inclusiva preocupada com a aprendizagem de camadas mais pobres da população e, sendo assim, o objetivo maior é possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes, uma vez que saber ler e escrever é um direito fundamental ao cidadão. Lembrando que ler e escrever não se resume a juntar letras e decifrar códigos, visto que a língua não é um código, mas um complexo sistema que representa uma identidade cultural. (p. 16 e 17)

O material é composto de quatro blocos, dos quais os três primeiros destinam-se a contextualização sobre o segundo ano do Ensino Fundamental. O quarto bloco é composto por situações de aprendizagem ligadas à Língua Portuguesa e os Projetos Didáticos, sendo eles: *Cantigas populares; Pé de Moleque, Canjica e outras Receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever ; Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender.*

O primeiro Projeto destina-se exclusivamente ao ensino de Língua Portuguesa. O segundo Projeto - *Pé de moleque, Canjica e outras Receitas Juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever* - igualmente ao primeiro projeto é composto apenas por atividades referentes à Língua Portuguesa, porém, um projeto que aborda a Festa Junina e as comidas típicas deveria ter sido melhor explorado trabalhando com questões referentes à Geografia, como a diversidade das regiões brasileiras em se tratando dos festejos juninos e das comidas típicas de cada região em tais festejos, ou seja, temas atribuídos à cultura regional. Parente (2017) ao tratar sobre o trabalho da cultura na Geografia argumenta que:

[...] a cultura é o resultado da combinação entre os elementos intrínsecos de um dado grupo humano sob a influência das externalidades, ou seja, a cultura resulta do somatório entre as especificidades locais e generalidades globais. (p.4)

Tal projeto apresenta um objetivo que poderia explorar conceitos da Geografia: “Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando perguntas, fazendo comentários sobre o tema e planejando sua fala, considerando diferentes contextos e

interlocutores.” (SÃO PAULO, 2014b, p. 173). O Programa poderia, aqui, abordar o cotidiano de seus alunos, partindo da curiosidade do aluno, daquilo que compõe suas vivências, desenvolvendo o conceito de lugar e assim definindo o conteúdo estudo encaminhando o aluno para a leitura da palavra e do mundo, como aponta Callai (2005) .

No encaminhamento da *Atividade 1A – Roda de Conversa Sobre a Festa Junina e Suas Comidas Típicas* (sendo a única atividade do projeto que propicia o trabalho com a Geografia), há a proposição de que o aluno: “Aproveite para contar sobre sua experiência, ou seja, se participava das festas juninas de rua ou na escola, de quais comidas gosta, de quais não gosta...” (SÃO PAULO, 2014b, p. 176), nesse momento, a atividade poderia ser encaminhada para a reflexão do entorno, do espaço em que a criança está inserida e das manifestações culturais que nela ocorrem Callai (2005) afirma que a leitura do espaço possibilita o conhecimento do cotidiano e assim pensar o espaço em que está inserido e esse conhecimento pode ser formado partindo da escola, da rua, do seu entorno.

O último Projeto desta Guia intitula-se *Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender*. Nele há a proposição do trabalho com textos de divulgação científica: “Porque os textos de divulgação científica permitem aos alunos o acesso a informações variadas e contribuem para que exercitem os procedimentos de pesquisa e de estudo, entre outros.” (SÃO PAULO, 2014b, p. 195). Concordamos com Rosa (2005) quando afirma que: “Os Textos de Divulgação Científica permitem trabalho de exploração dos conceitos científicos em sala de aula, na medida em que os apresentam numa linguagem clara, e acessível compreensão aos alunos em diferentes faixas etárias.” (p. 94).

Claramente o Projeto propõe a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e a disciplina de Ciências, porém percebemos a potencialidade do trabalho com Bioma Pantanal, com a paisagem, algo que não foi explorado nas atividades do Projeto. Na *Atividade 4C – Prencher a ficha do animal* - uma das questões levantadas pela atividade é o local onde vive a onça pintada. É neste momento que a paisagem do Bioma Pantanal poderia ser estudada, explorada. A paisagem é uma categoria Geográfica que deve ser explorada nos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com questões naturais e culturais. Para Jacintho (2004):

A paisagem é sempre heterogênea, ou seja, formada por elementos naturais e culturais - relevo, solo, vegetação, entremeados com fábricas, lavouras, lixo, cidades. além de heterogênea, a paisagem varia de um lugar para outro, dependendo das diferentes combinações de seus elementos e da percepção de quem vê. (p. 79)

O referido exercício se repete para o Tuiuiú na *Atividade 4D – Leitura pelo Professor - Texto o Tuiuiú*. Na *Atividade 4F – Produção de um Texto “Você Sabia Que” Sobe o Tuiuiú*, a oportunidade de explorar a paisagem em que o referido animal habita poderia ser explorada pelo material para estimular a produção textual dos alunos, não restringindo o repertório para embasar a escrita dos alunos apenas à caracterização do animal.

Os textos de apoio para a descrição dos animais fazem referências aos locais em que os animais do projeto⁴⁷ apresenta-se como uma oportunidade não explorada com o trabalho com mapas para a localização das regiões em que os animais habitam. Concordamos com Callai (2005) que a leitura dos mapas é uma forma de realizar a leitura do espaço seja ele concreto ou sua representação.

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor do 3º Ano, afirma que este material é um guia de formação do professor. O Guia divide-se em quatro blocos, sendo os três primeiros destinados ao aprendizado da leitura e escrita, as problemáticas referentes ao terceiro ano do Ensino Fundamental. No quarto bloco concentra-se as situações didáticas para o primeiro e segundo semestres, dividindo-se em sequências e projetos didáticos.

Os Projetos Didáticos do primeiro bimestre dedicam-se exclusivamente ao aprendizado de Língua Portuguesa. Assim, fica evidente que o referido material concentra suas atenções ao ensino de Língua Portuguesa em detrimento das demais disciplinas. Há uma referência à disciplina de Ciências Naturais em um dos projetos do primeiro semestre, porém o foco está na disciplina de Língua Portuguesa. O segundo semestre é composto por três Projetos Didáticos. O primeiro projeto à disciplina de Ciências Naturais em interdisciplinaridade com a Geografia, intitulado *Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu*. O segundo destina-se à Língua Portuguesa, e o terceiro trabalha a interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com as Ciências Naturais.

Iremos nos ater nossa análise ao Projeto Didático *Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu*, já que é o único conteúdo do material que traz referências à disciplina de Geografia.

Atentamos para a descrição da *Etapa 1* do Projeto que ao conceituar a organização das atividades, nesse momento a SEE/SP utiliza-se da palavra *marketing* para enunciar o primeiro momento de aproximação do educando ao tema proposto:

É a hora de fazer o marketing, propondo algumas questões que os façam falar sobre o que pensam desses objetos e fenômenos, anunciando alguns dos assuntos que serão tratados ao longo de algumas semanas. (SÃO PAULO, 2014c, p. 215)

⁴⁷ Anta, Jacaré-do-Pantanal, Onça-Pintada e Tuiuiú.

Neste sentido concordamos com Pacievitch, Motin e Mesquita (2008) ao afirmarem que “...o sistema educacional está atuando, hoje, no Brasil, a partir de uma visão de mundo nitidamente mercadológica.” (p. 4608). Os autores ainda afirmam e, aqui fica evidenciado pelo referido trecho do material do terceiro ano, que já no Ensino Fundamental a lógica de mercado perpassa pela educação. Especificamente o documento tratava da iniciação do Projeto, de partir do conhecimento prévio dos alunos para, posteriormente contextualizar o tema.

Na *Atividade 1A - Apresentação do Tema*, em um dos apontamentos do encaminhamento do tema propõe-se que os alunos indiquem “... o lugar da Terra onde acham que estamos...” (SÃO PAULO, 2014c, p. 216). Essa é uma oportunidade para o trabalho com localização geográfica, podendo levar o educando pensar a dimensão local e global. Assim, concordamos com Pitano e Noal (2015), ao compreender que local e global se entrecruzam na Geografia Escolar:

Ensinar Geografia implica em partir de uma análise que conduza a explicação dos fenômenos do contexto local para o global. Enfatizando, também, a influência que o global tem no local e, vice-versa, em que a aprendizagem é um processo pelo qual os sujeitos entendem, conhecem e organizam informações da realidade, transformando-as em conhecimento. (p. 70)

Na *Atividade 1B – Elaboração de Pergunta*, novamente o professor é visto como mero coadjuvante no processo educativo. A atividade traz um roteiro de perguntas para que o professor faça para a sua turma, sem ao menos refletir sobre as especificidades da turma e indagações que já podem ter sido respondidas em momentos anteriores a esta atividade. Concordamos com Dias e Freitas (2010) ao abordarem o professor como um sujeito pesquisado construtor de conhecimento escolares:

O professor não pode ser apenas alguém que transmite conhecimentos, que muitas vezes são ideias de terceiros, mas sim um pesquisador, aquele que sempre aprende e sempre ressalta a pesquisa como um princípio educativo, transformando-se num produtor de conhecimentos, capaz de motivar o seu aluno à pesquisa. (p.137)

A *Atividade 2 C - Leitura para a Localização de Informações* aborda conteúdos próprios da Geografia, como as porções de terra e água do planeta Terra, as camadas da Terra. Tal atividade aproxima um pouco mais o Projeto dos conteúdos da Geografia Escolar. Os textos auxiliares para a discussão das atividades propostas pelo Projeto também abarcam alguns dos temas da Geografia, como: movimento dos astros, topografia, superfície dos

planetas. Esses são temas referentes ao estudo da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, porém não exclui a possibilidade de trabalhar brevemente com o tema.

Compreendemos que a existência de conteúdos interdisciplinares não são suficientes para o embasamento que a disciplina de Geografia necessita, formando assim, um aluno com lacunas na referida área disciplinar. Por tanto, em nossa visão, há especificidade de cada uma das áreas, e aqui consideramos a Geografia que devem ser abordadas e, claramente, os projetos didáticos não cumprem com tal necessidade.

3.3 As Orientações Preliminares do Estado de São Paulo para as Ciências Naturais e Humanas e o material Memórias, Caminhos e Descobertas - Sociedade e Natureza

Nesta seção dedicamo-nos à uma breve descrição das Orientações Preliminares do Estado de São Paulo para as Ciências Naturais e o material Memórias, Caminhos, e Descobertas - Sociedade e Natureza. O Estado de São Paulo apresenta um programa curricular preliminar para os anos iniciais do Ensino Fundamental para as disciplinas de História, Geografia e Ciências.

Esta Orientação não se encontra no site de sua Secretaria da Educação como ocorre com o Currículo para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas no site do “Ler e Escrever”, no qual a Secretaria disponibiliza todas as propostas curriculares e os materiais didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O referido Programa curricular ainda é uma versão preliminar não implantada nas escolas. O documento foi divulgado no ano de 2013 e contempla todas as diretrizes para o ensino das referidas disciplinas para cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recorremos à ouvidoria da Secretaria da Educação pelo telefone, indagando sobre o referido documento, se há possibilidade de passar de versão preliminar a currículo oficial. A atendente não soube nos responder e orientou-nos a buscar informações da secretaria por meio do correio eletrônico. Obtivemos uma resposta evasiva descrevendo que todos os documentos relativos ao ensino paulista encontram-se no site da “Fundação para o Desenvolvimento da Educação” (FDE) da Secretaria da Educação.

O referido documento em sua apresentação afirma que o material é um conjunto de saberes e fazeres proporcionando atividades investigativas para gerar a reflexão, o senso crítico, a curiosidade e a pesquisa no educando. Na introdução, elaborada por Roxane Rojo (Universidade Estadual de Campinas UNICAMP), fixa-se a importância do letramento e da

linguagem avançando no sentido de afirmar a importância não só da linguagem escrita e da leitura, como também da linguagem oral, das linguagens multissemióticas. Essa proposta da Secretaria da Educação coincide com o que Santos (et al., 2010) propõe para o ensino de Geografia:

Ensinar Geografia usando linguagens e recursos diversos, como as mídias eletrônicas, é, sem dúvida, um processo complexo que exige da escola competências para mediar processos e pesquisas, de forma que eles tenham importância didático pedagógica para além de informar também possibilitam ao aluno a oportunidade de (des)construir e reconstruir o conhecimento. (p.43)

Ainda na introdução, a autora aborda que o professor precisa ter uma postura crítica embasando-se no conhecimento prévio do aluno direcionando o ensino para a ampliação cultural, tendo o letramento (ou multiletramentos) como base para todas as disciplinas, não condizente com o as atividades propostas pelo material:

Mas a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateu-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração, mapas etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram ainda a escola. (São Paulo, 2013, p.17)

Na análise do documento priorizamos os conteúdos referentes às Ciências Humanas, ou seja, a Geografia e História. Não analisamos as páginas que se referem às Ciências da Natureza e a História, não por considerarmos áreas menos relevantes do conhecimento escolar, mas, por não ser o enfoque deste trabalho.

O Guia de Planejamento e Orientações ao Professor do material *Memórias, Caminhos, e Descobertas - Sociedade e Natureza*, aborda as disciplinas de Geografia, História e Ciências. Constitui-se como um conjunto de apostilas para a orientação do trabalho pedagógico do professor, porém, há o material de atividades destinados aos alunos. Tais apostilas destinam-se aos anos iniciais do ensino Fundamental.

Direcionamos nosso trabalho para o material referente ao 1º, 2º e 3º anos do ensino Fundamental. Estes Guias dividem-se, nas referidas apostilas, em três Sequências Didáticas, uma para cada disciplina elencada, sendo a segunda Sequência de cada apostila direcionada para o estudo da Geografia.

3.3.1 Ciências Humanas: O currículo de Geografia

As orientações para o ensino de Geografia iniciam-se com um texto de Sônia Maria Vanzella Castellar. O texto intitula-se “Currículo de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e aborda os principais pontos da proposta para a disciplina de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aponta algumas orientações para os professores.

A autora aponta a importância de desenvolver nos alunos dos anos iniciais o raciocínio espacial a fim de que possa ler e compreender o mundo, ultrapassando o senso comum, distanciando-se do conceito de que a Geografia é uma disciplina que exige a memorização. O professor necessita partir das concepções do aluno para reelaborar os conceitos, de tal forma, ancora sua prática no construtivismo destacando a função de mediador do professor. Nessa conjuntura, as demais disciplinas devem integrar-se com a Geografia. Tal assertiva denota a tendência da Secretaria da Educação ao ensino interdisciplinar, por conceitos.

Embora a referida Proposta centralize as determinações pedagógicas, segundo Castellar, assegura a autonomia do professor, já que o currículo não é fechado. Isso fica delineado pela seguinte parágrafo:

Neste desenho curricular além de atender os objetivos e conteúdos da geografia, consideramos também as expectativas de aprendizagem entendendo que caberá ao professor a decisão sobre a forma de encaminhá-las, isto é, organizar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, atuando para a concretização do currículo. (São Paulo, 2013, p.91)

A Proposta pretende o estudo do lugar nas dimensões particular, da sociedade e da natureza. Nessa perspectiva a paisagem não deve ser apenas descrita como aponta a Geografia Tradicional, avançando para a Geografia Crítica percebendo a paisagem como resultado da dinâmica dialética dos elementos físicos, biológicos e antrópicos. A cartografia apresenta-se como uma linguagem a disposição para a compreensão dos lugares e trajetos, entendendo que a alfabetização cartográfica é concomitante com a alfabetização. No texto:

A alfabetização cartográfica é, portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e fenômenos que representam. A concepção que desenvolvemos em relação ao processo de alfabetização geográfica tem como base as noções cartográficas: área, ponto e linha; escala e proporção; legenda; visão vertical e oblíqua; imagem bidimensional e tridimensional, orientação, direção e ponto de referência. A ideia é que a geografia faça parte do processo inicial da alfabetização do aluno, porque contribui para a elaboração de atividades que permitam tornar a leitura e a escrita mais significativas. (São Paulo, 2013, p.96)

Por fim, Castellar aponta os eixos para o ensino de Geografia nos anos iniciais:

1. Lugares que ocupamos na Terra: a organização e a produção do território em

diferentes escalas geográficas.

2. As paisagens das cidades e dos campos, a relação cidade e campo e o processo de urbanização em diferentes escalas geográficas.

3. Como e onde vivemos na Terra. O uso dos recursos naturais e suas consequências.

4. A Produção e o consumo no Brasil e no mundo: da matéria-prima à industrialização até as inovações técnicas e tecnológicas (São Paulo, 2013, p. 97 – 99)

O eixo 1 propõe o entendimento do conceito lugar em diferentes escalas enfocando as dimensões socioambiental e cultural. O eixo 2 propõe a paisagem como tema central nas perspectivas da cidade e do campo, nas dimensões espaciais, temporais e socioambientais.

No 3º eixo a proposta é compreender os recursos naturais comparando, analisando diferentes realidades relacionando os ambientes naturais e as relações humanas. No último eixo propõe uma reflexão sobre os meios de produção em consumo, os meios de informação e comunicação na ocupação e organização do espaço. Caso a proposta seja implantada e siga as orientações do texto introdutório para a disciplina de Geografia proposto por Castellar, a Secretaria da Educação estará afilada ao que se espera da Geografia atual.

No Guia de Planejamento e Orientações ao Professor do material *Memórias, Caminhos, e Descobertas - Sociedade e Natureza*, a Geografia é abordada na segunda Sequência Didática de cada um das apostilas.

Na apostila do 1º ano a Sequência Didática referente à Geografia aborda a temática cartográfica, intitulada *As Representações do Espaço*. No 2º Ano a categoria lugar é explorada em conjunto com sua representação, está sob o título de *Lugares, Itinerários e Representação do Espaço*. E, o material do 3º ano aborda, também, a Cartografia – *Os conhecimentos cartográficos e a ação humana*.

Indagamos, será possível a apreensão dos conhecimentos e categorias geográficas apenas por meio de Sequências Didáticas? A Cartografia é um tema recorrente nos três documentos, tema este de suma relevância na compreensão do conhecimento geográfico, porém, há muitas outras categorias e assuntos da Geografia que precisam ser apreendidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda sendo um material para as referidas áreas do conhecimento, a SEE/SP afirma, em sua introdução, que o compromisso da SEE/SP é: “...de formar alunos que desenvolvam o senso crítico, a curiosidade e a pesquisa, desejamos também que os alunos mobilizem suas capacidades de leitura e escrita em diferentes gêneros do discurso, tanto em linguagem oral, quanto escrita.” (SÃO PAULO, 2015, p. 8)

Assim sendo, a SEE/SP mantém seu foco na disciplina de Língua Portuguesa, mesmo em um material específico para as Ciências Sociais e Naturais. Também, no texto introdutório dos Guias de Planejamento, intitulado *A Articulação entre as disciplinas de*

Ciências, Geografia e História no trabalho cotidiano em sala de aula, de autoria de Andréa Freitas e Edmilson Ribeiro a Geografia é descrita como uma ciência auxiliar à Matemática:

[...] podemos discutir a articulação de conceitos de localização ligados, tanto a Geografia, quanto a Matemática, pois as duas disciplinas trabalham o mesmo conteúdo a partir de pontos de vistas diferenciados, entretanto, na própria aula de Matemática cabe uma reflexão do ponto de vista da Geografia e o espaço geográfico. (SÃO PAULO, 2015, p. 12)

De tal forma, fica explícito que, a Geografia, assim como a História e a Ciência não são preocupações da SEE/SP. A referida Proposta e dos referidos Guias versarem sobre as referidas áreas não são o foco da Proposta, sendo a Língua Portuguesa e a Matemática tidas como prioridade. Ainda é importante relatar que os referidos documentos são versões preliminares, ou seja, nas salas de aula da rede estadual paulista ainda vigora a predominância do estudo da Língua Portuguesa e da Matemática com suas Propostas e materiais específicos.

3.4 Comparando o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o Programa Paulista “Ler e Escrever”

Estabelecemos categorias de comparação entre os Programas: PNAIC, do Governo Federal, e o Programa “Ler e Escrever”, do Estado de São Paulo. Estruturamos essas comparações em uma tabela para melhor compreensão dos programas:

Quadro 1 - Categorias de análise e comparação do PNAIC e “Ler e Escrever”

	PNAIC	Ler e Escrever
Fase do ensino que a proposta atende	1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental - Anos destinados à alfabetização	1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental ⁴⁸
Ano de implantação	2013	2007
Por quem foi implantado	Secretaria da Educação Básica - Ministério da Educação - Governo Federal	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

⁴⁸ Restringimos nossa pesquisa ao 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental para analisarmos, no referido programa, a mesma fase do ensino atendida pelo PNAIC.

Para quem foi implantado	Para os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como formação continuada	Para professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Materiais do programa	Portarias do programa; Cadernos de Formação para os professores	Orientações Curriculares; Guias de Planejamento para os Professores; Coetâneas de Atividades para os alunos
Materiais estudados	Portarias do programa; Cadernos de Formação para os professores	Orientações Curriculares; Guias de Planejamento para os Professores
Disciplinas abordadas pelo programa	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas (Geografia e História)	Língua Portuguesa, Matemática ⁴⁹ , Ciências Naturais, Ciências Humanas (Geografia e História) ⁵⁰ , Artes e Educação Física ⁵¹
Disciplina priorizada pelo programa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Estratégias didáticas	Formação continuada docente para a melhoria do ensino no que se refere à alfabetização nas salas de aula de todo o Brasil	Formação docente em ATPC ⁵² e implantação do material de ensino em sala de aula priorizando o processo de alfabetização
Avaliação	Avaliação em larga escala - Prova Brasil	Avaliação em larga escala - SARESP ⁵³
Relação entre alfabetização e letramento	Alfabetização atrelada ao letramento, apreensão da importância da leitura além da palavra, porém em alguns momentos confunde o termo letramento com alfabetização	Compreende a alfabetização como decodificação do código escrito, não há referência ao letramento
A Geografia na etapa	Há referências à área do conhecimento no Programa, porém prioriza-se as áreas de Língua Portuguesa e	Geografia aparece “timidamente” no material, apenas em interdisciplinaridade às

⁴⁹ Disciplina abordada pelo material Educação Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI).

⁵⁰ As referidas disciplinas possuem “Orientações e Material do aluno” e do professor apenas em versões preliminares, não implantadas.

⁵¹ As referidas disciplinas possuem apenas Orientações Didáticas, não há materiais específicos.

⁵² ATPC: Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁵³ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

	Matemática	outras áreas do conhecimento em projetos didáticos
--	------------	--

Guimarães, R. T. 2017.

O PNAIC destina-se aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ao período prioritário da alfabetização. O Programa afirma a necessidade de que todas as crianças deverão estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, isto é, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal diretriz está de acordo com a Lei Nº 12.801, de 24 DE Abril de 2013 em seu artigo primeiro:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

No entanto, concordamos com Assolini e Tfouni (207) ao afirmarem que numa sociedade letrada a alfabetização e o letramento não concluem em um determinado espaço de tempo, dá-se ao longo de toda a vida do sujeito. Para as autoras:

[...] não estamos mais considerando indivíduos empíricos que fazem uso da língua escrita, mas posições de sujeito, dentro do “continuum” do letramento, posições estas que não são intercambiáveis nem equivalentes, em função do processo de legitimação das práticas letradas. (p. 58)

Já o programa “Ler e Escrever” trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos). A SEE/SP denomina tal período como *Ciclo I*. Destacamos o fato de termos nos atentado apenas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental para que a análise tenha uma unicidade com o outro Programa estudado.

O PNAIC teve origem no ano de 2013 implementado pela Secretaria da Educação Básica pertencente ao Ministério da Educação do Governo Federal. Já o Programa “Ler e Escrever” originou-se anteriormente, no ano de 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O PNAIC foi implementado com o intuito de proporcionar aos professores dos anos iniciais da Educação Básica formação continuada para que pudessem atuar de forma mais

especializada no tocante da alfabetização, com o intuito, como já relatado, de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Diferentemente do PNAIC, o “Ler e Escrever” além de formação continuada dos professores em ATPCs, pretende fornecer materiais didáticos para os alunos e orientações didáticas para os professores. O Governo Federal também oferece materiais didáticos aos professores e alunos por meio de outro programa, o PNLD, programa este que se apresenta como uma das ações do PNAIC:

Materiais didáticos entregues pelo *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE*).⁵⁴

Os materiais à que destinamos nossa análise foram aqueles disponíveis nos sítios dos Programas. Os materiais analisados do PNAIC foram as Portarias do Programa e os Cadernos de Formação para os professores. Do “Ler e Escrever”, analisamos as Orientações Curriculares e Guias de Planejamento para os Professores. Salientamos que nosso foco de análise foram os documentos destinados aos professores pois, as propostas curriculares chegam até eles como:

Conhecimento sistematizado, com lugar central no currículo, planejamento e organização para assegurar o ensino, como transmissão sequenciada numa ordem de complexidade crescente: aprendizagem de habilidades e dos conteúdos, esperada, não como consequência de situações previstas para essa aquisição, mas como resultado dessa organização e como produto do desenvolvimento intelectual dos alunos nas diferentes fases, conforme suas faixas etárias. (SAMPAIO, 2016, p. 42 e 43)

Ambos os Programas pensam o ensino de forma estanque em que o conhecimento é determinado por esferas superiores que não conhecem a sala e como as relações de ensino-aprendizado se realizam, não considerando os conhecimentos do educando e suas curiosidades. Concordamos com Silva (1999) que constata que o conhecimento não é neutro, ele envolve valores de sua cultura.

O PNAIC aborda as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas (Geografia e História). Porém, há uma valorização das

⁵⁴ Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

disciplinas de Matemática e, em especial, Língua Portuguesa. Entendemos que a alfabetização não será um processo completo se não estiver inserido em um amplo cenário em que todas as disciplinas escolares referentes aos anos iniciais estejam inseridas e, destacamos a Geografia. Concordamos com Pereira (2003) que destaca que a Geografia configura-se como disciplina fundamental nos anos iniciais por ser, no espaço geográfico, o meio em que os educandos têm contato com a realidade. Para o referido autor:

O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente.(p.14)

Quanto ao Programa “Ler e Escrever” a situação da Geografia se agrava. A Geografia aparece “timidamente” em Projetos Didáticos no material homônimo do referido Programa. O Programa valoriza as disciplinas de Matemática e, como o PNAIC, também, prioriza a disciplina de Língua Portuguesa. Língua Portuguesa e Matemática são abordadas em Diretrizes Curriculares específicas, assim como já possuem materiais implantados na rede paulista de ensino. Como já referimos, o material de Língua Portuguesa é o “Ler e Escrever”, o EMAI para Matemática. As disciplinas de Artes e Educação Física possuem orientações didáticas, porém não existem materiais para as referidas disciplinas. O material e as diretrizes para as disciplinas de Geografia, História e de Ciências Naturais, intitulado *Memórias, Caminhos e Descobertas - Sociedade e Natureza* são preliminares, não implantados pela Secretaria, ou seja, há uma desvalorização de tais disciplinas que também são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Sobre a Geografia Escolar compreendemos sua fundamentalidade: “A partir da inserção do espaço vivido no ensino da Geografia será possível um diálogo entre professores e alunos, no sentido de despertar a criticidade do educando enquanto sujeito ativo desse processo.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 13).

Quanto a sua estratégia de ensino, o PNAIC é um programa que pretende oferecer formação continuada aos professores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na perspectiva da melhoria da alfabetização. Compreendemos que pensar uma formação continuada para os professores é um ponto positivo do programa, porém todas as disciplinas deveriam ser valorizadas em tal processo, incluindo a Geografia. Sobre a formação continuada concordamos com Libâneo (2001):

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. (p. 191)

O Programa “Ler e Escrever” também pretende formação continuada docente em ATPCs para a discussão das temáticas de seu material didático. A formação continuada deve ser “[...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.”(Candau (1996, p.144). Porém, o Programa “Ler e Escrever” oferece tais formações pensando apenas na disciplina de Língua Portuguesa, deixando uma lacuna na formação continuada das demais áreas, dentre elas a Geografia.

Quanto às avaliações, ambos os Programas têm como foco o “treinamento” para as avaliações externas. No caso do PNAIC, o foco está na *Prova Brasil*, que avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para Machado e Freitas (2014) as avaliações externas têm ganhado centralidade nos processos de ensino, principalmente:

[...]após 2005 com a criação da avaliação censitária conhecida como Prova Brasil, observa-se que as equipes gestoras das escolas têm sido, cada vez mais, instadas a debater e incorporar seus resultados no seu cotidiano e, principalmente, no planejamento e atuação dos professores nas salas de aula. (p. 115)

O “Ler e Escrever” avalia os alunos da rede estadual paulista de ensino por meio do Saresp. O Saresp avalia os alunos, nos anos iniciais, dos 3º e 5º anos. Em tais anos do ensino são avaliadas, apenas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo Pinto (2011) o currículo paulista unifica o que será avaliado pelo Saresp. Indagamos qual a funcionalidade das avaliações externas, avaliações estas que tem um olhar amplo sobre o alunado, que não alcança a dimensão de cada sala, das subjetividades de cada aluno? Que avaliação é esta que restringe sua avaliação à algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, conseqüentemente, restringe seus currículos e políticas à determinados conhecimentos? Machado e Freitas (2014) afirmam que a: “Avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas, por meio da aferição do rendimento dos alunos em provas padronizadas, desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar.” (p.115).

Quanto ao letramento, o PNAIC compreende que a alfabetização não se realiza sem o desenvolvimento do letramento, ainda que em alguns momentos utiliza o termo letramento em lugar de alfabetização. Enquanto o “Ler e Escrever” prioriza apenas a alfabetização. Compreendemos que a alfabetização não se realiza sem o letramento pois:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode

ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96 e 97)

Referindo-se ao lugar da Geografia no PNAIC percebemos que a prioridade do Programa está nas disciplinas de Matemática, e principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. A disciplina de Geografia possui uma apostila em que trabalha com as disciplinas das Ciências Humanas, porém, o programa prioriza o trabalho de disciplinas como a Geografia, História e Ciências de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade é importante na construção do conhecimento do aluno, porém há especificidades da Geografia que precisam ser trabalhadas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

A Geografia como ciência social possui em seu arcabouço um conjunto de categorias que expressam sua identidade, ao discutir a ação humana no ato de modelar a superfície terrestre. O espaço, a região, o território, o lugar e a paisagem constituem-se no resultado particularizado da atuação humana na transformação do planeta. Diferentes conceitos, diversas formas de caracterizar este ato de mutação, são produtos originários de cada visão particular de mundo, de cada universo expresso na peculiaridade de cada homem como ser único, de culturas geradas em civilizações singulares. (ROCHA, 2008, p. 129)

Já no “Ler e Escrever” a presença da Geografia é ainda mais “tímida”, quase inexistente. O material do referido programa aborda a Geografia apenas de forma interdisciplinar em Projetos Didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Não há sequer um Projeto ou Sequência Didática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que verse, exclusivamente sobre a disciplina geográfica. Assim, concordamos com Silva e Pimentel (2012) ao abordarem a fundamentalidade da disciplina geográfica na formação cidadã do educando, em sua percepção e análise do espaço em que está inserido e sua conexão com o global.

Sobre o Programa “Ler e Escrever” percebemos que a nomenclatura do referido Programa retoma a denominação dos anos iniciais no Período Colonial, tal fase da escolaridade era denominada como “escola de ler e escrever” como nos traz Novaes (2006). De tal modo, percebemos que a política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental se encontra muito vinculada à valores arcaicos, dando-nos a impressão de que a destinação única do ensino, nos anos iniciais, está na decodificação da escrita, e com isso, esquece-se que ler e escrever a palavra depende também de ler o mundo que rodeia o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou compreender qual o “lugar” da Geografia no PNAIC, programa do Governo Federal, e no Programa “Ler e Escrever”, do Governo paulista. Para tal, analisamos os documentos de ambos os programas, tanto as propostas curriculares, quanto os materiais propostos aos docentes para formação continuada, e, conseqüentemente, para aplicação de tal currículo em sala de aula. O foco de nossa análise foram o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Realizamos uma pesquisa de análise documental com contornos qualitativos. Embasamos nossa investigação em pesquisadores da área da Geografia Escolar (CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2005; LASTÓRIA, 2009), dentre outros para a reflexão da importância da Geografia na formação do educando. Também nos embasamos em estudiosos da área da alfabetização e letramento (ASSOLINI e TFOUNI, 2006; KLEIMAN, 1995), pois compreendemos que a alfabetização pode e deve ser realizada em concomitância com o letramento e na aprendizagem de todas as disciplinas que compõem o Ensino Fundamental, dentre elas destacamos a fundamentalidade da Geografia. Estudamos, também, a BNCC e os PCNs pois são as fundamentações do currículo nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da análise dos referidos materiais e dos teóricos da área, compreendemos que a Geografia Escolar nem sempre possui a devida importância, tanto no Currículo nacional, quanto no paulista. Embora o PNAIC trabalhe em sua formação continuada de professores com as disciplinas das Ciências Humanas, dentre elas, a Geografia, esta não é vista como fundamental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco do referido programa está nas disciplinas de Matemática e, especialmente, na Língua Portuguesa. Muitas vezes a Geografia é percebida como uma disciplina auxiliar, que possibilita trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

No currículo paulista a situação da Geografia é ainda mais grave. A referida disciplina aparece apenas em projetos interdisciplinares no material de Língua Portuguesa e sua presença nos referidos projetos, dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, é apenas o suporte para o estudo de outras disciplinas, não sendo, em nenhum dos Projetos Didáticos sua temática central. O programa paulista apresenta Orientações Didáticas e um material didático no sítio do FDE para as Ciências Sociais e Naturais, porém tais materiais são ainda em versão preliminar, não implantada.

Tivemos uma dificuldade muito grande de encontrar trabalhos que versam sobre a Geografia nos referidos programas. A maioria dos trabalhos destina-se à temática da alfabetização nos referidos programas.

Compreendemos, mediante nossa reflexão que a Geografia não é pensada, em ambos os programas, como disciplina fundamental na formação do educando no que se refere a sua formação íntegra, na sua percepção de mundo. É preciso pensar que a Geografia é fundamental para que a criança realize a leitura de mundo e isso está atrelado ao processo de alfabetização e letramento. A criança não decodifica apenas a palavra escrita, ela se insere em um meio social, do qual é fruto e para ler e escrever precisa compreender o seu meio. Tal processo precisa ser encarado como prática social, de tal forma, o aluno precisa interpretar o mundo a sua volta, ponto fundamental do aprendizado geográfico e por isso a necessidade da referida disciplina nos anos iniciais.

O PNAIC compreende o letramento como parte importante da alfabetização, porém, em alguns momentos confunde o termo alfabetização com letramento. O “Ler e escrever” restringe, como papel primordial do Ensino Fundamental, apenas a alfabetização.

Com a análise dos referidos programas, compreendemos a possibilidade do trabalho interdisciplinar e da importância da Geografia em tal metodologia, porém é evidente que algumas categorias e conhecimentos geográficos precisam ser estudados já nos anos iniciais da alfabetização, para que haja a “alfabetização geográfica” dos alunos. Assim, desde os primeiros anos da aprendizagem, a criança começa a evidenciar seu papel cidadão e a importância de compreender, refletir e atuar sobre o seu meio.

Concluimos que o PNAIC secundariza a Geografia na formação de seus professores e, conseqüentemente, de seus alunos. O “Ler e escrever” claramente anula o papel da Geografia na formação do educando. Ambos os programas, percebem os anos iniciais do Ensino Fundamental como o preparo, como “treinamento” para avaliações em larga escala, como a Prova Brasil que fundamenta as diretrizes do PNAIC e o SARESP que avalia a funcionalidade do “Ler e Escrever”. Ambas avaliações mensura o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática.

Entendemos a importância de áreas específicas do conhecimento na formação do aluno, e dentre tais áreas a Geografia que possibilita o educando inserir-se no mundo que o rodeia. Assim, é evidente que os programas estudados deixam uma lacuna na formação do aluno, compreendendo tal etapa do ensino apenas como um período de apreensão de conteúdos que são tidos como a base do processo educacional, configurados pelas disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática, para que em momento posterior, possam ter acesso aos conhecimentos das demais áreas, tidos como mais elaborados. Essa hipótese de aprendizado prioriza determinadas áreas do conhecimento sem perceber a necessidade da amplitude e da complexidade que constitui cada aluno, de tal forma, carecendo uma formação que compreenda as variadas áreas do conhecimento, em especial a Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. P. L. Formação Continuada de Professores: reflexão sobre a participação no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p.127 - 133, jan. - abr., 2015.

ARAÚJO, S. M. de. **O Lugar do Ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia na Modalidade a Distância: possibilidades e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. Catalão - Goiás. **Ata da Plenária Final do VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor: “(Qual) é o fim do Ensino de Geografia?”**. 09 a 12 de outubro de 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Carta crítica da ANPUH-RIO à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, RJ, dezembro de 2105.

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFApl: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 50 - 72, 2006.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

AZEVEDO, A. J.; BONADIMAN, C.; GUTIERRES, I. R. M. SOUZA, A. A. A Influência da Pedagogia Tecnicista na Prática Docente de uma Escola de Educação Básica. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano XI, n. 21, jan. 2013, p. 1 - 7.

AZEVEDO, T. A. C. **O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

BARBOSA, M. E. S. A Geografia na Escola : Espaço, Tempo e Possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016. p. 82 - 113.

BASTOS, L. J.; SANTOS, R. V.; CRUZ, O. G.; LONGO, L. A. F. B.; SILVA, L. O. Características sociodemográficas de indígenas nos censos brasileiros de 2000 e 2010: uma abordagem comparativa. **Cadernos de Saúde Pública**, 33 nº.Suplemento 1, Rio de Janeiro,

2017.

BEZERRA, A. F. As práticas pedagógica do ensino de Geografia nas escolas públicas da cidade de Parnamirim - RN. **Anais Eletrônicos do X Encontro Nacioanal de Prática de Ensino em Geografia**. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

BITTENCOURT; C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRAGA, R. B. Tensões e Interações Entre o Saber Científico e o Escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. In: SANTOS, L. L. de C. P. (org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Coleção Didática Prática de Ensino. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p.392 – 411.

BRASIL. **Lei nº 1.645, de 10 de março de 2008**.

BRASIL. **Lei nº 12. 801 de 24 de abril de 2013**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Estudo Comparativo Entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: Avaliação no ciclo de alfabetização: Reflexões e Sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização(1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Os diferentes textos em salas de alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** O Trabalho com Gêneros Textuais em Sala de Aula. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Planejamento do ensino na Perspectiva da Diversidade. Brasília: MEC/SEB, 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: A Alfabetização e as Diferentes Áreas do Conhecimento Escolar. Brasília: MEC/SEB, 2012j.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** A criança no Ciclo de Alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa -** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Ensino Fundamental. Primeiro Ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016:** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação, de julho de 1999.**

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 29 de janeiro de 1998,** p. 1 - 14.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

BREDA, T. V.; PICANÇO, J. L. O Uso de Jogos no Processo de Ensino-Aprendizagem na Geografia Escolar. **Anais Eletrônicos do 14º EGAL**, Lima, Perú, 2013.

BRITTO, A.X.; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, jul/2001.

CALLAI, H. C. A educação Geográfica na Formação Docente: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. de C. P. (org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. Coleção Didática Prática de Ensino. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p.412 - 433.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional de Geografia**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

CALLAI, H.C. Aprendendo a Ler o Mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p.227 - 247, mai./ago, 2005.

CALLAI, H. C. Do ensinar Geografia ao Produzir o Pensamento Geográfico. In: REGO, N. et al. (Orgs.). Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. URDGS, 2003.

CALLAI, H. C. Estudar o Lugar Para Compreender o Mundo. In: CASTRODIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2003b.

CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

CARDOSO, C. J.; A. L, J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016.

CARDOSO, O. Para uma Definição Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

CARVALHO, J. do P. F. de. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? **Anais Eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. Santos, 2014.

CASTELLAR, S. M. V. A Geografia no Ensino Fundamental. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). **Cadernos de Formação: Ensino de Geografia**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 17 - 21.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTILHO, E. C.C.; PAESE, C. R. Protagonismo Discente e Inovação na Educação. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí** - UFG, Jataí, GO , v.1, nº 14, primeiro semestre de 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z.. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: A Alfabetização espacial**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos e Alternativas. **Anais do I Seminário Nacional : Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010, p.1 - 16.

CAVALCANTI, L. de S. Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: SANTOS, L. L. de C. P. (org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. Coleção Didática Prática de Ensino. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p.369 – 391.

_____. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre: As transformações no Mundo da Educação**, 1999,nº 14, pp. 125 - 145 .

CAZETTA, V. **Práticas educativas, processos de mapeamento de fotografias aéreas verticais: passagens e constituição de saberes** . 2005. Tese (Doutorado em Geografia), IGCE, UNESP, Rio Claro, 189f.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.345 - 353.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, p.71-88, nov. 2012.

CITELLI, A. O. Assessoria universitária no projeto da interdisciplinaridade. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.) et al. **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyolo, 1993.

CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico - Os ideais de Brasil e Portugal. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 33, p. 277-290, dez/2007.

CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

COSTA, C. P. Apresentar o Brasil aos Brasileiros, Aproximar os Brasileiros de sua Pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. **Revista Estudo Histórico**, Rio de Janeiro, vol. 24, nº 48, p. 265-283, julho-dezembro de 2011.

COSTA, N. D. da; SOUZA, S. C. de. A interdisciplinaridade no ensino da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Palmas, 2012.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016.

COUTO, M.A.C. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Componente Curricular: Geografia. Anpege, p. 183 - 203, v. 12, n.19, jul.-dez. 2016.

DIAS, N. C.; Freitas, S. A. O Professor é Produtor de Conhecimento? **Interface da Educação**. Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 127-139, 2010.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilidade e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139 – 154 março/2002.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p. 58 -78, 1999.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou...Como ensinar História Alfabetizando? In: Fonseca, S. G. (org). **Ensino Fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009, p. 241 - 266.

FRANGELA, R. C. P. Um Pacto Curricular: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, Abril-Junho 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GESQUI, L. C. Questões Pedagógicas da Escola Pública Paulista de Ensino Regular: possibilidades de análise do Ciclo I do ensino Fundamental por meio do IDESP. In: MARIN, A. J.; GIOVANI, L. M. (Orgs). **Práticas e Saberes Docentes**: Os anos iniciais em foco. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2016, p. 92 - 114.

GIOVANI, L. M.; MARIN, A. J. Aspectos Críticos da Cultura Alfabetizadora no Sistema Educativo Brasileiro. In: MARIN, A. J.; GIOVANI, L. M. (Orgs). **Práticas e Saberes Docentes**: Os anos iniciais em foco. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2016, p.195 - 206.

GODOY, A. C. de; LASTÓRIA, A. C.; SILVA, F. K. M. da. Relato de Experiência - Representações visuais no ensino-aprendizagem da localidade: estudo sobre a produção de imagens do ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 362 - 278, 2015.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v.22, n. 2, p. 201 - 210, mai/ago 2006.

JACINTHO, S. M. C. Considerações sobre o ensino da Geografia. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). **Cadernos de Formação: Ensino de Geografia**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 77-83.

JUNCKES, R. C. A Prática Docente em Sala de Aula: mediação Pedagógica. **V SIMFOP - Simpósio sobre Formação de Professores**. Educação Básica: desafios frente às desigualdades educacionais. UNISUL: Campus Universitário Tubarão - SC, 2013.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15 - 61.

KLEIN, A. M.; GALINDO, M. A.; D'água, S. V. N. L. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016.

LASTÓRIA, A. C. A Didática da Geografia e da História e a Formação de Professores. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (orgs). **Formação Continuada de Professores**: Processos Formativos e Investigativos. Ribeirão Preto: Compacta, 2010, pp.135-140.

_____. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA, S. G. (Org.). **Ensino Fundamental: Conteúdos, Metodologias e Práticas**. 2009, pp. 295 - 312.

LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S. A. A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não sabe aonde quer chegar. In: **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 323 - 334, jul./dez. 2012.

_____. Avanços e desafios do ensino de geografia no Brasil: formação de professores e práticas escolares. In: CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. (Org.). **Didáctica de la geografía. Prácticas Escolares y Formación de Profesores**. Bueno Aires: Biblos, 2014, pp.97 - 108.

_____. Cartografia escolar na formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ficção ou realidade? In: PORTUGAL, J.; OLIVEIRA, S.; PEREIRA, T. (orgs). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 53 - 68.

LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. **Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar**. Fernandópolis: Universitas, 2008, v. 4, pp. 27-34.

LASTÓRIA, A. C.; ROSA, A. V. (Orgs.) **Elos da Cidadania: localidade, escola e ação**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LIMA, M.C.; OLIVEIRA, M.L.V.; SILVA, A.C.; SANTOS, F. R.; DAMASCENO, J.; BARBOSA, M.E.S.; PORTELA; E.M.C.; SILVA, V.P. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: Inconsistência e Impropriedades da Proposta do MEC**. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral ICE, v.18, n.1, p.163 - 170, jul. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevistas e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25 - 44.

MACHADO, C. FREITAS, P. F. Gestão Escolar e Avaliação Externa: Experiências de escolas da rede municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n.3, p. 113 - 126, 2014.

MACÍA ARCE, X.C.; RODRÍGUEZ LESTEGAS, F. & ARMAS QUINTÁ, F.X. La Cartografía Temática como Recurso Didáctico en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

de las Ciencias Sociales para Educación Primaria. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.428-438, jan./jun., 2016.

MARQUES, R. **BNCC, Geografia e Docentes e Geografia**. In: Encontro GT de Educação da AGB-Rio e AGB-Niterói, da Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. Mesa: Base Nacional Curricular Comum.

MARQUES, V. Reflexões Sobre o Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 8, 2008, Rio Claro - SP. **1º Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo**. Rio Claro - SP: UNESP, 2008. p. 202-2013

MARTINS, H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 22, p.289-300, maio/ago, 2004.

MCCOWAN, T.O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.

MENEGHESSO, V. A. **A hidrografia local e as práticas escolares de professores de Geografia de Ibitinga - SP**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MORAIS, C. C. **Cartografia Escolar nos anos iniciais: o letramento cartográfico nas práticas das professoras**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MOREIRA, C. S. Saresp: Da avaliação da aprendizagem formador à avaliação formadora da aprendizagem? **Anais do VI EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação PUCPR, Curitiba, 2006, p.2259 - 2271.

NOVAES, Í. F. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios de e para a formação docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Perguntas à televisão e às aulas de Geografia: crítica e credibilidade nas narrativas da realidade atual. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 353 -366.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. O Mercado da Pedagogia e a Pedagogia de Mercado : reflexos do neoliberalismo sobre a educação. **Anais do VIII EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação PUCPR, Curitiba, 2008, p. 4607 - 4618.

PARENTE, L. R. C. Reflexões sobre o conceito de cultura e o ensino da geografia. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, abril-junio 2017.

PEREIRA, D. Paisagens, Lugares e Espaços: A Geografia no Ensino Básico. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 79, p. 9-21, 2003.

PÉREZ, F. F. G.; LASTÓRIA, A. C. **Estrategias de Formación del Profesorado para la Participación Ciudadana**. Anais do XII Encontro Nacional de Práticas em Geografia, João Pessoa - PB, 2013.

PINTO, M. A. R. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. O ensino da Geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 19, n. 1, jan./abr. 2015.

POMMER, C. P. R.; CASTANHO, M. I. S. Autoria docente: A articulação cognição & emoção no trabalho docente. **Anais Eletrônicos do VII Colóquio de Pesquisa de Instituições Escolares: Universidade - História, Formação e Compromisso Social**. São Paulo, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres. **Terra Livre: As transformações no mundo da educação**, n. 14, p. 100 - 125, 1999.

PONTUSCKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

POSSIDÔNIO, J. A.; SILVA, M. M. n: PACÍFICO, S. M. R. (Org.). **Professor e Autoria: Interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 151 - 176.

PRINTES, R. B. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014.

RIBEIRO, A. P. Programa Ler e Escrever: Uma análise das concepções de Alfabetização e Letramento. In: PACÍFICO, S. M. R. (Org.). **Professor e Autoria: Interpretações sobre o Ler e Escrever**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 11 - 31.

ROCHA, J. C. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço, território, e paisagem. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 128 - 142, set/2008.

ROSA, D. C. O Uso de Textos de Divulgação Científica Para o Ensino de Geografia: representações/significações. **Perspectiva Geográficas**, UNIOEST, nº 1, 2005, p. 89 - 97.

SAMPAIO, M. das M. F. Práticas, Saberes e Conhecimento - Escola e Currículo. In: MARIN, A. J.; GIOVANI, L. M. (Orgs). **Práticas e Saberes Docentes**: Os anos iniciais em foco. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2016, p. 11 - 50.

SANTANA, M. A. O Contexto do Programa de Alfabetização na Idade Certa: o desafio, a concepção e perspectivas dos professores. **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015.

SANTOS, J. J. Ensino de Geografia nos Anos Iniciais: Leitura de mundo através de mapas. **Poiésis Pedagógica** - v. 5/6 - p. 95-112 - jan./dez. - 2007/2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 6ª ed., 2001.

SANTOS, R. J.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Ensino de Geografia e Novas Linguagens. In: **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 .

SÃO PAULO. **Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos**. SEESP, 2010.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 26 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 1º Ano. Secretaria da Educação; Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Cláudia Rosemberg Aratangy, Sonia de Gouveia Jorge - 4ª ed. São Paulo: FDE, 2014.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 2º Ano. Secretaria da Educação; Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Cláudia Rosemberg Aratangy, Sonia de Gouveia Jorge - 4ª ed. São Paulo: FDE, 2014b.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador - 2º Ano. Secretaria da Educação; Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Cláudia Rosemberg Aratangy, Sonia de Gouveia Jorge - 4ª ed. São Paulo: FDE, 2014c.

SÃO PAULO. **Memórias, Caminhos e Descobertas** - Sociedade e Natureza - 1º ano - Versão Preliminar. SEE/SP, 2015.

SÃO PAULO. **Memórias, Caminhos e Descobertas** - Sociedade e Natureza - 2º ano - Versão Preliminar. SEE/SP, 2015b.

SÃO PAULO. **Memórias, Caminhos e Descobertas** - Sociedade e Natureza - 3º ano - Versão Preliminar. SEE/SP, 2015c.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares do estado de São Paulo. Língua Portuguesa e Matemática.** Ciclo I. SEESP, 2008.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares do estado de São Paulo – Versão Preliminar. Ciências da Natureza e Ciências Humanas – Geografia e História.** Ciclo I. SEE/SP, 2013.

SÃO PAULO. **Programa Bolsa Alfabetizador.** Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjlkjlaslkA=270&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 26 de junho de 2017.

SÃO PAULO. **Projeto Intensivo no Ciclo.** Diário Oficial do estado de São Paulo, São Paulo, 21 dez. 2007.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011.**

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 3, de 16 de janeiro de 2014.**

SÃO PAULO. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa.** São Paulo: CEFAL, 2013.

SÃO PAULO. **Orientações Para a Organização dos Trabalhos do Ano Letivo de 2013.** São Paulo: CEFAL, 2013.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42

SARMENTO, M.J. O estudo do caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al (org). **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D., GUINDANI, J.F. Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, p. 1 - 15, jul. 2009.

SILVA, A. F.; PIMENTEL, C. S. O Conhecimento Geográfico nas Séries Iniciais da Educação Básica - O caso do município de Reserva. **Anais Semana de Geografia.** Ponta Grossa: UEPG, v. 1, nº 1, 2012.

SILVA, F. K. M.; LASTÓRIA, A. C. L. O estágio supervisionado em Ciências, Geografia e História nos anos iniciais: entre o ideal e o real. In: PACÍFICO, S. M. R. **O estágio e a produção do conhecimento docente.** Ribeirão Preto: Pedro & João Editores, p. 87 - 105, 2013.

SILVA, M. S. F.; SILVA, E. G. O ensino de Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristovão - SE, p. 1 - 15, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed. Disponível em: . Acesso em: 28 de setembro de 2017.

SOUZA, B.; PORTO, G. C. S. Perspectivas Entre Geografia e Literatura: o lugar na obra “Casa de Pensão” de Aluísio Azevedo. **Anais Eletrônicos da 4ª Jornada Científica da Geografia - UNIFAL**. Alfenas - MG, p. 404 - 409, 2016.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TFOUNI. L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VERDINELLI, M. M. **Formação Continuada de Professores do ensino Fundamental Subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural**. 2007 - 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Maringá, Maringá.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

ANEXOS

ANEXO A - Resolução SE Nº 81, de 16 - 12 - 2011, que versa a organização curricular para o Estado de São Paulo n ensino fundamental e médio.

Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011

Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

O SECRETARIO DA EDUCAÇÃO, considerando a necessidade de adequar as matrizes curriculares da educação básica às diretrizes nacionais e às metas da política educacional, resolve:

Artigo 1º - A organização curricular anual das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e ensino médio desenvolver-se-á em 200(duzentos) dias letivos, com a carga horária estabelecida pela presente resolução.

Artigo 2º - O ensino fundamental terá sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 9 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos):

I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano;

II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano.

Parágrafo único - As unidades escolares que ainda venham a manter, em 2012, a organização curricular seriada, deverão proceder aos ajustes necessários à organização anual ora estabelecida.

Artigo 3º - No segmento de ensino correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

I - em unidades escolares com até dois turnos diurnos: carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.000 (mil) aulas anuais;

II - em unidades escolares com três turnos diurnos e calendário específico de semana de 6 (seis) dias letivos: carga horária de 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais.

Parágrafo único - As aulas das disciplinas de Educação Física e de Arte, previstas nas matrizes curriculares dos anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

1 - com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I, que integra esta resolução;

2 - com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;

3 - em horário regular de funcionamento da classe;

4 - pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista.

Artigo 4º - No segmento de ensino correspondente aos anos finais do ensino fundamental deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

I - no período diurno, em unidades escolares com até dois turnos diurnos: carga horária de 30 (trinta) aulas semanais, sendo 6 (seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.200 (mil e duzentas) aulas anuais, conforme disposto no Anexo II que integra esta resolução;

II - no período diurno, em unidades escolares com três turnos diurnos, apresentando calendário específico e semana de 6 (seis) dias letivos: carga horária de 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais, na conformidade do Anexo III desta resolução;

III - no período noturno: carga horária de 27 (vinte e sete) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, sendo que as aulas da disciplina Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme dispõe o Anexo IV que integra esta resolução.

Artigo 5º - O ensino médio, desenvolvido em três séries anuais, terá sua organização curricular estruturada como curso de sólida formação básica que abre, para o jovem, efetivas oportunidades de consolidação das competências e conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos em nível superior e/ou à inserção no mundo do trabalho.

Parágrafo único - O ensino médio terá sua matriz curricular organizada:

1 - no período diurno: com carga horária de 30 (trinta) aulas semanais, sendo 6 (seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.200 (mil e duzentas) aulas anuais, conforme dispõe o Anexo V desta resolução;

2 - no período noturno: com carga horária de 27 (vinte e sete) aulas semanais, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, observando-se que as aulas da disciplina Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme dispõe o Anexo VI que integra esta resolução.

Artigo 6º - Os cursos da modalidade de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, observada a organização semestral que os caracteriza, adotarão, respectivamente, as matrizes curriculares objeto dos Anexos IV e VI da presente resolução, exceto com relação às aulas de Ensino Religioso, de acordo com o contido na Resolução SE nº 21, de 29.1.2002.

Artigo 7º - O Ensino Religioso, obrigatório à escola e facultativo ao aluno, será oferecido aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, se houver demanda, na conformidade do que dispõe a Resolução SE nº 21, de 29.1.2002.

Artigo 8º - A Língua Espanhola, obrigatória à escola e facultativa ao aluno, será oferecida, fora do horário regular de aulas, a alunos da 1ª série do Ensino Médio, se houver demanda, de acordo com as disposições da Lei federal nº 11.161, de 5.8.2005 e da Resolução SE nº 5, de 14.1.2010.

Artigo 9º - As matrizes curriculares, constantes dos Anexos que integram esta resolução, deverão ser adotadas a partir do próximo ano letivo, em todos os anos e séries que compõem os ensinos fundamental e médio, respectivamente.

Artigo 10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 98, de 23 de dezembro de 2008.

Notas:

Res. SE nº 21/02, à pág. 98 do vol. LIII;

Res. SE nº 05/10, à pág. 108 do vol. LXIX;

Lei nº 11.161/05, à pág. 52 do vol. 32;

Revoga a Res. SE nº 98/08, à pág. 231 do vol. LXVI.

Alterada pela Res. SE nº 3/14.

ANEXO I *

Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental
Ciclo I – 1º ao 5º ano

Disciplinas		Ano/aula (%)				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/4ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

*** Retificado de acordo com publicação no DOE de 28/12/2011 – Seção I – Pág. 50**

ANEXO II
Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental
Ciclo II – 6º ao 9º ano
Período Diurno

Disciplinas		Ano/aula			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino religioso*	-	-	-	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de Aulas		30	30	30	30

*Ensino Religioso – Se não houver demanda acrescentar 1 (uma) aula para Matemática.

ANEXO III **

Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental

Ciclo II – 6º ao 9º ano

Período Diurno Três Turnos

Disciplinas		Ano/aula			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	5	5	5	4
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	2	3
	História	3	2	3	3
	Geografia	2	3	3	2
	Ensino Religioso*	-	-	-	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de Aulas		24	24	24	24

* Ensino Religioso – Se não houver demanda acrescentar 1 aula para Língua Portuguesa.

**** Retificado de acordo com publicação no DOE de 28/12/2011 – Seção I – Pág. 50**

ANEXO IV
Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental
Ciclo II – 6º ao 9º ano
Período Noturno

Disciplinas		Ano/aula			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física *	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
	Ensino Religioso**	-	-	-	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de Aulas		27	27	27	27

*Educação Física deve ser oferecida no contraturno ou aos sábados.

** Ensino Religioso – Se não houver demanda, acrescentar 1 (uma) aula para Matemática.

ANEXO V
Matriz Curricular – Ensino Médio
Período Diurno

Base Comum Nacional	Área	Disciplina	SÉRIE		
			1ª	2ª	3ª
	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	5
		Arte	2	2	2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	5	5	5
		Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
Geografia		2	2	2	
Filosofia		2	2	2	
Sociologia		2	2	2	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna		2	2	2
Total de Aulas			30	30	30

ANEXO VI **

Matriz Curricular – Ensino Médio

Período Noturno

Base Comum Nacional	Área	Disciplina	SÉRIE		
			1ª	2ª	3ª
	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4
		Arte	2	2	2
		Educação Física*	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	4	4
		Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
Geografia		2	2	1	
Filosofia		1	2	2	
Sociologia		2	1	2	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna		2	2	2
Total de Aulas			27	27	27

*A Educação Física deve ser oferecida no contraturno ou aos sábados.

**** Retificado de acordo com publicação no DOE de 22/12/2011 – Seção I, pág. 23.**

ANEXO B - Resolução SE Nº 3, de 16 - 01 - 2014, que versa a organização curricular para o Estado de São Paulo no ensino fundamental e médio.

Resolução SE 3, de 16-1-2014

Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

O Secretario da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB,

Resolve:

Artigo 1º - O Anexo I, que integra a presente resolução, passa a substituir o Anexo I da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011, abrangendo, em seus Subanexos 1 e 2, as seguintes matrizes curriculares:

I – no Subanexo 1: a Matriz Curricular – A, a ser implementada nas unidades escolares que darão continuidade, e nas unidades escolares inscritas em 2014, às aulas de Língua Inglesa – EarlyBird, no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental;

II – no Subanexo 2: a Matriz Curricular – B, a ser implementada nas unidades escolares que não oferecerão, em 2014, aulas de Língua Inglesa.

Artigo 2º - Os dispositivos da Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011, abaixo relacionados, passam a vigorar com a seguinte redação:

I – o artigo 2º:

“Artigo 2º - O ensino fundamental terá sua organização curricular estruturada na seguinte conformidade:

I – nos anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano;

II – nos anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano.

Parágrafo único – Para efeito do regime de progressão continuada, os anos iniciais e finais do ensino fundamental serão organizados em 3 (três) ciclos de aprendizagem, na conformidade do que dispõe a Resolução SE nº 74, de 8 de novembro de 2013.” (NR);

II – o artigo 3º:

“Artigo 3º - Nos anos iniciais do ensino fundamental, deverá ser assegurada:

I – nas unidades escolares com até dois turnos diurnos, a carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.000 (mil) aulas anuais;

II - em unidades escolares com três turnos diurnos e calendário específico com semana de 6 (seis) dias letivos, a carga horária de 24 (vinte e

quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais.

§ 1º - As aulas das disciplinas de Educação Física, de Arte e de Língua Estrangeira Moderna - Inglês deverão ser desenvolvidas com a carga horária de 2 (duas) aulas semanais em cada disciplina, na conformidade da Matriz Curricular – A, constante do Subanexo 1 do Anexo I desta resolução.

§ 2º - As aulas das disciplinas, a que se refere o parágrafo anterior, serão ministradas, no horário regular de funcionamento da classe:

1. por professor especialista em cada disciplina, tendo acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e, quando existente, também do Aluno/Pesquisador do Projeto Bolsa Alfabetização; ou

2. pelo professor regente da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista.

§ 3º - Os conceitos, saberes e conhecimentos referentes aos componentes curriculares que integram as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas deverão ser trabalhados integralmente, por meio de projetos temáticos que serão objeto de orientação específica da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB.” (NR).

Artigo 3º - Ficam acrescentados à Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011:

I - item 3 ao parágrafo único do artigo 5º:

“3 - no período diurno, em unidades escolares com três turnos diurnos, apresentando calendário específico e semana de 6 (seis) dias letivos: carga horária de 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais.”; (NR)

II – o Anexo VII, que integra esta resolução.

Artigo 4º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANEXO I

Subanexo 1

Matriz Curricular - A

Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	44 %	11	44 %	11	44 %	11	36 %	9	36 %	9
		ARTE	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2
		MATEMÁTICA	32 %	8	32 %	8	32 %	8	32 %	8	32 %	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	-	8 %	2	8 %	2
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA										

		GEOGRAFIA										
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS (EARLY BIRD)	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2
		TOTAL GERAL	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25

Subanexo 2

Matriz Curricular - B

Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	48 %	12	48 %	12	48 %	12	40 %	10	40 %	10
		ARTE	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2	8 %	2

		MATEMÁTICA	32 %	8	32 %	8	32 %	8	32 %	8	32 %	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4 %	1	4 %	1	4 %	1	12 %	3	12 %	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA										
		GEOGRAFIA										
		TOTAL GERAL	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25	100 %	25

ANEXO VII
Matriz Curricular – Ensino Médio – Três Turnos
Período Diurno

	Área	Disciplina	SÉRIE		
			1ª	2ª	3ª
Base Comum Nacional	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	4
		Arte	2	2	2
		Educação Física*	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	3	3	4
		Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	-
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna		2	2	2

Total de Aulas	24	24	24
-----------------------	-----------	-----------	-----------

Obs.:

***As aulas de Educação Física poderão ser realizadas fora do período regular de aulas.**

(Republicada por ter saído com incorreções).

Os Subanexos 1 e 2, do Anexo I, da Resolução SE 3, de 16.1.2014, publicada em 17.1.2014 e republicada em 21.1.2014 estão atualizados de acordo com retificação publicada no DOE de 25/1/2014 – Seção I, pág. 16.

Notas:

Altera Dispositivo da Res. SE nº 81/11;

Res. SE nº 74/13.