

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

HORÁCIO JOSÉ DE SOUZA NETO

O pensamento geográfico do currículo oficial do Estado de São Paulo

(VERSÃO CORRIGIDA)

SÃO PAULO
2019

HORÁCIO JOSÉ DE SOUZA NETO

O pensamento geográfico do currículo oficial do Estado de São Paulo

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Área de concentração: Geografia Humana.

Orientador: Professor. Dr. Marcos Bernardino de Carvalho.

São Paulo
2019

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S719p Souza Neto, Horácio José de
O pensamento geográfico do currículo oficial do Estado de São Paulo / Horácio José de Souza Neto ; orientador Marcos Bernardino de Carvalho. - São Paulo, 2019.
155 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Ensino de Geografia. 2. Currículo. 3. Desqualificação docente. 4. Tecnicismo pedagógico. 5. Governamentalidade. I. Carvalho, Marcos Bernardino de, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

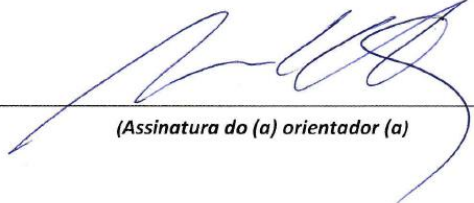
Nome do (a) aluno (a): Horácio José de Souza Neto

Data da defesa: 12/09/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Marcos Bernardino de Carvalho

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/11/2019



(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: SOUZA NETO, Horácio José de

Título: O pensamento geográfico do currículo oficial do Estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva

Instituição: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Julgamento: _____

Prof. Dr. Marísia Margarida Santiago Buitoni

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Julgamento: _____

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP)

Julgamento: _____

Dedico este trabalho a pessoa que me deu força e
inspiração para enfrentar as adversidades da vida.
Minha progenitora e querida mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores, funcionários e colegas de curso da Universidade de São Paulo pelo acolhimento e pelo calor humano propagado nas atividades acadêmicas, assim como pela defesa responsável e competente de uma educação pública de qualidade. Ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Bernardino de Carvalho, por conduzir meus passos nesta vasta vereda científica, desde os tempos da graduação como aluno da saudosa PUC-SP.

À profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka (*in memoriam*), pela análise e avaliação do projeto desta pesquisa, mas acima de tudo, ao seu legado na área da educação. Aos professores Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva e Dr. Eduardo Donizeti Giroto, pela trajetória em defesa do ensino de Geografia e, acima de tudo, pelo engajamento na construção de uma escola democrática e emancipadora. Às colegas de curso Silvia Cristina Gil, Edmara Lima e Maria Rita, pelos debates sobre pesquisa, política e educação. A nossa querida e paciente Waldirene, monitora do LEMADI, sempre solícita e atenciosa no imprescindível suporte técnico ao pleno desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que são meus colegas de trabalho, Pizza, Stela, Nilza (*in memoriam*), Nanci, Maria Lúcia, Valéria, Antônia, Maurício, Escarmeloto, Ana Paula, Elmo, Fátima, Dalva, Carlão, Evandro, Cinthia, Erica, Leandro, Patrícia, Juliana, Silvana, Igor e outros que me apoiaram nesta árdua trajetória, agregando valiosas reflexões sobre os problemas do nosso ofício. Também agradeço pelo suporte técnico de nossa secretária escolar Eliane e dos agentes de organização escolar Elenice, Rafael, Fátima e Marina.

Aos familiares que me apoiam incondicionalmente, mãe e irmãos: Maria de Fátima de Souza Lima, Deivid Lima Souza e Débora Lima Souza.

Aos amigos: Daniel Placido, professor de filosofia, que me encorajou no necessário retorno à universidade e pela revisão do texto final deste trabalho; Guilherme Stoner, professor de sociologia, pela contribuição de ofício ao discutir os problemas sociais, políticos e culturais da educação; Jomo Oliveira, professor de história, por trazer importantes discussões sobre a nossa cultura africana e a resistência política na escola pública; Paulo Mahon, professor e diretor da Apeoesp, que me orientou nos meandros da atuação sindical e forneceu valiosas informações fundamentadas em seu histórico de fundação do PT e resistência política; Bruno Pacheco, cientista da informação, e sua contribuição reflexiva sobre o poder da mídia; Suelen Ponte, professora de filosofia, por sua contribuição acadêmica; Aurélio Duarte, engenheiro e grande amigo, pelo suporte técnico de arquivamento desta pesquisa.

“E eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado” Foucault (2000, p.4).

RESUMO

SOUZA NETO, Horácio José de. **O pensamento geográfico do currículo oficial do Estado de São Paulo**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente dissertação tem o objetivo de promover a reflexão do trabalho docente, analisando o conteúdo teórico-metodológico do ensino de Geografia do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com base na perspectiva de análise do discurso de Michel Foucault, a partir dos elementos discursivos do poder e seus efeitos nas relações estabelecidas entre o Estado e o corpo docente, estudando o currículo como o vínculo prático desta relação que dinamiza a ação do poder em sua governamentalidade, que potencializa a sujeição docente à racionalidade do Estado. Somando-se a esta metodologia, também agregamos a análise da Teoria Crítica de Michael Apple abordando o problema da desqualificação docente, problema intensificado a partir da tecnocracia educacional do currículo prescritivo e unificado da SEE-SP. Para desenvolver a pesquisa utilizamos a análise documental da bibliografia que compõe o programa curricular, São Paulo Faz Escola. Com base na metodologia empregada neste estudo obtivemos resultados substanciais e as seguintes conclusões sobre o teor discursivo do currículo. Nele, há dois elementos discursivos que suprime a crítica docente, a vontade de verdade operada pelo governo a partir de uma orientação econômica e técnica oriunda de organismos multilaterais com base numa pretensa moral de defesa pela qualidade da educação e sua universalização, e a vontade de saber operada pela centralidade técnica e acadêmica que legitima a retirada da principal atribuição do ofício docente, o planejamento didático. O tecnicismo pedagógico desqualifica e requalifica o trabalho docente para atender as demandas de uma educação comprometida com o mercado em sua fase neoliberal, intensificando a proletarização docente. Neste contexto o ensino de Geografia apresenta um discurso corroborativo ao tecnicismo da educação, interdita o projeto de ensino da Geografia Crítica, faz uma crítica infundada da Geografia Tradicional e utiliza elementos da fenomenologia e do neopositivismo em sua didática, demonstrando a contradição e os problemas de sua abordagem conceitual.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Currículo, Governamentalidade, Desqualificação Docente e Tecnicismo Pedagógico.

ABSTRACT

SOUZA NETO, Horácio José de. **The geographical thinking of the official curriculum of São Paulo State.** 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This dissertation aims to promote the reflection of the teaching work, analyzing the theoretical and methodological content of Geography teaching in the Official Curriculum of São Paulo state, based on the perspective of discourse analysis by Michael Foucault, from the discursive elements of power and their effects in the established relations between the state and the faculty, studying the curriculum as a practical link of this relation that stimulates the action of power in its governmentality, which enhances the faculty subjection to the rationality of the state. Summing to this methodology, we also added the analysis of the Critical Theory by Michael Apple, approaching the faculty's lack of qualification issue, which is intensified by the educational technocracy of the prescriptive and unified curriculum of the State Secretariat of Education of São Paulo. In order to develop the research we used the documentary analysis of the bibliography that constitutes the curriculum program entitled *São Paulo Faz Escola*. Based on the methodology applied in this study, we obtained substantial results and the following conclusions about the discursive content of the curriculum. There are two elements in the curriculum which suppress the faculty's criticism, which are the desire for truth operated by the government from the perspective of an economic and technical orientation originated in multilateral organisms rooted in a pretense morality of education quality defense and its universalization, and the desire for knowledge operated by the technical and academic centrality which legitimates the withdraw of the main attribution of the teaching work, the pedagogical planning. The pedagogical technicality disqualifies and requalifies the teaching in order to comply with the demands of an education committed with the market in its neoliberal phase, intensifying the faculty proletarianization. In this context, the Geography teaching presents a discourse that corroborates to the technicality of education, interdicts the project of a Critical Geography teaching, makes an unsupported criticism of Traditional Geography, and uses phenomenology and neopositivism elements in its didactics, demonstrating the contradiction and problems in its conceptual approach.

Keywords: Geography Teaching, Curriculum, Governmentality, Faculty Disqualification and Pedagogical Technicality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situação de Aprendizagem das coordenadas geográficas.....	91
Figura 2 – Situação de Aprendizagem 1, regionalização do IDH.....	95
Figura 3 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 01).....	120
Figura 4 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 02).....	121
Figura 5 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 03).....	122
Figura 6 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 04).....	123

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa político do Brasil.....	92
Mapa 2 - Mapa: IDH dos Estados brasileiros, 2000.....	96
Mapa 3 - Mapas: IDH dos municípios brasileiros e do Estado de Pernambuco, 2000.....	97
Mapa 4 - Mapa do IDH do município do Recife, 2000.....	98
Mapa 5 - Mapa dos principais bairros do centro da cidade de São Paulo.....	103
Mapa 6 - Mapa do município de São Paulo.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Preocupação e sentido da aprendizagem.....	61
Quadro 2 - Síntese dos temas do currículo de Geografia da SEE-SP.....	100

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE – Conselho Nacional de Educação
DE – Diretoria de Ensino
DCN – Diretriz Curricular Nacional
DIT – Divisão Internacional do trabalho
EFAP – Escolas de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OFA – Ocupante de Função Ativa
ONGs – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RE – Representante de Escola
SARA – Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UE – Unidade Escolar
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A VEREDA METODOLÓGICA	21
2.1 O dispositivo curricular.....	24
2.2 A educação e sua governamentalidade.....	26
2.3 O currículo como discurso.....	28
2.4 Elementos para uma abordagem crítica.....	32
3 O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: O DISCURSO EDUCACIONAL DO PODER PÚBLICO	37
3.1 Dos Guias Curriculares à Proposta Curricular da Cenp: a ruptura de um discurso.....	39
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: a retomada da interdição.....	43
3.3 BNCC: a hegemonia da governamentalidade.....	46
3.4 A concepção política do Programa São Paulo Faz Escola.....	49
3.5 O Currículo do Estado de São Paulo e sua construção teórico-metodológica.....	55
3.5.1 A utilidade das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista.....	63
3.6 A dinâmica tecnocrática da educação.....	70
3.6.1 O currículo como controle tecnocrático do trabalho docente.....	72
3.7 O ofício sem saber: padronização escolar e o apostilamento.....	76
3.8 A complexidade do ensino-aprendizagem simplificada pelo currículo unificado.....	78
4 COMPREENDENDO A TEORIA E A METODOLOGIA DIDÁTICA DE UMA GEOGRAFIA ELEITA PELO ESTADO: O DISCURSO DO COMPONENTE CURRICULAR	80
4.1 A velha dicotomia entre a Geografia Escolar e a Geografia Científica.....	81
4.2 A concepção pedagógica do Currículo de Geografia: do Caderno Vermelho ao Caderno Preto.....	85
4.3 A ordem do discurso sobre a construção conceitual da Geografia: o embasamento teórico.....	105
4.4 A concepção de Geografia do programa São Paulo Faz Escola: a dimensão filosófica.....	113
4.5 A interdição de um discurso: o embate ideológico.....	125
4.6 A abordagem histórica do pensamento geográfico.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	148

1 INTRODUÇÃO

A greve de 2015 foi a mais longa desde as manifestações organizadas pelos colegas contra a gestão do Governador Orestes Quéricia que representava a bancada do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no ano de 1989, constantemente lembrada pelos professores mais velhos como um alerta aos jovens sonhadores que ingressam na profissão carregados com o sentimento de transformação, uma força pujante que durante anos de ofício é esmagada pelo pragmatismo da exploração trabalhista de uma administração liderada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) com praticamente duas décadas de mandato.

Ingressei na docência em 2007 na condição de professor substituto, Ocupante de Função Ativa (OFA), desde então, continuei participando das greves e não segui com prudência as orientações dos professores mais velhos e esmorecidos com as manifestações grevistas de outrora, pois dois fatores alimentavam minha convicção: a força emanada pela resistente velha guarda aguerrida que, no exercício da docência, marcava o passo junto as recentes reivindicações trabalhistas, incentivando meu espírito e de outros jovens colegas, e a força emanada pela possibilidade de transformar na via da educação a dura realidade do contexto social brasileiro, sentimentos que com o pesar dos anos mostram-se como quimeras de um jovem professor.

Desde o ingresso na docência até o presente momento, aderi às greves da educação, mas a greve de 2015 trouxe consequências desastrosas que abalaram minha saúde e meus proventos. A saúde foi debilitada pela depressão e o sentimento de impotência perante as recorrentes derrotas na condição de sindicalista e professor engajado na construção das greves. Para somar aos problemas do embate político gerado contra o governo, precisava lidar com o corte do pagamento, um problema que determinou o meu retorno em sala de aula no terceiro mês da greve, mesmo assim, contraí uma dívida bancária para manter as contas do mês em dia, principalmente o meu aluguel, pois, apesar de professor, minha condição social é similar à de milhares de brasileiros, um trabalhador sem habitação própria e totalmente à mercê da mais valia patronal.

O sentimento de impotência foi adquirido e intensificado na atuação como sindicalista. Minha função era de extrema importância para o movimento grevista: foi atribuído a mim o cargo de Representante de Escola (RE), eleito pelo corpo docente da minha Unidade Escolar (UE), para levar as proposições da escola às reuniões do sindicato e orientar os meus pares nos encaminhamentos da mobilização deliberados nas reuniões e assembleias regionais da Subseção do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Minha

participação sindical estava orientada pela correlação de forças da chapa de oposição ao núcleo que representava os interesses do grupo mantenedor da presidência do sindicato, portanto, representávamos os anseios dos professores que estavam cansados e indignados com o sindicato e sua presidência, corroborávamos com o grito em uníssono por um sindicato renovado. Mas nossa atuação política era dificultada pelo aparelho burocrático da articulação de forças dos grupos que mantinham o controle do sindicato, muitas vezes selando acordos com o governo de forma velada, decidindo arbitrariamente os rumos da greve.

De fato, o ano de 2015 foi um divisor de águas na minha carreira, saímos derrotados da greve em todas as pautas, seja na reivindicação trabalhista contra o governo que violou o nosso direito de greve cortando o ponto dos professores, seja na reivindicação política dentro do sindicato que de forma leviana não direcionou os recursos necessários ao fundo de greve, ou seja, a ação articulada e a negociata da APEOSP com o governo do PSDB selou a maior derrota grevista de nossa história.

Ao término da greve participamos da última reunião na Subsede-Norte do sindicato para discutir o direcionamento dos recursos financeiros e subsídios aos grevistas da regional norte com uma abrangência administrativa de centenas de escolas ligadas as Diretorias de Ensino (DE) Norte, Centro e Leste-5; milhares de grevistas dependiam do parecer da regional sindical, neste parecer foi apresentando um vergonhoso relatório de gastos para fundamentar o saldo de R\$10.000 reais de fundo de greve aos presentes.

Ficamos indignados e desolados frente aos abusos de uma administração sindical incompetente que articulou um acordo com o governo para garantir o fim do corte do ponto e a reparação das perdas salariais dos grevistas e o direito a reposição das aulas, uma negociação totalmente inócua, considerando a legalidade constitucional da greve. Na verdade, o governo saiu vitorioso em dois fatores, suprimiu politicamente o movimento grevista não atendendo sua pauta trabalhista e conseguiu sair ileso da inconstitucionalidade com a execução da ordem de substituição das aulas na greve (corte do ponto).

Foi com essa carga negativa que milhares de colegas e eu retornamos às salas de aula. Nosso pensamento naquele momento era de impotência, mas nosso compromisso era de dar um parecer objetivo sobre os problemas enfrentados na greve e a projeção futura de nossa mobilização política e reivindicações; muitos alunos também participaram da greve, estavam presentes nas assembleias, passeatas e atuaram nas escolas em defesa da educação.

Após a greve, os debates e as reflexões levantados por alunos e pais sobre a importância desse ato e a compreensão majoritária da comunidade sobre os problemas da educação foi determinante para continuar trabalhando e aliviar o peso da derrota.

Contudo, foi no segundo semestre desse mesmo ano que a luz no fim do túnel surgiu, e fez valer a pena cada dia dos 92 dias de greve dos professores: a impressionante mobilização política dos alunos e o ato coordenado de ocupação das escolas contra a perversa política da Reorganização Escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que anunciou o fechamento de 94 escolas.

Os alunos alimentaram as nossas esperanças e deram uma aula de cidadania e atuação política. Eles ocuparam as escolas e deram um recado ao governo, a luta pela qualidade da educação não findou com a derrota dos professores, pois a comunidade discente também sabe agir politicamente e defender o seu futuro. O movimento secundarista de 2015 foi o evento político que devolveu a dignidade aos professores; os alunos derrotaram o governo de Geraldo Alckmin, o qual foi obrigado a revogar a política de Reorganização das Escolas e o secretário de educação Herman Voorwald, foi forçado a pedir demissão, ou seja, os alunos conquistaram uma vitória que há décadas o movimento grevista dos professores almejava sem resultados satisfatórios.

Foi um momento ímpar na educação, e falo disso com propriedade, pois participei dos atos em defesa dos secundaristas visitando as escolas ocupadas e subsidiando, com recursos de entidades autônomas dos professores, a alimentação dos secundaristas, como também, o resguardo dos seus direitos legais que estavam ameaçados pela truculências do governo; ficamos em vigília e participamos das atividades culturais organizadas pelos alunos que cuidavam da escola, ao contrário das informações falsas veiculadas pela mídia convencional sobre atos de vandalismo. Fiquei em vigília e participei dos atos secundaristas de ocupação em duas escolas da região norte de São Paulo com realidades bem distintas, uma localizada na periferia da zona norte, no bairro do Jardim Corisco, e outra também na zona norte, no bairro do Mandaqui, mas apesar do contexto socioespacial distinto, o empenho e a convicção política dos alunos convergiam na mesma intensidade; foi um período de absoluta aprendizagem e de revigoração político e profissional.

Esses acontecimentos colocaram diante de mim a necessidade de refletir sobre os próximos passos da minha condição como professor, da contribuição que o pensamento crítico inato a minha postura pode proporcionar a educação e os efeitos substanciais que esta qualidade pode alcançar. Foi o momento no qual repensei a minha atuação política que estava restrita ao sindicalismo. Precisava rumar para outras veredas da ação social; precisava ocupar também o espaço acadêmico; precisava retornar aos estudos e pesquisar o meu ofício, pensar a minha condição profissional além do pragmatismo político, buscar o entendimento do contexto político, social e cultural que rege a nossa escola.

Assim, fecha-se um ciclo de luta frontal no campo político da educação para iniciar um novo ciclo de discussões, agora no campo do pensamento. Confrontar a interdição da educação no espectro do saber; confrontar a normatização que subordina os professores as vontades da governamentalidade; examinar o teor pedagógico do programa curricular do Estado de São Paulo; direcionar a minha energia para o estudo e análise dos documentos que impõem um modelo indiscutível e ideal de educação.

Porém, retornar aos estudos não foi uma tarefa tão simples, afinal de contas, sou um professor da rede pública do Estado com acúmulo de cargo de 48h semanais de trabalho e uma remuneração que mal cobre as despesas domésticas, dentro do limite de sobrevivência mínima; sabia que necessitava solicitar a licença de um dos cargos, mas essa possibilidade estava fora de cogitação, não poderia arcar com a subtração dos meus poucos proventos.

Então, recorri a orientação técnica da DE sobre o processo burocrático de solicitação e seleção do Programa Bolsa Mestrado da SEE-SP com divulgação vigente no site oficial do governo. A informação que obtive da supervisão foi decepcionante, mas não foi surpreendente: o governo havia suspenso o programa, alegando falta de procura pelo corpo docente. Contudo, havia ainda 80% de estimativa positiva para a concessão de uma bolsa de estudo pleiteada na universidade, porém, no ano seguinte, ao ingressar no mestrado, foi deflagrado o golpe parlamentar com o impeachment da Presidente Dilma Roussef (COELHO, 2017), comprometendo as verbas de fomento a pesquisa dos fundos federais destinados as universidades públicas. Infelizmente, fui obrigado a conciliar o trabalho na educação junto ao desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, o trabalho que apresentamos nesta dissertação é parte de um extremo esforço despendido na busca pelo conhecimento do processo de construção teórico-metodológico do programa curricular do Estado de São Paulo, especificamente, do pensamento geográfico do currículo. Para registrar a pesquisa, discorremos nossas reflexões em três capítulos: o primeiro discute o trajeto metodológico e o processo de investigação do objeto de estudo; o segundo discorre sobre o âmbito pedagógico da concepção curricular; e o terceiro capítulo aborda a concepção do ensino de Geografia do currículo estadual.

Este caminho investigativo foi traçado a partir das inquietações que surgiram no espaço de trabalho; desde o ingresso como professor substituto venho observando a gradativa perda de autonomia do nosso trabalho. Este fato ficou mais evidente ao me inscrever para o concurso público, pois a bibliografia estava pautada no programa curricular do Estado.

No ingresso os concursados foram submetidos ao curso de formação que representava a penúltima fase do concurso público de 2010, ano da implantação do primeiro curso de

formação para os professores ingressantes, era uma espécie de cursinho do programa curricular do Estado, ministrado e elaborado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP). Na verdade, o curso configurava-se como um treinamento para a aplicação do recém oficializado Currículo do Estado de São Paulo.

Esses fatos colocavam em evidência dois problemas: a perda gradativa da autonomia de cátedra e a intensificação da desmobilização política dos professores. O primeiro associado ao currículo prescritivo e o segundo ao processo de proletarização da carreira docente a partir da precarização dos contratos de trabalho.

Na turbulência do cotidiano frente as derrotas e a posição receosa de muitos colegas sobre a via política do ato de greve, muitas questões surgiam em meu interior diante do calor dos debates como: Por que os professores aceitam o processo de desmonte da educação? Por que não contestam o processo de proletarização do seu ofício? Por que aplicam o currículo prescritivo e os sistemas de avaliação externos, mesmo não concordando com tais programas? Por que não ficam indignados com o valor hora/aula pago abaixo do piso da titulação em nível superior?

São questionamentos simples e intuitivos, mas foi a partir dessa inquietação inicial que procurei estudar este contexto abordando o poder e os seus efeitos sobre o sujeito, estudo que vai de encontro às reflexões sobre a sujeição perante a racionalidade do Estado.

Portanto, seguindo a lógica desses questionamentos pautados sobre a relação dos professores e as determinações do governo, procuramos desenvolver a metodologia da pesquisa a partir de dois aspectos da análise social: o pensamento crítico de análise do poder e seus efeitos sobre o sujeito e o pensamento crítico sobre a análise econômica e a proletarização docente.

No primeiro aspecto buscamos estudar os problemas da educação a partir das teorizações de Michel Foucault com base no tripé analítico entre sujeito, saber e poder. No segundo buscamos estudar os problemas da desqualificação docente com base nas teorizações de Michael Apple, além de entender a dinâmica política das teorias pedagógicas do Estado a partir do estudo de Dermeval Saviani. Uma abordagem metodológica que utiliza perspectivas de análise distintas, mas que convergem no estudo crítico do currículo.

O objeto da pesquisa é o Currículo Unificado de Geografia do Estado de São Paulo. Um estudo sobre a metodologia didática do ensino de Geografia na educação básica, ou seja, o arcabouço metodológico eleito pelo governo como padrão e diretriz a ser adotado pela totalidade das escolas do Estado de São Paulo.

O problema abordado é a sua condição unificada e padronizada de planejamento de ensino que promove uma intervenção direta na principal função do trabalho docente, a didática.

Essa intervenção tem a potencialidade de intensificar a precarização da educação pública, pois retira do professor o controle sobre o ensino, o controle sobre o conhecimento produzido na escola, o controle do saber.

O objetivo geral da pesquisa está registrado no segundo capítulo, onde desenvolvemos um estudo de análise crítica sobre o conteúdo metodológico do currículo unificado, São Paulo Faz Escola, procurando delinear seu caráter tecnocrático como dispositivo intervencionista à didática docente.

Este trabalho tem o propósito de trazer contribuições aos estudos do ensino de Geografia, buscando compreender os referenciais teórico-metodológicos que compõem as orientações curriculares do ensino oficial do Estado de São Paulo e a discussão das relações Estado-autonomia docente.

Com o desenvolvimento da pesquisa a partir das leituras e das discussões entorno da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretriz que apresenta uma similaridade com o nosso objeto de estudo, pois apresenta um caráter prescritivo e centralizador, além de ser a base normativa do currículo estadual, deste modo, melhoramos o nosso enfoque na problemática levantada inicialmente pelo Professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira que traça uma linha investigativa com base nas lacunas identificadas na pesquisa organizada pelo professor na época de implantação dos PCNs (OLIVEIRA, 1999).

O objetivo específico está registrado no terceiro e último capítulo onde buscamos um entendimento sobre a linha metodológica do ensino de Geografia adotado pelo Estado como discurso corroborativo ao projeto de Currículo Unificado, de acordo com o seguinte questionamento: quais são os elementos metodológicos e epistemológicos do vasto e complexo pensamento geográfico, presentes na diretriz curricular, que de certa forma contribuem ao modelo tecnocrático de ensino?

Ampliamos o nosso enfoque com base nas orientações de Oliveira (1999) sobre a condução da pesquisa do ensino de Geografia no âmbito curricular, deste modo, o objetivo específico tem a seguinte ordenação investigativa: identificar a corrente de pensamento geográfico que embasa o desenvolvimento metodológico do ensino de Geografia; buscar a compreensão sobre a construção discursiva referente a formação de sujeitos, ou seja, indagar se o discurso da Geografia presente no currículo unificado promove a formação da individualidade ou da coletividade.

Também desenvolvemos neste trabalho o estudo da abordagem teórica sobre os conceitos e categorias de análise da Geografia trabalhados pelos autores do currículo. Existe confusão ou rigor nesta abordagem? Em ambas as hipóteses, qual é o propósito deste discurso? Assim, procuramos analisar a concepção pedagógica do currículo de Geografia.

2 A VEREDA METODOLÓGICA.

O projeto de pesquisa é um dos pré-requisitos necessário à candidatura ao programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), logo, seu conteúdo e arcabouço metodológico são pensados e redigidos integralmente pelo candidato sem antes passar por uma orientação. É no ingresso que este problema metodológico vem à tona e conduz os primeiros movimentos de aprendizagem do pesquisador, no sentido de aperfeiçoar e viabilizar o projeto de acordo com os problemas que surgem durante a execução da pesquisa.

Este movimento evidenciou a necessidade de ampliar o quadro teórico inicial pautado no materialismo histórico dialético buscando o auxílio de outras perspectivas de análise. O objeto de estudo abordado apresenta uma complexidade que requer o estudo de outros aspectos de sua estrutura, ou seja, não basta analisar o conteúdo do Currículo Unificado no âmbito macroestrutural, mas sua forma epistêmica, metodológica e sistêmica, para então buscar a compreensão e o desvelamento do poder e dos seus efeitos sobre o trabalho docente. Deste modo, a análise na perspectiva foucaultiana corresponde ao auxílio da problematização de um projeto de pesquisa que apresenta a tarefa de buscar o entendimento sobre O Pensamento Geográfico da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e com isso traça um movimento de pesquisa de âmbito teórico-metodológico com o objetivo de compreender o discurso adotado pelo Estado referente ao seu posicionamento sobre a Política Educacional, e, especificamente, como o arcabouço teórico-metodológico da Geografia apresentado no Currículo Unificado atende ao propósito desta Política Educacional. É óbvio que o cruzamento dos métodos do materialismo dialético e de uma genealogia do poder é atípico, contudo, entendemos que suas análises são complementares ao pensamento crítico, a primeira abordando a escala global e macroestrutural das relações de poder e a segunda abordando as relações mais pontuais e locais do poder. Portanto, procuramos utilizar suas contribuições em aspectos específicos de suas análises abordando duas dimensões: a dimensão micro das relações de poder centrada no sujeito e a dimensão macro do poder centrada nas relações estruturais do sistema socioeconômico.

No primeiro semestre do mestrado trabalhamos na pesquisa bibliográfica em busca do diálogo com outros trabalhos do mesmo tema, dentro da área de Programas e Currículos. Nesta pesquisa encontramos alguns trabalhos que adotaram a Análise de Conteúdo, classificação que adota os critérios de Pinheiro (2005), trabalhos como as análises do currículo de Crepaldi (2009), Rossi (2011), Silva, E. B. (2012), Meloni (2013) e Palomo (2016) que serviram como base de estudo. Trata-se de um caminho interessante, pois é um método que procura compreender a forma discursiva e simbólica presentes num determinado documento.

O currículo unificado e prescritivo apresenta um discurso poderoso, pois seleciona o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Concomitantemente, sua padronização e unificação interdita a ação docente, usurpa desta sua principal atribuição de ofício, o planejamento da aula, ou seja, o professor deixa de ser o agente principal na condução do ensino para tornar-se um mero instrutor de “situações de aprendizagens” pré-estabelecidas no apostilamento.

Nesta vereda metodológica buscamos adequar os referências teóricos à demanda exigida pelo objeto de estudo delimitado, sendo assim, o trabalho mostrou-se complexo e cansativo, considerando o pequeno acervo de pesquisas nesta temática, ou melhor, neste recorte, que busca o estudo teórico-metodológico do Currículo de Geografia legitimado e institucionalizado pela SEE-SP. É óbvio que nos preocupamos com o levantamento de dados bibliográficos oriundos de pesquisas executadas por colegas de outras áreas disciplinares, pois o tema abordado corresponde a todos os componentes curriculares.

Uma das teses estudadas apresenta um diálogo intenso com a presente pesquisa, a Tese de Doutorado da professora Carolina Lima Vilela (VILELA, 2013). Nesta Tese, a pesquisadora coloca o currículo de Geografia no centro de sua pesquisa, enfatizando o caráter discursivo curricular. Sua abordagem metodológica é a Análise do Discurso utilizando como principal referencial teórico-metodológico a Arqueogenealogia de Michel Foucault (FOUCAULT, 2010). Este movimento metodológico traçado pela pesquisadora agregou um grande impulso à presente pesquisa, pois nos forneceu outras perspectivas sobre a Análise de Conteúdo, na medida em que, além da forma e da simbologia, há um conjunto de relações que no âmbito do poder legitima o discurso tecnocrático desenvolvendo condutas que permeiam a dinâmica curricular. Essa riqueza e densidade de análise corresponde à complexidade presente em nosso objeto de estudo, a compreensão do pensamento geográfico presente no currículo unificado do Estado de São Paulo. Deste modo, o referencial metodológico com foco na obra e nos estudos foucaultianos marcou uma das etapas do trabalho acadêmico como estudante, inclinandome à necessária matrícula para ingressar nesta linha de pesquisa e estudo oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), um estudo sobre o percurso de análise das obras de Michel Foucault e seus principais estudiosos, curso de pós-graduação registrado pela disciplina, *Educação, Poder e Resistência: Perspectivas Foucaultianas na Pesquisa em Educação*.

Porém, a densidade e a amplitude investigativa deste estudo provocou a emergência de uma nova problemática oriunda das anotações das aulas e dos fichamentos da bibliografia trabalhada em cada encontro, ou seja, selecionar o escopo investigativo foucaultiano que

contribua com a linha de pesquisa deste projeto, no qual apresenta o Currículo Unificado da educação básica do Estado de São Paulo como tema, e, o estudo da linha epistemológica e metodológica da Geografia como objetivo específico do trabalho.

Procurei, como estudante, registrar o raciocínio desenvolvido nas aulas e sua síntese no fechamento dos temas abordados, como também a contribuição dos meus colegas a respeito das obras apresentadas em seminário, para então destacar e delimitar o escopo investigativo mais adequado ao meu projeto de pesquisa. Não bastava apenas destacar as obras foucaultianas sobre a educação, era necessário entender Foucault como método investigativo e a partir deste movimento utilizar a Análise do Discurso como referencial teórico-metodológico. Um grande desafio, considerando o parco conhecimento em minha trajetória acadêmica referente às obras de Michel Foucault e dos pesquisadores que se debruçaram sobre esta perspectiva de análise. Mas, o desafio é instigante e permeia a vida de um pesquisador, logo, procurei desenvolver um recorte temático que atendesse as demandas investigativas de nossa pesquisa. Para traçar este recorte procurei associar a força motriz da problemática do Currículo Unificado com um dos elementos presentes no arcabouço analítico de Foucault apresentado na síntese do curso sobre a crítica da governamentalidade.

Com o Estado como elemento analítico guiando meus estudos na FE-USP e ao mesmo tempo meu trabalho de pesquisa, procurei destacar em meus registros de aula o escopo foucaultiano deste recorte, o cerne da análise de Foucault, saber, poder e sujeito, em discussão posta na obra de Agamben (2009), que é a da constituição dos sujeitos e a construção das “verdades”, ou seja, o Currículo como lugar de fala. Corroborando com essa análise, o Currículo Unificado apresenta dois fatores: o primeiro é a intervenção do Estado na prática docente e o segundo é a retirada sistemática do professor do seu lugar de fala, o planejamento das aulas, usurpado do ofício docente pela prescrição das situações de aprendizagens presentes no Currículo.

Portanto, o recorte temático desenvolvido durante meu aprendizado como estudante neste curso de pós-graduação, visando o aprimoramento da minha atuação e do meu trabalho como pesquisador, é o desenvolvimento do referencial teórico com base na Análise do Discurso referente ao Currículo Unificado e seu caráter prescritivo intervencionista como Dispositivo de controle do trabalho docente e sua consequente desqualificação.

2.1 O dispositivo curricular.

Ao iniciar a problematização de um projeto de pesquisa sobre o Currículo de Geografia da rede estadual de São Paulo, intuitivamente emergiram questões sobre as forças políticas, econômicas e sociais que agem sobre a criação e a manutenção de um documento que apresenta a potencialidade de definir o que deve e o que não deve ser dito em sala de aula, ou seja, a existência de um conjunto de conceitos e ideias pré-estabelecidas, um modelo didático, eleito e legitimado como diretriz a ser estudado e seguido pelo corpo docente. Esta intuição guiou nosso pensamento suscitando uma reflexão sobre tais forças além do âmbito educacional, mas essas relações ainda estavam muito difusas no início da pesquisa, havia uma certa dificuldade em estabelecer conexões da manutenção curricular com outros elementos da complexa trama da organização social nas relações de poder e os interesses implícitos e explícitos nesta dimensão.

O estudo do capítulo, “O que é um dispositivo”, de Agamben (2009), agregou uma perspectiva que vai além da estrutura meramente burocrática e política sobre a execução do programa curricular. A publicação institucional de um currículo não está restrita apenas ao jogo político-corporativo educacional entre o Estado e os professores, mas sim a todo o arcabouço ideológico, econômico e social que este documento atende.

A construção da concepção de dispositivo sobre as análises de Foucault apresentado por Agamben (2009) em sua síntese demonstra uma arquitetura mais profunda e densa de poder e relações sedimentadas durante longos processos históricos de construção e renovação da sociedade. Seguindo este raciocínio chegamos ao Currículo como dispositivo, um documento que representa empiricamente as premissas da concepção foucaultiana sobre o dispositivo sintetizado por Agamben (2009, p.29).

Resumamos brevemente os três pontos:

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas e etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

Nesta síntese podemos perceber que o currículo em sua natureza é um dispositivo discursivo que opera com a linguística para otimizar uma série de regras e prescrições, conseqüentemente, produz condutas e espaços ligados a sua reprodução representando seu elemento não linguístico; em seguida apresenta a “qualidade do ensino” e o aluno como foco

de sua ação e funcionalismo; e, por fim, resulta numa lógica burocrática de controle que atende às demandas do mercado e estrategicamente conduz alunos e professores ao paradoxal caminho das certezas, distanciando-os do pensamento crítico ou até mesmo de sonhar outras possibilidades de construção social.

Seguindo o raciocínio de Agamben (2009) sobre o dispositivo, o currículo promove uma captura inevitável dos corpos docente e discente à sua lógica disciplinar chegando ao ponto de consolidar um modelo fechado e inquestionável de concepção de educação, uma educação que ainda apresenta os moldes positivistas e reverbera elementos de um ensino tradicional pelos corredores das escolas.

Neste raciocínio o movimento revolucionário não provocaria a destruição dos dispositivos, pois sua essência está ligada a nossa complexa organização social, então, a construção de movimentos políticos de oposição ao capitalismo e todo o seu arsenal teórico desenvolvido nos últimos séculos, do levante da Revolução Russa de 1917 até outras experiências que marcaram o século XX, mostraram-se ineficazes perante seus ideais libertários. Considerando a hipótese da boa aventura desses movimentos, o funcionamento desta nova sociedade seria o mesmo estabelecido pelo sistema vigente, uma série de regras e condutas condicionadas por dispositivos que capturam nossa autonomia.

Ao refletir sobre este inevitável caminho de nossa organização social, penso na sofisticação e na contribuição trazida por Foucault em suas análises sobre o marxismo e a outras linhas de pensamento que fazem oposição ao capitalismo como os movimentos libertários comunista e anarquista.

Pensar o currículo como dispositivo é um movimento complexo de compreensão do seu processo histórico que permeia a atual condição das relações de poder e das condutas mantidas pelo seu rito orgânico e burocrático dentro e fora da escola. Esta compreensão pode suscitar novas veredas de oposição, veredas mais eficazes rumo a construção de outras possibilidades de organização e de condutas mais humanizadoras visando a construção de um currículo descentralizado, orgânico e menos burocrático.

2.2 A educação e sua governamentalidade.

Apesar da precariedade da educação pública em várias dimensões, sejam elas estruturais e trabalhistas, o corpo docente ainda mantém uma postura crítica frente aos programas curriculares e avaliações externas que são introduzidos arbitrariamente no seu âmbito de trabalho. O professor ainda mantém um vínculo de identidade e de parcial controle sobre o seu trabalho. Essa condição é garantida pelo contexto político constitucional que ampara a educação pública. O professor possui liberdade de cátedra e, concomitantemente, a escola é instituída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como Unidade de Ensino que apresenta autonomia em sua função institucional.

Mas existe realmente um movimento de crítica na escola a ponto de comprometer os interesses do Estado referente à unificação curricular? Ou seria uma postura meramente ingênua, oriunda da conformidade e do conforto estatutário por parte considerável do corpo docente nesta investida indolente contra um poder curricular fundamentado na sofisticação do saber acadêmico?

Pois bem, o fato é que existe uma inquietude manifestada pelos professores referente à política curricular do Estado de São Paulo, uma inquietude que aos olhos do poder não apresenta relevância, justamente por apresentar-se paradoxalmente sem juízo de saber, considerando os constantes processos de proletarização e desqualificação docente, o Estado tem a ciência da constante perda do conhecimento geral e específico do professor. Este tabuleiro aparentemente caótico entre as relações do Estado e do Professor, ou seja, entre o patronado e o trabalhador — apesar da condição estatutária de estabilidade como servidor público, o professor é assalariado — tem um elemento peculiar que dá um toque paradoxal nesta disputa, o saber. Ora, sabemos que o professor é aquele profissional dotado de saber, logo sua manifestação apresentaria legitimidade, e, portanto, uma verdade que deveria ser acolhida pelo Estado. Deveria proceder-se desta maneira no pensamento de um leigo. Mas o corpo docente passou por um intenso processo de proletarização, ao ponto de não possuir o controle sobre o seu ofício, sobre o saber.

É sobre esta íntima relação, saber-poder, que gravita a essência das disputas educacionais no Brasil. O Estado em suas várias instâncias de governo munido do saber especializado, academicista, contra o corpo docente, enquanto este, por sua vez, munido do saber orgânico e das demandas de sua experiência apresentando a fundamentação crítica de um currículo distante da realidade e das demandas da educação pública.

Há nesta relação uma disputa pela verdade, onde a crítica, segundo Foucault, apresenta uma relação intrínseca entre os seguintes elementos, o poder, a verdade e o sujeito.

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p.5)

Corroborando com o pensamento de Foucault (2000) sobre a governamentalidade, podemos interpretar esta crítica docente referente ao currículo unificado como um movimento de desassujeitamento, um movimento indolente contra o discurso político da verdade, um movimento indolente que apresenta em seu clímax o levante grevista. As pautas reivindicatórias do sindicato dos professores e o programa curricular do Estado representam o campo de batalha entre a governamentalidade e a crítica.

O movimento de uma atitude crítica, seja ele coletivo, pautado pelo corporativismo sindical, seja ele individual, manifestado pela recusa da adoção do programa curricular, é analisado por Foucault (2000) como a arte de não ser governado.

Em contraponto, a sujeição é majoritária no sistema educacional, ocorre no âmbito das condutas e na moral progressista construída sob a aura do desenvolvimento econômico industrial e, acima tudo, sob a aura da república democrática, construindo um ideal de cidadania. Nela, os indivíduos estão capacitados culturalmente para ingressar neste novo modelo de sociedade, ou seja, são valores morais e éticos desenvolvidos secularmente e que estão intensamente sedimentados em nossa cultura.

Porém, a instituição de ensino apresenta uma peculiaridade e um diferencial perante outros setores, a escola é o espaço de formação da sociedade e seus profissionais são intelectualizados, portanto, a escola é uma instituição de difícil governamentalização. Isso não quer dizer que os professores não estão sujeitados à lógica laboral imposta pelos interesses do sistema de produção capitalista, considerando que o sistema educacional moderno foi criado para este fim. O que ocorre é uma complexa relação de assujeitamento que culminou nas últimas décadas numa intensa precarização do ensino chegando ao ponto de proletarizar o ofício docente. A proletarização do professor é a estratégia principal do governo e a mais difícil de administrar, pois a base da fundamentação liberal da meritocracia evidencia uma contradição

criada pelo sistema. Como explicar o baixo salário de um profissional de nível superior concursado em comparação a outros profissionais de mesmo nível? O argumento encontrado pelo governo para resolver essa contradição é econômico, ou seja, não há reservas suficientes para manter a paridade da remuneração dos professores perante outros profissionais concursados de mesmo nível, porquanto a demanda pela educação é muito grande. É óbvio que esta explicação não é convincente, demonstrando que a escola é um dos principais espaços da luta de classes.

2.3 O currículo como discurso.

O currículo é a expressão formal do disciplinamento, do regramento, da materialização de um ordenamento da conduta escolar. Sua forma é a lapidação de um discurso, logo, está carregado de intencionalidade e sua funcionalidade é a manutenção da educação, que, institucionalizada, é a apropriação social dos discursos, segundo Foucault (1996, p.44-45).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma "escritura" (a dos "escritores") senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? Não constituiriam o sistema judiciário, o sistema institucional da medicina, eles também, sob certos aspectos, ao menos, tais sistemas de sujeição do discurso?

Assim, o discurso é a forma pela qual os sujeitos estão submetidos às regras de determinada instituição, regras que impõem um rito de condutas e colocam os sujeitos diante dos seguintes dilemas: aceitar as regras e seguir um padrão harmonioso de conduta, ou seguir na contramão da correlação de forças e conduzir a crítica por meio do combate pessoal de não sujeitar-se aos modelos pré-estabelecidos. Se analisarmos este pensamento numa perspectiva do materialismo histórico-dialético, podemos concluir que a escola moderna se configurou como um espaço em potencial da luta de classes, mas, sobre este aspecto analítico marxista, em escritos posteriores Foucault (2005, p.20) o define como “Funcionalidade Econômica”, onde o poder se manifesta na relação das forças produtivas.

O poder é aquele, concreto, que todo indivíduo detém e que viria a ceder, total ou parcialmente, para constituir um poder, uma soberania política. A constituição do poder político se faz, portanto, nessa série, nesse conjunto

teórico a que me refiro, com base no modelo de uma operação jurídica que seria da ordem da troca contratual! Analogia, por conseguinte, manifesta, e que corre ao longo de todas essas teorias, entre o poder e os bens, o poder e a riqueza. No outro caso, claro, eu penso na concepção marxista geral do poder: nada disso, é evidente. Mas vocês têm nessa concepção marxista algo diferente, que se poderia chamar de "funcionalidade econômica" do poder. "Funcionalidade econômica", na medida em que o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível!

Esta relação seria a causa determinante do conflito na educação ou em qualquer organização social e institucional que estaria circunscrita na funcionalidade econômica do poder, justamente por causa de sua capacidade de apropriar-se dos meios de produção em benefício da classe dominante, assim, poderíamos considerar, neste embate, a possibilidade de redenção total e absoluta da manifestação do poder que estaria materializado na opressão do capital contra o trabalhador.

A reflexão de Foucault (2005) sobre essa funcionalidade econômica, demonstra a limitação desta análise diante das múltiplas manifestações do poder nas relações sociais. Foucault ruma para outro caminho analítico, na direção mais capilar e permeável do poder e sua manifestação direta entre os sujeitos, enquanto a análise marxista olha para o poder a partir do sistema econômico e sua totalidade representada pelas classes sociais. Sobre este aspecto distinto da crítica ao capitalismo como manifestação do poder, Alves (2013, p.234-235) traz a seguinte contribuição.

Uma das grandes diferenças de Foucault em relação a Marx e Freud, neste aspecto, deve-se a filiação filosófica nietzschiana na qual Foucault lança mão. Enquanto Marx, por exemplo, trata de um saber a serviço de uma profunda transformação social onde sua visão epistemológica concebe um modelo que obedece “aos princípios normativos advindos de uma racionalidade estrita, e pretende intervir na realidade unguindo da legitimidade conferida por seu método objetivo e geral”, Foucault não se propõe a uma teoria holística para combater o capitalismo, pelo contrário, ele quer destruir as evidências e universalidades que o cerca. A questão é que nem o controle, nem a destruição do Estado (como querem os comunistas e os anarquistas, por exemplo), “é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade”. É preciso contestar todas as formas de discurso de poder que produzem verdades e que subjaz toda estrutura social.

Por isso, ressaltamos a importância de analisar o currículo em sua forma discursiva para entender os seus efeitos de poder na comunidade escolar. Gerando conflitos ao ponto de dificultar ou suprimir o movimento da crítica docente perante os seus pares, numa tensão e

combate interno pela reconfiguração e dinamismo do poder em sua ação permeável e diluída nas diversas condutas regidas pelos comportamentos de oposição ao sindicalismo, por exemplo, ou de um manifesto compromisso social do professor perante o seu ofício que impede moralmente a interrupção do serviço prestado ao aluno.

Tecemos até aqui uma diferença de escala de análise do poder, onde podemos fazer a seguinte simplificação analítica do macro para o micropoder: a primeira escala refere-se ao poder gerado pelo Estado e suas instituições, enquanto a segunda escala trata do poder gerado pela organização e função orgânica dos sujeitos.

A peculiaridade da construção metodológica desta pesquisa consiste na convergência do potencial crítico da análise do discurso, no âmbito do rito escolar sobre o problema da sujeição docente, e no potencial crítico da análise do conteúdo curricular como forma discursiva e ideológica do poder econômico. Porém, essa abordagem de conexão das perspectivas analíticas do funcionalismo econômico do poder e da genealogia do poder não é tão atípica para a Geografia, como demonstra Alves (2013, p. 237).

Raffestin em sua obra *Por uma Geografia do Poder* incorpora as considerações de Foucault para analisar o poder, rompendo também com a ideia estadocêntrica do poder, uma vez que ele reconhece, assim como Foucault, que o poder se manifesta nas relações sociais criando um campo de forças. Raffestin (1993), ao pensar o poder a partir de Foucault, estabelece uma dicotomia entre o “Poder” e o “poder”, sendo que o primeiro se refere à soberania do Estado, ao aparato jurídico-formal das leis ou a unidade global de dominação, enquanto que o segundo está “presente em cada relação, na curva de cada ação: insidioso, ele se aproveita de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem”. Este seria então o chamado “micropoder”, atribuído frequentemente à Foucault, e aquele seria o “macropoder” do Estado, tão discutido e debatido pelas teorias políticas, uma vez que o Estado foi por muito tempo o grande ator privilegiado nas discussões acerca do poder.

Deste modo, nossa vereda metodológica apresenta dois caminhos analíticos, mas com o mesmo rumo: o pensamento crítico que aborda o poder. Este último é manifestado no currículo como dispositivo do macropoder em sua lógica política, econômica, burocrática e gerencial discursiva, mas também como dispositivo do micropoder em sua lógica discursiva do saber e de construção de sentidos.

Na perspectiva do embate crítico, a escola moderna é a sofisticação da produção e reprodução de um discurso alienante de saber, verdade que produz efeitos. Um discurso ora messiânico em função do amor ao letramento, ora progressista rumo ao desenvolvimento econômico, ora meritocrático rumo ao ideal da construção do individualismo, ou seja, um

discurso que tem a função de ocultar, velar ou potencializar a real perversidade do sistema capitalista, baseado na exploração do trabalho e na necessária produção da pobreza.

Neste sentido, o currículo opera como mecanismo fundamental ao desenvolvimento econômico em função de um controle social; um mecanismo eficiente e que atende ao propósito funcionalista de manutenção do modelo produtivo vigente, as mudanças empreendidas pela evolução das técnicas e da reprodução do capital promovem, conseqüentemente, os movimentos de reforma curricular. Sobre este aspecto de controle atribuído ao currículo, Apple (1988, p.95) expõe como a construção de uma hegemonia ideológica se manifesta na educação.

Agora deve estar ficando mais claro que uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são “compartilhados por todos”, enquanto “garante” ao mesmo tempo que apenas um número específico de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados do ensino, em virtude de sua “competência” para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico exigido pela economia.

O currículo como diretriz oficial do Estado universaliza os valores da classe dominante e, ao mesmo tempo, centraliza a produção didática impedindo a construção de outras perspectivas de ensino. Este movimento é muito bem analisado por Apple (1988) ao estudar o processo histórico da institucionalização curricular norte-americana, no qual a escola foi considerada o centro da construção de uma sociedade moderna, mas ao mesmo tempo conservadora, ou seja, a escola como disseminadora dos hábitos de uma classe eleita como modelo, mas mantenedora da estratificação social e até mesmo da intensificação das desigualdades sociais. Este movimento está descrito no seguinte excerto de Apple (1988, p.98):

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico.

Portanto, o currículo apresenta uma forma discursiva, e essa forma, segundo Apple (1988), pode configurar-se em função do controle social e econômico.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault traz elementos importantes para esta análise discursiva do currículo, a saber: “o discurso apoiado pelo poder institucional e sua coerção” (FOUCAULT, 1996, p.17-18); o disciplinamento como controle discursivo, “a disciplina é um

princípio de controle da produção do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 36); e a repercussão do discurso na educação, “o poder do discurso na educação” (FOUCAULT, 1996, p.44).

Seguindo esta análise, podemos perceber a posição central do Estado nesta lógica discursiva ao observarmos a natureza do nosso objeto de estudo, o Currículo Unificado e institucionalizado pelo Estado de São Paulo, posto como currículo oficial atribuindo controle e disciplinamento do ofício docente, controle este executado pela estrutura burocrática interna e externa à escola; interna, no sentido da execução do currículo oficial praticado pelos gestores, diretor e coordenação pedagógica, nas orientações sobre a importância da adoção do currículo, e externa, no sentido da inevitável execução das avaliações institucionais de amostragem na escola que servem como base estatística e administrativa à SEE-SP.

Foucault (1996, p.51-59) ainda descreve uma vereda investigativa para analisar o discurso, e em sua definição apresenta os caminhos para analisar o discurso: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; enfim, a soberania do significante. Apresenta também os Princípios do Método: inversão; descontinuidade, especificidade; exterioridade.

2.4 Elementos para uma abordagem crítica.

O direcionamento da análise discursiva deste trabalho indica uma necessidade de compreender o processo de alienação do corpo docente perante as políticas públicas de educação, um problema amplo afetando outros aspectos das relações sociais de exploração, construindo uma dinâmica moral e ética embasadas na cultura da instrução moderna, na cultura da escolarização e no rito curricular, ou seja, o desenvolvimento e a manutenção de um pensamento pedagógico positivista de educação, que tem em sua gênese as metas de universalizar a escolarização e erradicar a marginalização (exclusão social), obedecendo exclusivamente as demandas do modelo de produção capitalista em sua fase industrial, séculos XVIII e XIX, garantindo também novos formatos institucionais (neste caso a escola substitui a igreja na função de instruir a população) de reprodução social, controlados pelo Estado, educando as massas (SANFELICE, 2005).

O controle estatal burguês passa a sofisticar a exploração do trabalhador, o professor não ficou imune a este processo, pois apresenta uma posição estratégica de reprodução social (GADOTTI, 2003). Sua sujeição aos mecanismos burocráticos e ideológicos resultam na sistemática desqualificação do trabalho docente, e este processo ocorre a partir de mecanismos que operam na dinâmica discursiva, alicerçada pelos ideais modernos de democracia e trabalho,

com o propósito de sofisticar a exploração do trabalhador em sua subjetivação, no âmbito ético e moral, no âmbito do saber, hierarquizando e segregando a produção do conhecimento. Portanto, estes aspectos sinalizam a busca da compreensão dos problemas da educação para uma pesquisa na perspectiva de análise foucaultiana, abordando basicamente três fatores: o poder, o sujeito e o saber.

Este movimento investigativo indica uma perspectiva de análise que complementa e agrega subsídios ao método da Teoria Crítica¹, assim, as condições de trabalho e o processo histórico de proletarização docente configuram o contexto investigativo desta pesquisa, considerando o atual estágio do capitalismo, que consolidou as políticas neoliberais para a educação na região da América Latina, período que corresponde ao fim da Guerra Fria e o início de uma nova geopolítica global.

A preocupação das grandes corporações com a educação marcou as relações internacionais da década de 1990, período contextualizado pela polarização de dois temas constantemente discutidos em conferências² e demais eventos diplomáticos que correspondem a ecologia e a educação.

O Currículo da SEE-SP é fruto dessas discussões globais sobre a educação, agregando as propostas e orientações promovidas por organismos multilaterais presentes nas principais conferências sobre a educação do mundo subdesenvolvido. A pauta dessas reuniões é uma recorrência de velhos problemas: analfabetismo, evasão escolar, acesso, qualidade de ensino, falta de professores, falta de infraestrutura.

As soluções indicadas pelos organismos multilaterais³ continuam cerceadas pela economia, mantendo a recorrência dos problemas. Desta forma, a busca do entendimento

¹ É importante destacar aqui a busca pela amplitude de análise acerca do pensamento crítico. Nossa concepção metodológica faz um esforço intelectual de abarcar outras formas de análise para além da perspectiva marxista, buscando agregar novos elementos e problematizações no ensino de Geografia. Nessa concepção, a Teoria Crítica pode transitar entre perspectivas diferentes, da marxista para a foucaultiana. Nesta vereda metodológica trabalhamos o problema da *proletarização docente* potencializada pelo *neoliberalismo* (concepção marxista) e o problema da *sujeição docente* potencializada pela *governamentalidade* (concepção foucaultiana). Assim, corroboramos com as análises de Vesentini (2009) sobre os rumos da Geografia Crítica do século XXI.

² Sobre as conferências que passaram a ocupar a agenda da comunidade internacional a partir da década de 1990, podemos citar no âmbito da educação, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem-1990) e no âmbito ecológico, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92).

³ Os Organismos Multilaterais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Correspondem aos grupos e departamentos ligados, respectivamente, às corporações financeiras e os departamentos da

teórico e metodológico do currículo que pretenda superar os problemas seculares da educação precisa tomar um caminho oposto ao pensamento liberal, traçando veredas investigativas com base no pensamento crítico sobre a educação.

Existe uma variedade de Teorias e Correntes pedagógicas que surgiram durante o processo histórico de construção e consolidação da educação moderna. Sobre isso, recorreremos ao estudo dos seguintes pesquisadores, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, para entender o desenvolvimento epistemológico da educação e delinear nossa pesquisa. Estes autores desenvolveram pesquisas no campo da História da Educação, Filosofia da Educação e da Sociologia da Educação, construindo ao longo de suas obras um pensamento crítico frente aos problemas contemporâneos da educação.

Silva, T. T. (2000) em *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*, apresenta uma síntese das teorias que foram utilizadas para o desenvolvimento de estudos no campo do currículo com a seguinte classificação: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.

Saviani (2008) em *Escola e Democracia*, apresenta uma tese confrontando as principais correntes pedagógicas que dominaram a educação no período dos séculos XIX a meados do XX, apresentando a seguinte classificação: Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Crítica da Educação.

Libâneo (2005) em *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*, apresenta a seguinte classificação: Teorias pedagógicas modernas e Pós-modernas.

Gadotti (2003) em *História das Ideias Pedagógicas*, apresenta uma classificação embasada nos pensadores e suas respectivas linhas de pensamento pedagógico da antiguidade até a contemporaneidade, aqui faremos a exposição das linhas de pensamento que correspondem ao objeto de estudo da presente pesquisa, são elas: O pensamento pedagógico iluministas, positivista, socialista, escolanovista, crítico e o pensamento pedagógico brasileiro.

Nosso delineamento investigativo corresponde a concepção das Teorias Críticas do Currículo (SILVA, T. T., 2000), porém, não há uma rigidez metodológica limitando a presente pesquisa a um método específico de análise, como já demonstramos no início do trabalho, na exposição da perspectiva foucaultiana de análise discursiva. De modo que a complexidade do problema em análise, o pensamento geográfico do currículo de São Paulo, requer um estudo

ONU. A função desses organismos é a orientação econômica-administrativa sobre a gestão das políticas educacionais no mundo subdesenvolvido.

discursivo operando com alguns elementos analíticos da Teoria Pós-Crítica, como exemplo, as categorias de análise da subjetividade, discurso e saber-poder. Apesar do teor não ortodoxo e rígido do método empregado, a pesquisa apresenta uma coesão investigativa bem definida: um estudo do currículo na concepção do pensamento crítico. Sobre este delineamento investigativo, é interessante expor a seguinte análise de Silva, T. T. (2010, p.15).

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser só isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê” como dada, como óbvia e por isso procuram responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?), qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais preocupam-se com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. A questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “porquê?”. Por quê esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que razão privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

As indagações sobre a seletividade e a arbitrariedade do conteúdo curricular aproximam esta pesquisa às Teorias Críticas do Currículo, tais concepções estão ligadas a um campo mais amplo de estudo sobre a Educação referente a Filosofia, a História e a Sociologia. Portanto, existem várias tendências, ou, correntes pedagógicas, que desenvolveram estudos com posicionamento crítico às Teorias Tradicionais do Currículo, identificando no tradicionalismo curricular a defesa das correntes escolanovista e tecnicista que dominaram a educação pública no século XX, com o ecolanovismo perdurando de forma hegemônica até a década de 1960, substituído posteriormente pelo tecnicismo, corrente pedagógica que domina atualmente a educação pública.

As principais Teorias pedagógicas que combateram o *status quo* da educação em meados do século XX correspondem a Teoria Crítico-Reprodutivista de Althusser, Bourdieu e Passeron, as Teorizações Críticas de Henry Giroux, Michael Apple e Peter McLaren que fundamentaram a pedagogia radical neomarxista, (Gadotti, 2003, p.193), Paulo Freire desenvolvendo a Pedagogia Libertadora e, por fim, a Teoria Crítica da Educação de Dermeval Saviani que desenvolveu o campo de estudo da Pedagogia histórico-crítica. É óbvio que existem

outras teorizações críticas ao sistema educacional tradicional, mas consideramos relevante expor aqui a construção teórica que foi tomada como base ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

Michael Apple representa o *insight* que dá forma ao projeto desta pesquisa, na medida em que seu trabalho expõe o impacto da ideologia e do poder sobre o currículo. Para este autor, o currículo não é um documento neutro, não tem apenas a função de selecionar e organizar o conteúdo do trabalho escolar, mas apresenta, também, um importante papel de garantir a transmissão e a assimilação da moral burguesa, principalmente com relação ao ideal de trabalho, afinal de contas, a escola é a formadora das massas, e essa audiência carente de formação garante a reprodução do sistema capitalista, não apenas no âmbito econômico, mas também no âmbito cultural.

A produção cultural, em termos gerais, abrangendo a concepção humanística de pensamento filosófico, político, científico e dos valores morais que fundamentam a sociedade, representa um campo constantemente disputado pela classe dominante, sendo assim, o currículo vai além da mera seleção de conteúdo, pois garante a hegemonia da concepção burguesa de sociedade. Sobre este aspecto do trabalho de Michael Apple, Silva, T. T. (2000, p.46) nos traz a seguinte análise:

É essa preocupação que leva Apple a recorrer ao conceito de hegemonia, tal como foi formulado por Antônio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams. É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural.

Portanto, a indagação principal desta pesquisa está pautada na sistematização e nos critérios da seleção dos conteúdos, o motivo do planejamento traçado e a qual propósito de educação ele atente. São indagações que se fundamentam na teoria crítica de Apple, muito bem sintetizada por Silva, T. T. (2000, p.47, *itálico do autor*) no seguinte excerto.

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual o conhecimento que é verdadeiro, mas qual o conhecimento que é *considerado* verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como sendo legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

Como veremos mais adiante, a pesquisa segue na busca de identificar o delineamento teórico-metodológico do currículo. Nosso objetivo consiste na exposição e análise das tendências pedagógicas adotadas pelo Estado, para, então, compreender a legitimidade da didática do componente curricular, Geografia.

3 O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: O DISCURSO EDUCACIONAL DO PODER PÚBLICO

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, apesar de ser administrado por uma pasta do governo estadual, a SEE-SP, não apresenta total autonomia, sua normatização precisa ater-se a uma escala hierárquica de governo, ou seja, atende as deliberações normativas federais sobre o regimento constitucional da educação, a LDB e os PCNs. É de conhecimento público o atual processo de alteração e reforma política acerca da Educação, reformas que recorrentemente deixam à margem das decisões políticas os profissionais da educação e a população. Neste processo arbitrário e nada democrático, os PCNs serão substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concomitantemente, o Estatuto do Magistério e a LDB passam por processos de emenda constitucional para adequar legalmente as Reformas da Educação.

Este contexto demonstra quanto são conflituosas e intrincadas as relações que institucionalizam o currículo. Demonstra a posição estratégica da Educação perante as relações de poder, a posição central do currículo como dispositivo de formação da sociedade, ou seja, o currículo não é um documento estritamente elaborado e deliberado pelo setor educacional, porquanto sua normatização emana de interesses políticos e econômicos que refletem o atual estágio de organização política e social do país, que refletem os interesses da classe burguesa, uma classe que utiliza o sistema educacional para interiorizar no trabalhador suas ideias, formando sujeitos a partir da intensa relação entre o poder e o saber. Deste modo, a partir da consciência de tal complexidade, que envolve o currículo de Geografia, a presente pesquisa buscou dialogar com as discussões promovidas por instituições e pesquisadores sobre as reformas da educação, principalmente durante o período de implantação dos PCNs, considerando este documento como base fundamental de elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo durante o período de 2006 e 2007.

Nossa “democracia” está chegando na terceira década, um período relativamente curto em comparação com as várias reformas que afetaram a política pública educacional. Desde o sancionamento da Constituição Federal de 1988, a educação passou por duas reformas, em 1996

com a implantação dos PCNs e com o atual processo de reformulação representado pela BNCC. Tantas reformas colocam a educação no centro das disputas e evidencia a posição estratégica deste setor para a manutenção do poder.

A ordem do discurso nas propostas de reforma na educação é o desenvolvimento econômico, como já apontava Gonçalves (1999, p.74).

As propostas de reforma que tem partido do MEC estão sendo feitas de acordo com os mesmos pressupostos formulados pelos consultores técnicos em educação do Banco Mundial e pelos ideólogos das grandes corporações transnacionais, sobretudo aquelas vinculadas ao campo da informática e das comunicações (Xerox, IBM, Microsoft, Packard, entre outras). Não se vejam aqui, mais uma vez, os velhos fantasmas conspiratórios do imperialismo. Não, essa uniformidade de opiniões é, sem dúvida, fruto da hegemonia do campo empresarial no debate atual. Daí conceitos como mercado, competitividade, flexibilidade, competência, produtividade e informação (mais do que formação) conformam toda uma rede que configura uma malha conceitual com que tentam aprisionar a realidade a uma concepção que, como bem salientou a filósofa Marilena Chauí, parte de “um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República”.

Este apontamento, fruto dos debates sobre as reformas educacionais ocorridas no final do século XX, demonstra uma recorrência discursiva das diretrizes curriculares; mudam-se os autores, mas não o lugar de fala, o poder, neste caso, as forças econômicas que se apropriam do setor educacional para legitimar suas demandas, assim, a educação, comandada pelos interesses políticos e econômicos, representa o conjunto de elementos discursivos que moldam os sujeitos, o saber-poder e as verdades, operando em dispositivos linguísticos institucionais de controle e formação de condutas (FOUCAULT, 1996).

A tarefa posta nesta etapa do trabalho é a identificação do conjunto de elementos discursivos que aparecem numa série de documentos produzidos durante os períodos das reformas educacionais, onde surgiram diretrizes curriculares com a mesma dinâmica de interdição do atual programa de política pública de educação do Estado, São Paulo Faz Escola. É óbvio que neste período, da Constituição de 1988 até a execução da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2007, surgiram programas que fracassaram, como é o caso do currículo elaborado pela Cenp, e este fracasso indica uma descontinuidade. Essa ruptura pode nos revelar dinâmicas teórico-metodológicas indesejáveis ao poder, neste sentido, “Os currículos fracassados se tornam, nessa perspectiva, tão importantes quanto os bem-sucedidos” (SILVA, T. T, 1995, p.10).

A hipótese colocada neste capítulo do trabalho é a da correspondência ideológica dos programas curriculares do Estado de São Paulo com o Neoliberalismo, correspondência que pode ser identificada a partir da descrição, interpretação e explicitação do conjunto discursivo presente em tais programas, moldado pelas relações de poder e ideologia que regem a educação pública.

Sendo assim, para compreender a linha teórico e metodológica das dimensões pedagógicas e do ensino de Geografia que formam o conjunto discursivo do Currículo Oficial de São Paulo, é preciso analisar o recente período histórico sobre as Reformas da Educação que culminou na adoção dos apostilados (Caderno do Professor e Caderno do Aluno)⁴. Em seguida, a análise debruça-se sobre o teor epistemológico defendido pelo programa curricular, ou seja, teor que será explicitado na descrição e interpretação de enunciados que formam o corpo discursivo da bibliografia institucional apresentada aos docentes, o famigerado “Caderno Preto” (Currículo do Estado de São Paulo), documento que apresenta a diretriz curricular do Estado e a prescrição dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, agrupados no seguimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

3.1 Dos Guias Curriculares a Proposta Curricular da Cenp: a ruptura de um discurso.

Ao abordarmos nesta etapa da pesquisa uma perspectiva histórica sobre o desenvolvimento dos currículos de Geografia, corroboramos com Kimura (2009, p.19) no seguinte aspecto sobre a necessidade do resgate de uma análise histórica.

Lembrar é, pois, um exercício de memória a ser desimpedida, de reconhecimento do campo cujo terreno esquadrimos para, entendendo os atalhos da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, re/inventarmos o nosso chão e assim buscarmos o território das lutas democráticas, pois somente estas dão sentido aos embates.

No entanto, a disposição de analisar a proposta da Cenp não surge somente da necessidade de rememoração, nem do fato de termos participado intensamente de sua elaboração. O ofício de lembrar significa abraçar a Memória como Vivificação. Advém, concretamente, de uma perspectiva que permita verificar a importância ou não de certos fatos, problemas ou polêmicas, com base na convicção de que, para buscar-se o sentido e a relevância de determinadas situações, elas precisam ser analisadas no quadro das condições nas quais se alojam.

⁴ O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são materiais didáticos que compõem a bibliografia do Currículo Oficial de São Paulo, correspondem, respectivamente, as orientações e prescrições didáticas das situações de aprendizagem para o professor, e o conjunto de atividades com exercícios dissertativos, objetivos de múltipla escolha e pesquisas destinadas ao aluno.

A autora refere-se às polêmicas levantadas pela opinião pública, por mecanismos midiáticos e por parte da própria comunidade acadêmica sobre o ensino de Geografia da Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), currículo que vigorou no período de 1980 à meados da década de 1990 no Estado de São Paulo.

As polêmicas lançadas neste período correspondem aos seguintes tópicos: a centralidade dos conteúdos; a supressão da Geografia física; e a incitação à luta de classes (KIMURA, 2009).

Fazendo um paralelo discursivo da época com a atual palavra de ordem do Currículo Oficial, podemos associar essas críticas, sistematicamente elaboradas para distorcer o real propósito da Cenp sobre a centralidade do conteúdo (KIMURA, 2009), com o atual discurso sobre a qualidade do ensino centrado nas competências e habilidades do aluno observado no seguinte trecho:

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo (SÃO PAULO, 2012, p.12).

Assim, respectivamente, delegando o momento atual num movimento de “vanguarda”, no tocante à abordagem conjunta do estudo entre homem e natureza, considerando as contradições e os problemas da sociedade, registrado no seguinte trecho:

Dessa forma, ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente (SÃO PAULO, 2012, p.25).

A intenção aqui não é anular ou esgotar as discussões e as críticas que surgiram acerca das polêmicas geradas pela Proposta Curricular da Cenp, e sim destacar o seu importante papel como uma alternativa real de contraponto a dinâmica conservadora e tradicional de manutenção do poder, dinâmica que vigorou com os Guias Curriculares⁵ da era ditatorial. Portanto, essa

⁵ Os Guias Curriculares, conhecidos também pelo apelido de “Verdões” (BUITONI, 2010), representavam a base curricular oficial do Estado de São Paulo durante o período ditatorial, ou seja, precederam os cadernos vermelhos da Cenp. Foram aplicados com a subtração das disciplinas de

lembrança, apontada por Kimura (2009), evidencia um importante momento de ruptura e descontinuidade do projeto neoliberal em curso, onde ocorreu uma disputa no campo curricular do ensino básico. A análise deste momento singular da história da educação em São Paulo pode trazer à tona experiências e aprendizado rumo a crítica das atuais políticas educacionais em nosso Estado, ou melhor, em todas as escalas de atuação, considerando que a atual conjuntura política da intervenção curricular promovida pelo Estado de São Paulo apresenta uma subordinação perante as orientações de políticas educacionais oriundas de organismos internacionais, ligadas aos principais departamentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e de entidades financeiras como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (CAMARGO; FORTUNATO, 1997).

As correspondências do passado e do presente continuam vivas, sob a aura e o espectro do neoliberalismo que insiste na implantação de um sistema educacional tecnicista, no ensejo de priorizar a funcionalidade da formação de sujeitos para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação densa, crítica e reflexiva. Neste sentido, o currículo prescritivo não é uma invenção do presente, mas uma prática recorrente da contemporaneidade, do nosso tempo, o tempo que emergiu a partir das novas demandas do mercado e que apresenta as dimensões filosóficas, ideológicas, históricas, teóricas e pedagógicas moldadas pela era neoliberal (OLIVEIRA, 1999).

A dinâmica da condução política dos trabalhos das Diretorias de Ensino é a coerção, ou seja, a formação de subjetividades a partir da anulação de um movimento crítico e engajado perante os trabalhos de “planejamento pedagógico”, que, por ventura, possam comprometer o projeto neoliberal de educação. Essa afirmação nos parece contraditória, considerando o atual período democrático do país, mas é recorrente na fala dos dirigentes e supervisores a interdição das discussões políticas em função das pedagógicas, como se houvesse separação entre estes termos. Essa dinâmica é recorrente e foi relatada por Kimura (2009), tanto na óbvia interdição executada pelos Guias Curriculares sob a aura ditatorial, quanto nos trabalhos organizados pelas Delegacias de Ensino⁶, no período de retomada e intervenção curricular executada pela SEE-SP perante os grupos de estudo e assessoramento para a elaboração das Propostas Curriculares da Cenp no final da década de 1980.

humanidades nas séries iniciais da educação básica, História e Geografia, substituídas pela disciplina de Estudos Sociais.

⁶ Delegacia de Ensino era a nomenclatura institucional das atuais Diretorias de Ensino da rede estadual de educação, essa mudança de nomenclatura ocorreu em 1999. As Diretorias de Ensino compõem as Unidades de Administração Direta subordinadas a SEE-SP.

Este período de praticamente quarenta anos consolidou o projeto educacional almejado pelo poder público: uma educação instrumentalizada em função de materiais didáticos prescritivos, do domínio do livro didático, a recente introdução dos apostilados, ou seja, a política educacional caminhou na trilha dos recursos materiais e de infraestrutura, ao passo da total desvalorização dos recursos humanos, a lógica da desqualificação docente (APPLE, 1989).

A Proposta da Cenp fracassou, proposta que apresentava a construção de um currículo descentralizado, produzido com a participação dos professores, na busca de reduzir o seu caráter centralizador e prescritivo.

O principal fator do seu fracasso foi a continuação das bases de poder que comandam o país, a burguesia nacional. Ora, o fim da ditadura militar não foi marcado pela revolução e a tomada popular a partir de uma democracia socialista, mas pela continuidade do poder através da adoção de uma democracia burguesa. Este fator configurou a política educacional em todo o país, culminando na elaboração dos PCNs pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996.

Contudo, se considerarmos a ação da Cenp no âmbito do contraponto, do engajamento e da luta pela supressão dos Guias Curriculares, podemos observar uma considerável vitória perante a tradicional ação conservadora do Estado. A Proposta da Cenp garantiu a ampla participação dos docentes na elaboração do currículo, colocou na centralidade das propostas de ensino de Geografia o movimento crítico e o estudo das contradições, das desigualdades sociais, promoveu discussões e debates periódicos sobre os problemas enfrentados pela educação, ou seja, foi um período de intensa relação entre as instituições universitárias, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e as escolas. Os trabalhos da Cenp suprimiram de certa forma a interdição dos discursos docentes, interdição executada pela lógica dos Guias Curriculares, e garantiram a autonomia dos professores na condução dos debates referente a elaboração da Proposta Curricular (KIMURA, 2009).

O legado e a marca da Cenp estão registrados no movimento de ruptura do tradicional discurso da neutralidade e da passividade do ensino perante os problemas políticos. A Proposta da Cenp introduziu a dialética e o engajamento de um ensino de Geografia ocupando-se das desigualdades, identificadas no estudo do espaço geográfico produzido pelo capitalismo. A Cenp é um marco dessa descontinuidade do discurso oficial.

Corroborando com o pensamento de Kimura (2009), não podemos permitir que as sombras do esquecimento dominem e apaguem as luzes de um período singular, marcado pela ação crítica dos professores e geógrafos que construíram a Proposta da Cenp.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: a retomada da interdição.

Os “cadernos vermelhos” da Cenp representaram uma experiência de ruptura, de descontinuidade do projeto neoliberal de educação no âmbito do discurso curricular, considerando que no âmbito mais geral e institucional não há uma crítica radical perante o modelo de escola vigente. Mas esta ruptura durou pouco tempo, e durou até o sancionamento constitucional da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e com a consequente implementação dos PCNs.

No final da década de 1990, o Brasil estava passando por profundas transformações em sua estrutura política, foi o período de consolidação do neoliberalismo. O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso estreitou laços e afirmou acordos econômicos perante as potências hegemônicas, garantindo a abertura do mercado brasileiro às grandes corporações mundiais. É neste contexto que constatamos a gênese do Currículo Unificado (CAMARGO; FORTUNATO, 1997).

A conjuntura política que transformou o perfil da educação brasileira a partir do segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), pode nos oferecer indícios sobre a construção de um discurso moldado pelas relações de poder e ideologia, ao considerarmos nesta análise as condições de produção de enunciados apresentado por Foucault (1996, p.8-9, *itálico do autor*).

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Neste sentido, os PCNs são parte de uma série de documentos oficiais que possuem a função de controlar os discursos, este controle é efetivo e tem fundamentação institucional (poder) e científica (saber). Logo, a centralidade das decisões políticas e a necessidade de um currículo único representam a vontade de verdade desenvolvida pelo discurso do poder, um procedimento de controle explanado por Foucault (1996, p.17) no seguinte excerto.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como

o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Por isso, o sistema educacional é conduzido por um modelo tecnocrático, ou seja, não pode haver vazão para o questionamento de sua legitimidade, ao passo que as proposições da educação são formuladas por especialistas, um corpo técnico de cientistas, ao mesmo tempo, essas proposições obedecem às instancias legais e democráticas com o objetivo de garantir a qualidade do ensino.

A fonte do embasamento discursivo que projeta e orienta mudanças na administração do sistema educacional do Brasil é externa, corresponde às orientações e sugestões do BID direcionadas aos países da América Latina, que podem ser resumidas assim: a redução orçamentária dos serviços públicos; privatização da educação; ênfase na falta de compromisso por parte da estrutura administrativa da universidade pública; valorização da pesquisa sob a administração das instituições privadas; orienta a punição administrativa no interior das universidades públicas; repudia a política de isonomia do funcionalismo público; estimula um rigoroso processo de avaliação nos moldes do mercado (CAMARGO; FORTUNATO, 1997).

Com essas medidas fica evidente o caminho projetado pelos órgãos internacionais, a manutenção da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), onde o Brasil ocupa a posição de país periférico, alinhado às demandas econômicas dos países centrais. Na busca de atender as orientações do BID, o país projeta um modelo de educação direcionado às demandas do mercado, assim, a educação tem como objetivo central o desenvolvimento de competências e habilidades com ênfase na escrita e leitura em detrimento de uma formação densa sobre os problemas sociais e econômicos que contemple a cidadania e o engajamento político do educando perante a sociedade.

Contudo, a condução de uma política educacional sob a doutrina neoliberal não obteve o êxito esperado pelo MEC, e a prova disso é a autonomia e a vinculação entre ensino e pesquisa concedido constitucionalmente às universidades públicas. Logo, o setor público educacional de terceiro grau apresenta resistência ao desmonte do ensino público de qualidade, neste sentido, constatamos uma disputa declarada do Estado neste nível de ensino, ao criar mecanismos que minimizem a autonomia das escolas de ensino superior, mecanismos representados pelas avaliações externas vinculados aos órgãos de fomento à pesquisa. Assim, se não é possível ao MEC controlar as universidades diretamente em seus departamentos, o faz controlando a verba

das pesquisas por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros sistemas de avaliação (CAMARGO; FORTUNATO, 1997).

Analisando este jogo de poderes entre o Estado e as Instituições de ensino, fica mais claro e evidente a necessidade do governo em propor reformas na educação em função das políticas neoliberais que apresentam os seguintes discursos: *flexibilidade, utilidade (visando as demandas do mercado) e modernidade*.

As reformas na educação que se encontram em curso atualmente são elaboradas no sentido de corrigir os erros do passado, erros que privilegiam a autonomia e a qualidade da educação pública de nível superior, assim, inviabilizam a plena administração de medidas neoliberais neste setor.

No mandato do presidente FHC, final da década de 90, as reformas foram materializadas na implementação da LDB/96 que garantiu a obrigatoriedade do ensino fundamental oferecido pelo Estado com meta de erradicar o analfabetismo, os PCNs viabilizando a proposta do currículo único em todo o território. A forma como essas reformas foram implementadas nos permite compreender o contexto atual, pois as ações do governo recente de Michel Temer também apresentam uma dinâmica similar a era PSDB, ou seja, com proposições apressadas e sem o cuidado e a preocupação do desenvolvimento de um amplo debate e reflexão perante a comunidade docente e a população (SPOSITO, 1999).

Esta dinâmica, ou melhor, racionalidade governista, sempre demonstrou um alinhamento as orientações de Estado Mínimo oriundas da cartilha neoliberal direcionada aos países da América Latina. Apesar das controvérsias sobre a falta de vigor oposicionista do governo Lula, a era do Partido dos Trabalhadores (PT) de fato promoveu uma política na via da contramão perante as orientações do BID, considerando que foi na gestão deste governo que houve a inédita expansão do ensino público superior, inédita se considerarmos o período que corresponde a última abertura democrática do país, apesar dos problemas estruturais e políticos constatados neste período de expansão universitária. Aqui é importante destacar o descompasso administrativo do governo federal no direcionamento desproporcional de recursos financeiros às universidades particulares, no caso das universidades públicas, ocorreu uma expansão sem os devidos cuidados ao atendimento das demandas de recursos humanos, financeiros e de infraestruturas básicas (edificações e equipamentos tecnológicos). Portanto, apesar dos problemas, ocorreu uma expansão do ensino superior e do seu acesso. Neste sentido, o golpe parlamentar lança em sua agenda a urgência de supressão da “crise econômica” colocando no topo das pautas parlamentares as reformas no setor educacional.

Na ordem do discurso das reformas, *a qualidade de aprendizagem e a igualdade de acesso*, são enunciados recorrentes e muito difundidos nas retóricas dos tecnocratas. Mas o que significam qualidade de aprendizagem e igualdade de acesso? Vamos refinar as indagações. O que é qualidade? O que é igualdade? É óbvio que a racionalidade do Estado não permite este nível de interlocução, pois opera numa lógica de procedimentos de controle que funcionam como sistemas de exclusão, a interdição em função da vontade de verdade (FOUCAULT, 1996).

De acordo com Sposito (1999, p.24), este modelo curricular aplicado ao sistema educacional com os PCNs gerou aspectos positivos e negativos, concomitantemente, no âmbito político demonstrou um paradoxo, o qual Sposito (1999) denominou como “*descentralização centralizada*”: descentralização referindo-se ao discurso do governo sobre a importância da autonomia das escolas na elaboração do planejamento pedagógico, centralizado referindo-se a criação e o desenvolvimento de sistemas de avaliação externas que fere a autonomia das instituições de ensino. Sobre os aspectos positivos, Sposito (1999) destaca a introdução da transversalidade e da necessidade dos trabalhos interdisciplinares abordados pelos PCNs; no que tange os aspectos negativos, Sposito (1999) destaca a centralização governamental na condução do currículo, provocando a perda de autonomia dos Estados na condução de suas próprias políticas educacionais, não levando em consideração as peculiaridades regionais por demandas sociais e econômicas.

O modelo curricular difundido pelo MEC compromete a autonomia das unidades escolares, faz uma intervenção negativa nas atribuições do trabalho docente, o governo usurpa do professor a sua função de organizar e planejar o currículo. Este modelo curricular dá vazão ao empobrecimento da formação pedagógica.

3.3 BNCC: a hegemonia da governamentalidade.

Os PCNs ainda representam o parâmetro normativo para a elaboração de materiais didáticos, livros e programas curriculares, mas esta plataforma está em processo de transição. Desde 2015 está circulando nos órgãos competentes a discussão sobre o sancionamento da BNCC, documento que está na sua terceira edição, gerando polêmica e controvérsia perante a comunidade acadêmica, professores e entidades sindicais que representam o corpo docente do ensino básico da rede pública.

Considerando o recente impacto das discussões e a intervenção da sumária mudança no ambiente escolar sobre a substituição dos Parâmetros pela Base Curricular, abordaremos duas questões básicas deste processo no estudo proposto pela presente pesquisa.

A primeira questão: qual é a relevância da BNCC na investigação do problema abordado nesta pesquisa?

A segunda questão: a BNCC é a permanência ou a ruptura de um discurso?

Nosso problema consiste no teor metodológico e didático de um currículo estadual que apresenta como referência normativa os PCNs, nesta condição, a BNCC não representa relevância imediata, pelo seguinte fato, este documento não foi sancionado, não consta no arcabouço normativo que serve de referência para o desenvolvimento do Programa São Paulo Faz Escola. Mas este fato não limita nossa reflexão e a projeção das implicações desta transição implementada de forma vertical.

Para orientar o nosso estudo neste assunto precisamos recorrer ao recente trabalho de Saviani (2016), que inicia o estudo indagando a necessidade de uma Base Comum já existente, referindo-se a Diretriz Curricular Nacional (DCN), colocando em evidência interesses que extrapolam o âmbito educacional, atendendo as demandas do mercado e da rede privada de ensino, ou seja, a BNCC intensifica a perda de autonomia das escolas e a desqualificação do trabalho docente, a BNCC reforça o discurso da governamentalidade contrapondo-se às críticas da comunidade acadêmica e alijando os professores da ação deliberativa perante o Conselho Nacional de Educação (CNE), operando na interdição dos discursos, podemos constatar este fato no seguinte excerto do documento (BRASIL, 2018, p.5).

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade.

Nesta apresentação de autoria do Ministro Mendonça Filho, é possível identificar a demagogia do discurso ao demonstrar o nível democrático e participativo dos trabalhos executados pelo MEC. Neste ponto, relatamos aqui a veracidade empírica da crítica de Saviani (2016) sobre a ação do MEC nas escolas públicas, em especial, na instituição onde ministramos aulas.

No planejamento do ano letivo de 2018, a SEE-SP acionou as Diretorias de Ensino para orientar os professores sobre a necessária “discussão” da BNCC perante a comunidade escolar, programa do MEC denominado de ‘Dia D’. Foi um dia de plena humilhação e descaso com os professores, pois acreditávamos que haveria realmente um dia dedicado ao debate e a discussão do documento em sua legitimação normativa e pedagógica, mas o que aconteceu foi o inverso, uma apresentação do documento com a exposição de um vídeo e a entrega de um questionário sobre as competências e habilidades de cada área do conhecimento; o professor tinha um expediente de duas horas para responder um questionário de duzentas questões, ou seja, não havia tempo hábil para o trabalho proposto, além disso, o próprio documento, a BNCC, não estava na pauta, portanto, se tratava de uma reunião pedagógica inócua e meramente formalista, para forjar a existência de uma discussão democrática que não foi promovida. O documento com as Orientações para a discussão da BNCC está em anexo (anexo A, p.147).

A sistemática exclusão dos professores no processo de elaboração de uma Base Curricular deixa à margem as experiências agregadas no exercício da docência, os saberes valorizados continuam cerceados pelos especialistas, este movimento demonstra a permanência de um discurso, ao mesmo tempo em que reforça a interdição, se considerarmos o caráter normativo da BNCC, uma base de fundamentos e princípios aos quais as escolas estão subordinadas, diferentemente do termo, parâmetro, que serve como sugestão e comparação a elaboração dos currículos em cada instituição escolar. Mas no todo, ambos apresentam similaridade em aspectos burocráticos, conceituais e metodológicos, ou seja, são respectivamente centralizados, cientificamente fragilizados e não críticos.

Sobre estes aspectos, Saviani (2016, p.75) “[...] indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais [...]”, sinalizando uma distorção pedagógica pela adoção do modelo educacional estadunidense.

De fato, o que se apresenta à realidade do sistema educacional de São Paulo é a exaustiva aplicação de avaliações externas que são postas como mecanismos indispensáveis para a melhoria da qualidade de ensino, tema que será aprofundado mais adiante. O importante aqui é destacar a permanência de um discurso que opera na interdição dos saberes docentes, na governamentalidade como contraponto a crítica e na utilização centralizada do currículo como dispositivo que captura e disciplina a insurgência da comunidade escolar.

3.4 A concepção política do Programa São Paulo Faz Escola.

Após uma breve análise histórica sobre a introdução e o desenvolvimento de políticas educacionais, considerando a elaboração curricular, tanto na escala regional do Estado de São Paulo quanto na escala nacional, chegamos ao objeto desta pesquisa, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, onde faremos um estudo buscando a compreensão sobre a linha de pensamento geográfico desenvolvido neste material.

A parte inicial desta pesquisa que se debruçou no estudo sobre os debates e discussões de experiências curriculares precedentes ao Currículo Unificado de São Paulo forneceu um importante subsídio analítico para a nossa pesquisa. Vimos a ocorrência de uma ruptura ideológica na concepção curricular da Cenp, integrando os professores da rede junto aos especialistas para formar as equipes técnicas de assessoria aos intensos trabalhos de elaboração das Propostas Curriculares da década de 80. Em seguida, constatamos a retomada do controle técnico e burocrático no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos da Cenp e do MEC marcando a década de 1990 com adequação ao modelo curricular prescritivo e centralizador dos PCNs.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi apresentada e colocada em prática no ano de 2007. Em 2008 a SEE-SP mudou o termo de *Proposta* para o de *Currículo*. A mudança na terminologia pode nos dar uma ideia sobre a natureza política deste documento como analisa Sposito (1999, p.26):

Uma análise dos termos utilizados para denominar essas diferentes proposições possibilita, por outro lado, apreender a natureza de cada uma delas. A expressão “guia” pressupõe um processo de dirigir, conduzir; o termo “proposta” contém a ideia de plano que se apresenta para o debate; enquanto “parâmetro” pode ser entendido como aquilo que baliza.

De acordo com essa análise, podemos compreender o propósito da SEE-SP, um propósito similar ao dos Guias Curriculares da era ditatorial: um documento que deve ser seguido sem a possibilidade de proposição por alternativas de planejamento pedagógico, ou seja, o currículo da SEE-SP é um apostilado que aprisiona o professor a partir dos mecanismos de avaliação externa.

Ao compararmos a ação do MEC e da SEE-SP, fica nítido o peso intervencionista e mais incisivo da rede estadual em dois fatores básicos, a orientação e a produção didática. Enquanto o MEC sugere um currículo balizador às práticas docentes, a SEE-SP impõe o Currículo, além disso, intensifica a intervenção fornecendo apostilados da diretriz para alunos

e professores. Contudo, existe uma sincronia nas ações federal e estadual observada na centralidade da elaboração do currículo único e na organização das disciplinas, ou seja, o Estado agrupou as disciplinas em quatro áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem e Códigos; adequando-se aos PCNs.

No plano político e ideológico existe uma correlação de concepção curricular entre os governos federal e estadual, correlação atribuída ao PSDB, partido político que implementou ambos os currículos, os PCNs na gestão Fernando Henrique Cardoso e o Currículo do Estado de São Paulo na gestão José Serra. Sobre este fato, retomamos as análises de Sposito (1999, p.21) que identificou uma “*descentralização centralizada*” no modelo político federal da educação, revelando assim uma atitude do governo federal “[...] que cabe a ele oferecer as diretrizes e aos outros cumpri-las, e, ainda, que seriam talvez irrelevantes as opiniões e contribuições que os diferentes grupos envolvidos no processo pudessem dar para a construção dessas propostas”. Com essas análises podemos identificar a concepção política do currículo estadual, na verdade, sua concepção é federal, ou seja, obedece ao modelo das diretrizes federais. Podemos constatar este fato no seguinte trecho do documento que apresenta o currículo da rede estadual ao discorrer sobre o conceito de competências:

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender. (SÃO PAULO, 2012, p.13).

A exposição de uma estrutura política materializada pelos documentos que regem a educação, confirma o nível de concordância do Estado de São Paulo perante os rumos da educação brasileira com base na agenda de medidas administrativas orientada por organismos multilaterais.

Mas qual é o significado de um currículo alinhado às orientações e propostas neoliberais de educação? Para responder essa pergunta, precisamos buscar uma compreensão sobre os princípios que regem as reformas neoliberais.

As reformas neoliberais são um conjunto de ações políticas e econômicas que apresentam o objetivo de manter o funcionamento do sistema econômico. Essa necessidade de manutenção surge do inevitável movimento de colapso econômico, um problema que impele o sistema a criar medidas e ações para minimizar a marginalização e a exclusão social das populações dos países subdesenvolvidos.

A força motriz das Reformas na Educação no final do século XX é a globalização, manifestada a partir de uma multiplicidade de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que passaram por profundas transformações, ligadas, sobretudo, ao processo de mundialização do sistema capitalista que passa a interferir de forma incisiva no cotidiano das práticas sociais, processo que se deu a partir da consolidação da III Revolução Industrial (LIBÂNEO, 2012).

O desenvolvimento da microeletrônica e das tecnologias da comunicação representam a marca revolucionária da evolução das técnicas (a automação de todos os setores da economia), ou seja, a intensificação da substituição da mão-de-obra humana pelas máquinas. Somando-se ao avanço da automação, temos a avassaladora introdução da informática que dinamizou o sistema de comunicação, formando uma rede global ampliando a ação do mercado.

Essas transformações impõem o surgimento de uma nova escola, de uma nova concepção de educação. Contudo, a origem dessas transformações continua mantendo o modelo produtivo moderno, o capitalista. Desta forma o sistema econômico sofisticou e diversificou o trabalho, intensificando a exploração do trabalhador, e, contraditoriamente, elevando as taxas de desemprego em escala global.

A sofisticação do trabalho consiste no surgimento constante de novos postos de trabalho que demandam maior qualificação em virtude do desenvolvimento tecnológico dos setores econômicos. Concomitantemente, a obsolescência técnica provoca o desemprego estrutural e a pobreza, configurando as principais consequências da globalização e da tão aclamada modernização do sistema econômico capitalista.

Para evitar um colapso econômico e o comprometimento da divisão internacional do trabalho, o sistema econômico regido pelas grandes corporações elaborou uma série de medidas e ações para manter o funcionamento do mercado. Essas medidas consideram de forma imperativa reduzir as taxas de desemprego e da pobreza, porém, são medidas que não superam os problemas gerados pela lógica da acumulação concentrada na propriedade privada, pois são fundamentadas na força concorrencial e competitiva do jogo econômico regido pelo capitalismo nesta nova onda avassaladora, denominada pela comunidade científica com o termo de neoliberalismo. Assim, com o direcionamento neoliberal, o mercado, livre e desimpedido das amarras estatais, tem a potencialidade de garantir o desenvolvimento econômico, elevando a riqueza das grandes corporações, e, ao mesmo tempo, minimizando os índices da pobreza.

Essas medidas são absolutamente contraditórias e operam com uma retórica pobre e sem fundamentação. Neste sentido, para garantir legitimidade, o sistema capitalista utiliza uma série de procedimentos discursivos objetivando o controle dos sujeitos em duas esferas lógicas de nossa sociabilidade, o poder e o saber. A importância do domínio discursivo dessas duas esferas

vem da necessidade de ocultar ou velar as contradições postas pela dinâmica econômica do capitalismo, ou seja, é preciso sofisticar as estruturas de poder e do saber, a partir de um intrincado dispositivo discursivo que produz constantemente no campo da ética e da moral, verdades, um conjunto discursivo que legitima a ideologia do sistema capitalista. Este processo ocorre nas dinâmicas econômica e política, mas é na dinâmica cultural e de sua reprodução que a sujeição tem potencialidade de manter a hegemonia de um discurso. Essa potencialidade reside no controle do saber, a escolarização. É neste sentido que o capitalismo difunde as reformas na educação, impondo uma série de medidas e ações com a preocupação de controlar os saberes que serão desenvolvidos nas escolas da periferia do mundo, principalmente das escolas dos chamados emergentes, ou, países em desenvolvimento, temendo a ascensão dos mesmos ao nível de potências.

A estrutura econômica é perversa e excludente, e a função da escola, na perspectiva neoliberal de educação, é mostrar que essa estrutura é a ideal, pois seus valores são nobres, carregados com a aura da liberdade, da fraternidade e da igualdade. É com esses lemas da revolução burguesa que as políticas educacionais são redigidas e as orientações dos organismos multilaterais são difundidos. Assim, as reformas na educação chegam na América Latina e são religiosamente reproduzidas pelos governos submissos. Esse é o contexto brasileiro.

A última reforma na educação lançada pela LDB/96 ainda está em curso, o Currículo da SEE-SP é o resultado deste movimento neoliberal na educação, ao trazer na parte introdutória do documento os seguintes enunciados: *qualidade de aprendizagem e igualdade de acesso*.

A constante explicitação destes enunciados no Currículo da SEE-SP e nos documentos de orientação às políticas do setor educacional difundido pelos *organismos multilaterais*, refletem a posição estratégica da educação no funcionamento e na manutenção do mercado, e, nos dá elementos para compreender o objetivo da escola frente a complexidade do mundo contemporâneo.

Nesta difícil empreitada a escola tem a função de preparar o aluno para o mundo do trabalho, integrando-o de forma solidária e cooperativa como expõe o seguinte excerto do currículo.

No Brasil, essa tendência à exclusão caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório. Com mais pessoas estudando, além de um diploma de nível superior, as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas. (SÃO PAULO, 2012, p.8).

A exclusão aos bens materiais, conhecimento e aos bens culturais é enfatizada pelo currículo como “[...] um novo tipo de desigualdades [...]” (SÃO PAULO, 2012, p.8). A proposição para a solução dessa desigualdade é o acesso a uma “educação de qualidade”. É interessante a análise deste excerto, pois em nenhum momento os autores colocam em discussão a exclusão social gerada pelo sistema econômico a partir do desemprego estrutural e da intensa desigualdade social em países subdesenvolvidos.

Nota-se nesta construção discursiva o cuidado no tratamento dos termos, a palavra *exclusão* está desvinculada da palavra *social*, ao passo que a palavra *acesso* faz menção aos bens materiais e culturais. Neste sentido a exclusão é meramente estrutural e não socioeconômica. Nesta construção discursiva o sistema econômico é considerado como um modelo de modernização e evolução da sociedade, modelo fundamentado nas orientações apresentadas pelos organismos multilaterais, ou seja, de acordo com as análises de Líbâneo (2012, p.65) “[...] o mercado como princípio fundador, unificador e auto regulador da sociedade global competitiva”. Logo, sendo esta *exclusão* um problema gerado pela falta de estrutura e pela baixa qualidade da educação, basta solucioná-lo com o acesso.

Essa construção discursiva presente no Currículo da SEE-SP é equivocada e facilmente desmontada pelo olhar atento de um pesquisador. Porém, se considerarmos as estruturas do poder e do saber que fundamentam este documento, operando com os procedimentos de controle discursivo (FOUCAULT, 1996), podemos perceber o impacto e a magnitude política deste documento.

O primeiro procedimento de controle discursivo executado pela SEE-SP na divulgação desta *Proposta Pedagógica* foi a interdição. Os professores não foram consultados e não participaram da elaboração da nova Proposta Curricular. Em contrapartida, a SEE-SP enfatiza que todo o processo de elaboração da Proposta Curricular foi articulado com as escolas e professores ao “[...] identificar sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” (SÃO PAULO, 2012, p.7). Além disso, reforça a ocorrência do encontro do então secretário da educação, Hermam Voorwald, com os professores em reuniões organizadas por *DE* em 2011 para discutir a elaboração da Proposta Curricular e outras questões administrativas sobre o magistério. Reuniões que atendiam basicamente ao protocolo político, pois a *Proposta Curricular* já estava pronta e aprovada pela cúpula do governo.

Outro procedimento de controle discursivo de exclusão constantemente utilizado pela SEE-SP é o de separação, neste procedimento identificamos dois grupos de exclusão, um geral, remetendo-se a experiência docente, e o outro específico, remetendo-se ao engajamento trabalhista sindical. Podemos identificar a menção da relevância da experiência docente num

pequeno trecho introdutório do Currículo da SEESP, quando discorre sobre o desenvolvimento da Proposta Curricular relatando o “[...] *processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo*” (SÃO PAULO, 2012, p.7, itálico nosso).

As boas práticas são selecionadas e de fato divulgadas, mas sempre referenciadas com os princípios pedagógicos estabelecidos pelo Currículo da SEE-SP, ou seja, o discurso do professor é meramente alegórico frente as normatizações e ao currículo prescrito. No caso das experiências de luta e engajamento sindical, os discursos são sistematicamente suprimidos, os professores sindicalistas são separados e classificados como o grupo que desconsidera as necessidades dos alunos, o grupo que atua por benefício próprio em detrimento da qualidade da educação.

Enfim, o Currículo da SEE-SP opera com a *vontade de verdade* (FOUCAULT, 1996), obedecendo e reproduzindo as orientações impostas pelos organismos multilaterais, orientações carregadas com o peso da verdade que agem em nossa contemporaneidade econômica, na análise de Foucault (1996, p.18, itálico nosso) o discurso verdadeiro está “[...] *na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção [...]*”. Este discurso da verdade é a essência dos documentos normativos e das diretrizes da educação no Brasil, dos PCNs em esfera nacional ao Currículo da SEESP, todos apresentam princípios formulados a partir das transformações do mundo acelerado pela voracidade do mercado que orientam a formação de um cidadão preparado para enfrentar os desafios da modernização na era da globalização, transformações que afetam o ensino escolar. A seguir uma amostra desses acontecimentos sintetizados por Libâneo (2012, p.63).

a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais; b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; c) modificam os objetivos e as prioridades da escola; d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares; e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e de introdução da informática; f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito inovadores.

O propósito de um currículo fundamentado nos princípios neoliberais de educação é a manutenção do sistema econômico, da formação e da utilização da mão-de-obra qualificada,

solidária, cooperativa, flexível, competente, responsável e que apresente condutas de convivência harmoniosa.

3.5 O Currículo do Estado de São Paulo e sua construção teórico-metodológica.

Até aqui vimos que o Currículo da SEE-SP está envolto em uma trama de interesses econômicos e políticos, está numa posição central referente as relações de poder que determinam os rumos da política pública educacional, relações que são identificadas diretamente em âmbito institucional; forças produtivas de mercado e a ação reguladora do Estado representando o poder; no âmbito do saber temos a ciência e todo o seu arcabouço institucional, técnico e cultural agindo na legitimação e na execução institucional da educação.

Contudo, não podemos analisar o currículo apenas em sua trama estrutural, existe aí, também, entre o poder e o saber, a construção dos sujeitos. Esta construção não se dá apenas nas condições materiais impostas pelo sistema econômico, nem pela razão e o rigor técnico orquestrado pela ciência, mas por uma correlação de todos esses elementos, uma intensa relação entre o poder e o saber produzindo verdades que são naturalizadas, atendendo aos desejos do poder.

É nesta perspectiva de análise pós-crítica⁷ que nos debruçamos sobre o Currículo da SEESP, buscando compreender a sua linha de pensamento geográfico. Porém, é necessário esclarecer que nossa investida investigativa se soma ao legado das análises críticas do currículo, legado muito bem sintetizado por Silva, T. T. (1999, p.152).

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporizado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem o papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um parêntese ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Sendo o currículo um espaço de poder, logo, o seu conteúdo representa o poder, o seu conteúdo é o poder. Seguindo este raciocínio, nossa análise é estrutural e discursiva, ou seja, tem a necessidade de compreender os discursos que se relacionam entre os interesses

⁷ A Pós-Crítica é uma concepção de análise do currículo que considera os problemas de identidade, significação do discurso, saber-poder e outras questões envolvendo a construção da subjetividade na área educacional (SILVA, T. T., 2010).

econômicos, políticos e sociais para analisar, por exemplo, a linha teórica e metodológica do currículo que corrobora e mantém uma vontade de verdade controlada pelas dimensões econômica e cultural.

O currículo é o resultado de uma correlação de forças que apresenta o projeto de sociedade da classe dominante, nele há um conjunto discursivo que narra os valores idealizados para a formação do aluno com base nas dimensões do trabalho, do pensamento político, da etnia, do gênero e dos outros aspectos culturais que formam as condutas, moldando de certa forma as subjetividades, padronizando a formação dos sujeitos e formas específicas de sujeição, do aluno obediente as regras escolares ao trabalhador competente e ávido por sua própria exploração. O currículo molda os sujeitos a partir dos princípios tidos como verdades naturalizadas e inquestionáveis. Princípios no sentido de fundamento, aquilo que é priorizado, a base da formação dos futuros cidadãos.

O Currículo da SEE-SP introduz a proposta da educação com os seguintes princípios registrados nos subtítulos:

“[...] Uma escola que também aprende [...] O currículo como espaço de cultura [...] As competências como referência [...] Prioridade para a competência da leitura e da escrita [...] Articulação das competências para aprender [...] A articulação do mundo do trabalho [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 10-20).

Todos enfatizam um ideal e modelo de condutas que gravitam no comportamento e atitudes solidárias, cooperativa, criativa e responsável. Para atingir esses objetivos os professores precisam mobilizar nos alunos competências, habilidades e a crítica no sentido de compreender os problemas que afetam as sociedades. A formação dos sujeitos é conduzida na harmonia onde os problemas da humanidade são considerados como meras eventualidades de ingerência estrutural, assim facilmente resolvidos com o *acesso a uma educação de qualidade*.

O *acesso* é o elixir proposto pelo currículo da SEESP, este é o discurso que transita entre os professores e os pais, ou seja, está associado ao ideal progressista de democratização da educação, a vulgarização meritocrática que está naturalizada nas condutas. Sua propagação e reprodução é tão poderosa a ponto de anular o movimento de conflito por condições melhores de vida em todas as dimensões sociais, sejam elas econômicas ou culturais; o currículo materializa e reproduz o poder, controlando e produzindo formas de sujeição.

Este afã pelo controle exercido pela classe dominante reflete a constante disputa que envolve a institucionalização do currículo. Sobre este complexo movimento, Sacristan (2000, p.17) faz a seguinte síntese:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Portanto, o conflito existe, mas está, também, em outra esfera de disputa, a disputa entre concepções políticas e filosóficas que fundamentam e regularizam as forças produtivas e todo o arcabouço econômico que são respectivamente representadas; pela democracia como ideal de organização dos governos; pelo iluminismo como ideal de pensamento fundamentando o modelo produtivo capitalista e pelo neoliberalismo que sela o ideal de sociedade moldando o processo educativo em função da qualificação da mão-de-obra.

Corroborando com as análises de Sacristan (2000), procuramos entender a trama política e pedagógica que embasa a fundamentação discursiva do Currículo Oficial de São Paulo desenvolvendo uma pequena síntese sobre a construção teórico-metodológica deste documento, assim conduzimos nosso trabalho com base no questionamento referente ao propósito pedagógico do governo estadual na condução do serviço público educacional do ensino básico. Para tanto, precisamos entender o mosaico que dá a forma curricular considerando sua construção política, social e escolar.

O currículo não é exclusivamente um documento que organiza as atividades e o cotidiano da escola, mas representa, também, o esforço oriundo da vontade e do interesse da classe social dominante, objetivando a construção e a manutenção das bases políticas e econômicas que fundamentam a formação da sociedade, logo, é preciso situar a representatividade do Currículo Oficial de São Paulo, uma normatização institucional que segue a prerrogativa da democracia representativa, deliberado fora da escola, sua política segue a agenda da contemporaneidade, da modernização de uma classe social secularmente consolidada, a burguesia.

Assim, compreendemos que o projeto educativo não é neutro, pois apresenta os princípios do ideário formativo às novas gerações, como explicitado por Sacristan (1991, p.18).

La escuela em general, o un determinado nível educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el curriculum que

transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el curriculum.

Os princípios da educação escolar instituídos pelo Estado refletem os interesses de uma classe que controla a educação do povo Sanfelice (2005), que seleciona e determina o nível de instrução e o arcabouço cultural desenvolvidos pela Escola, no caso específico, para ilustrar este movimento, retomaremos os princípios educativos que constam na parte introdutória do Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas.

Considerando o conjunto desses princípios, fica evidente o uso do termo *competência*, como também o destaque dado ao exercício do *letramento* e da relação da educação com o *trabalho*. Estes elementos indicam uma certa preocupação do Estado perante as diretrizes federais da LDB e dos DCN que estabelecem como prioridade da educação básica a alfabetização e a plena inserção a cidadania dos educandos. Porém é preciso analisar com mais afinco a concepção teórico-metodológica dos termos e a construção discursiva referente ao propósito da Escola e sua posição política como instituição controlada pelo Estado. A indagação posta é a seguinte: Qual é a relação social, política, econômica e cultural entre os termos de tais princípios? Portanto, a qual ideologia e concepção de sociedade articula-se institucionalmente estes princípios educativos?

É preciso salientar que esses tipos de questionamento e de discussão não são desenvolvidos e articulados no espaço de trabalho, nas escolas, e que os professores e a equipe gestora não participaram da elaboração e muito menos da deliberação política e normativa dos “princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (SÃO PAULO, 2012, p.10) , pois este conjunto de termos e conceitos pedagógicos integram a construção linguística da “vontade de verdade”, do saber especializado. Desta forma, o currículo opera na parte introdutória com procedimentos linguísticos de exclusão, assim os princípios elencados pelo currículo são procedimentos de controle que funcionam como sistemas de exclusão externos, e que “[...] põem em jogo o poder e o desejo [...]” (FOUCAULT⁸, 2006, p.21 apud CUNHA, 2013, p. 265) de um ideal educativo que atenda democraticamente todos os cidadãos, na medida que, orientam um movimento de tolerância, harmonia e flexibilidade perante a estratificação social, portanto, salvaguardando os interesses da classe social abastada, considerando que a educação moderna, institucionalizada, é uma estrutura desenvolvida para garantir o

⁸ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

funcionamento do revolucionário modelo produtivo capitalista, apesar de sua potencialidade dialética de emancipar o trabalhador.

Esses princípios foram analisados em pesquisas anteriores por Silva, E. B. (2012) e Meloni (2013), reforçando a crítica desenvolvida nesta pesquisa sobre o propósito de estabelecer um currículo unificado sem a participação do corpo docente em seu processo de elaboração.

Os princípios pedagógicos do Currículo do Estado de São Paulo sinalizam uma trajetória tecnicista com elementos da pedagogia escolanovista e tradicional, em termos gerais, um programa educacional pautado no paradigma moderno, ou seja, está inserido na linha epistemológica das Teorias Pedagógicas Modernas (LIBÂNEO, 2005). Considerando a generalização desta classificação, é necessário esclarecer que, na análise de Libâneo, as Teorias Pedagógicas Modernas correspondem a produção pedagógica do período de construção científica do exercício educacional institucional do século XIX até meados do século XX, onde as diversas correntes pedagógicas compartilhavam o mesmo paradigma científico, apesar das suas diferenças e oposições de método e concepções educacionais.

Nossa análise se aterá, basicamente, às correntes da pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista. Como veremos mais adiante, grande parte do discurso do Currículo da SEE-SP apresenta elementos dessas correntes pedagógicas, e apesar do contraponto e de suas divergências teóricas, elas se complementam na construção discursiva da proposta pedagógica do Estado; dessa forma, a rede pública de educação agrega elementos renovadores, mas mantém o foco e o objetivo na instrução do aluno sem afetar as bases da estrutura social, mantendo um processo educativo que obedece os interesses da classe dominante, com isso descarta-se todas as teorias e correntes pedagógicas que apresentam uma proposta transformadora e emancipatória de educação, até mesmo alguns elementos da pedagogia tradicional são descartados e criticados pelo discurso pedagógico do Estado, num movimento contraditório que representa o esforço discursivo de validar e legitimar as políticas públicas educacionais adotadas de forma arbitrária.

Saviani (2008) classifica esse conjunto de correntes pedagógicas eleitas pelo Estado como Teorias Não Críticas, pois as propostas pedagógicas dessas correntes consideram a marginalidade como um desvio social, bastando apenas o acesso a educação para erradicar o problema, mesmo com métodos distintos, seja a prática educativa centrada no ensino conteudista tradicional ou a educação centrada na aprendizagem escolanovista, o propósito permanece inalterado, ou seja, a manutenção de um ensino que visa a equalização e a coesão social sem comprometer as estruturas da sociedade de classes, sem prejudicar o propósito liberal

de educação pública, a formação do cidadão apto para lidar com os novos desafios do atual modelo produtivo de forma solidária e colaborativa.

A pedagogia tecnicista é a principal tendência pedagógica do programa educacional São Paulo Faz Escola, cujos elementos discursivos correspondem ao desenvolvimento de aprendizagens conectadas com o mundo do trabalho, e cujos componentes curriculares são organizados para atender as necessidades imediatas da sociedade, prioriza-se as competências da leitura e da escrita, o ensino técnico profissionalizante é a principal marca desta tendência pedagógica.

A pedagogia escolanovista também apresenta considerável destaque na estrutura metodológica do Currículo da SEE-SP, vários elementos de sua estrutura marcam presença nos documentos que agregam a diretriz do Estado: o discurso da aprendizagem em detrimento de um ensino centrado na figura do professor; a condição democrática da aprendizagem protagonizando a participação do aluno; a crítica à pedagogia tradicional de instrução conteudista; a defesa de uma escola desenvolvedora de aprendizagens, suprimindo o tradicional paradigma do ensino pautado no conteúdo e não na demanda de aprendizagem da criança, ou seja, o legado escolanovista está presente no discurso curricular da rede estadual. Contudo, ainda há resquícios da pedagogia tradicional, e podemos identificá-los na organização das disciplinas, na disciplinarização do espaço e tempo da escola e nos procedimentos hierárquicos de condutas. Portanto, não é possível atribuir no Currículo da SEE-SP o seguimento exclusivo de uma corrente pedagógica em sua produção teórico-metodológica, pois há um conjunto de elementos discursivos oriundo das correntes pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista que foram agregados ao currículo durante o processo histórico de desenvolvimento da educação pública do Estado de São Paulo.

O discurso da verdade proferido pelos especialistas da educação pública está ligado às necessidades do modelo produtivo, dessa forma as constantes transformações do trabalho em decorrência do dinamismo do capitalismo promoveram mudanças de paradigmas na educação, mudanças associadas especificamente à instrução para o mundo do trabalho. O objetivo da educação e sua finalidade estão sintetizados nos seguintes sentidos de aprendizagem: na pedagogia tradicional o aprendizado está restrito aos procedimentos de conduta que disciplinam o estudo centrado nos conteúdos; na pedagogia escolanovista o processo educativo está centrado na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do aluno; e, por fim, na pedagogia tecnicista o aprendizado enfatiza a funcionalidade da educação ao atendimento do mercado de trabalho.

Quadro 1 - Preocupação e sentido da aprendizagem.

Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova	Pedagogia Tecnicista
Aprender	Aprender a Aprender	Aprender a Fazer

Fonte: Saviani (2008).

A síntese sobre o propósito de aprendizagem das correntes pedagógicas esboçada até aqui corresponde às análises de Saviani (2008) em dois fatores: o paradigma pedagógico e o método das correntes pedagógicas.

Respectivamente correspondem ao ideal moderno de construção da sociedade com base na instrução formal para todos, atribuído à instituição escolar, sempre focando na busca da resolução do problema da marginalidade, considerando apenas o acesso como raiz e força motriz da erradicação da marginalidade.

Essa condição acrítica anula o potencial transformador da escola, caso nossa concepção de educação seja libertária e adepta à Teoria Crítica, mas como vimos acima, as três correntes pedagógicas que dominam o currículo da escola do trabalhador atendem ao paradigma do acesso e da coesão social. Portanto, segundo essas concepções, o problema da marginalidade não está intrínseco na sociedade de classes e seu modelo de produção, mas na capacidade de formar um cidadão plenamente habilitado para se adequar ao mundo do trabalho, neste sentido, a escola pretende cumprir o seu papel de forma eficiente, pois, em tese, garantiria o atendimento às demandas do mercado, demandas sintetizadas nas mudanças do foco de aprendizado, culminando na atual concepção pedagógica que argumenta o fato do trabalhador não poder aprender um conhecimento de cultura geral e humanístico de grande abrangência científica, artística e filosófica por não garantir sua plena cidadania, mas sim uma formação especializada, onde seu conhecimento precisa estar restrito ao mundo do trabalho e na funcionalidade das técnicas dos setores econômicos, o Aprender a Fazer.

O Programa São Paulo Faz Escola segue a corrente da Pedagogia Tecnicista, do Aprender a Fazer, e por isso enfatiza as habilidades da escrita e da leitura, direciona os recursos para os insumos de desenvolvimento de capacitações e avaliações dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento do aprendizado em outras áreas do conhecimento, também fundamentais a formação da cidadania. Esse movimento está em total sintonia com a BNCC que decreta o fim da obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas e das ciências naturais no ensino médio, mantendo no currículo a obrigatoriedade de apenas dois componentes. A racionalidade do Estado e do Governo Federal converge com a concepção

de uma política pública educacional padronizada no desenvolvimento e aplicação de um Currículo Unificado.

O processo histórico de desenvolvimento do currículo estadual a partir da década de 1990 alinha-se política e metodologicamente às diretrizes federais, seguindo uma racionalidade de execução de um sistema de ensino unificado, prescritivo e com a adoção metodológica tecnicista, ambos buscando atender às orientações dos organismos multilaterais sobre o desenvolvimento da educação em países subdesenvolvidos, influenciando a construção teórico-metodológica dos PCNs e, conseqüentemente, do Programa São Paulo Faz Escola. Este processo culminou na sofisticação dessa racionalidade técnica, a BNCC, com isso, podemos deduzir que o desenvolvimento do programa curricular do Estado de São Paulo é a vanguarda de uma proposta iniciada na década de 1990, um currículo unificado e prescritivo que atenda às necessidades imediatas do mercado global, consolidando a posição geopolítica do Brasil perante o modelo produtivo e a DIT⁹. Portanto, a concepção de educação é moldada no paradigma das técnicas, do Aprender a Fazer, separando, depreciando e excluindo, sistematicamente, o desenvolvimento teórico, reflexivo, científico e abrangente do processo educativo.

No caso do Brasil, este movimento de especialização disciplinar com a unificação dos componentes curriculares, exclui a cultura e o conhecimento científico ao invés de agregá-los.

A pedagogia tecnicista sofisticada e reforça o processo de elitização da educação iniciado com a pedagogia nova. A perversidade deste processo continua mantendo a mesma dinâmica, massificar a educação com o mínimo de investimento; aliás, para a racionalidade técnica e administrativa do governo, a educação não é um investimento, mas sim uma carga onerosa e geradora de custos, precisando adequar-se a política orçamentária, assim a economia legitima o discurso da verdade¹⁰ perante a crítica da opinião pública sobre o sucateamento da escola. Um bom exemplo da sofisticação tecnicista empregada na orientação escolanovista sobre a função da escola no processo educativo está materializada no seguinte trecho (SÃO PAULO, 2012, p.7).

⁹ Apesar do Brasil configurar entre as principais nações industrializadas da América Latina, a participação do segundo setor é inferior a 30% do PIB nacional, além disso, o primeiro setor direciona a sua produção ao mercado externo, principal característica da nossa posição na Divisão internacional do Trabalho.

¹⁰ Esse discurso está amparado no arcabouço estatístico e analítico produzido pelas agências de pesquisa financiadas pelos organismos multilaterais que orientam as políticas públicas do mundo subdesenvolvido (CAMARGO; FORTUNATO, 1997).

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.

Este pequeno trecho apresenta elementos das três correntes pedagógicas: a definição generalista do currículo sobre a função da escola, peculiar ao discurso da corrente escolanovista; em seguida a utilização do conceito de competências, peculiar à corrente da pedagogia tecnicista; e dos conteúdos disciplinares como legado tradicionalista, demonstrando a correlação das tendências. O excerto deixa explícito a prioridade do currículo e a função da escola, prioridades para as competências da leitura e da escrita, definindo a função da escola de forma utilitária e a definição da escola como espaço de cultura, ou melhor, acolhedora da “cultura”, secundarizando a função dos conteúdos dos demais componentes curriculares. Essa construção discursiva é emblemática e recorrente, está presente nas diretrizes e foi muito bem sintetizado por Saviani (2016) em sua análise sobre a BNCC, enfatizando a descaracterização conceitual do currículo e da função da escola no processo educativo presente em uma das versões da BNCC apresentada pelo MEC, que esvazia o currículo de conteúdos científicos, excluindo as ciências humanas da lista de disciplinas que compõem o currículo do ensino médio, procedimento que já foi implantado de forma similar pelo Programa São Paulo Faz Escola, que reduziu a quantidade de aulas das ciências humanas e das ciências da natureza a partir de 2007.

3.5.1 A utilidade das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista.

A escola pública apresenta uma dinâmica democrática de assegurar a todos o direito de estudar; promove uma sistematização do ensino com base na racionalização disciplinar, organizando o espaço e o tempo da atividade educacional; regulariza e estabelece funções específicas no processo educativo; condiciona o estudo aos princípios de conduta; desenvolve a concepção de formação acadêmica escolar como pré-requisito lógico ao pleno ingresso à cidadania.

Esses elementos constituem a peculiaridade da escola como instituição e são evidentes, foram consolidados no período histórico correspondente a modernidade. Portanto, são

resquícios de uma pedagogia tradicional consolidada nas práticas do cotidiano escolar, mas que também apresenta elementos discursivos registrados nas diretrizes da educação e no currículo da SEE-SP.

O sequenciamento, a organização disciplinar por seriação, corresponde aos procedimentos herdados da pedagogia tradicional. O sistema de avaliação também representa uma dinâmica conservadora de repetição e memorização demonstrando a contradição do discurso renovador que defende outros métodos de aprendizagem, métodos que colocam no centro do processo educativo, o aluno. A contradição está posta nas diretrizes curriculares que executam avaliações nas unidades escolares com o propósito de mensurar o nível de aprendizado dos alunos, como exemplo, temos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), um dos principais mecanismos de avaliação do Estado. Há também o repertório programático de atividades no Caderno do Aluno, composto majoritariamente por questionários dissertativos de mera memorização engessados ao seu repertório textual, questões objetivas de múltipla escolha, ou seja, tanto o sistema de avaliação, quanto o material didático, possuem em seu corpo, métodos e estratégias pedagógicas tradicionais, demonstrando a forte influência que a pedagogia tradicional ainda exerce no currículo.

Portanto, o cotidiano das escolas em sua lógica de funcionamento, organização, hierarquia, didática e a relação professor-aluno, refletem o ritual tradicional herdado das escolas jesuíticas¹¹.

Alguns fatores sustentam a prática ultrapassada do ensino tradicional e correspondem a política orçamentária destinada a educação, o sistema educacional em sua ordenação e a condição precária da formação docente. Estes fatores inviabilizam a construção de uma escola renovada, pois não permitem potencializar uma aprendizagem participativa, assim, o professor e a escola continuam no púlpito vigiando os alunos, exercendo o discurso da punição para controlar o ensino, perpetuam condutas do ensino tradicional.

Para a escola, representante institucional do Estado, essa prática é necessária para manter a ordem. No caso do professor, essa prática está naturalizada, pois sua formação é tradicional, do ensino básico ao superior, considerando que grande parte do corpo docente apresenta o mesmo padrão e trajetória formativa: ensino básico público e ensino superior privado, no caso da formação básica, os problemas são evidentes e de simples detecção, porém,

¹¹ As escolas jesuíticas correspondem a primeira manifestação institucional do ensino oficial no Brasil, o letramento ministrado pelos padres da Igreja Católica que perdurou do período colonial até a República Velha (SAVIANI, 2013).

quando associamos a precariedade formativa ao nível superior de educação, o problema é ocultado em dois fatores, o estrutural e o cultural. No estrutural, as faculdades particulares vendem uma imagem de ensino de qualidade ao oferecerem bibliotecas, laboratórios, equipamentos de informática, materiais didáticos e, no âmbito cultural, aproveitam o *status* do ensino superior para construir uma imagem de eficiência, ao promover uma formação de via rápida à empregabilidade, o problema destas instituições é a inversão de valores no processo educativo, o ensino mercadológico, ou seja, a pesquisa dá lugar ao ensino, procedimento que potencializa o lucro da instituição, mas precariza a formação.

Sem uma formação política, filosófica e científica adensada e maturada no processo educativo superior, o professor perde a sua potencialidade transformadora perante os alunos, como também perde a sua potencialidade de crítica perante o sistema educacional, cabendo-lhe apenas a vigilância e a coerção.

Deste modo, a prática do ensino tradicional se mantém na inércia de um projeto que nunca se concretiza, o sistema educacional brasileiro, se considerarmos o curto período de escolarização brasileira que tem início no século XX, mas ainda sob influência da Igreja Católica, sua laicização e modernização ocorre a partir da década de 1930, mas sempre apresentando problemas práticos de falta de investimento, comprometendo o projeto de um sistema nacional de educação que possa garantir a erradicação do analfabetismo e a universalização do pleno acesso a educação, problemas que repercutem atualmente.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2013, p. 168).

Este atraso e inviabilidade material de constituição de um sistema educacional comprometeu o processo de modernização da escola brasileira, a consequência dessa inviabilidade se manifesta na coexistência de práticas pedagógicas consideradas obsoletas.

Nesta análise, a escola opera cotidianamente com as práticas de ensino herdadas da pedagogia tradicional, mas o seu contexto teórico e normativo é escolanovista e tecnicista. Este problema, segundo Saviani (2008), é um movimento negativo provocado pela pedagogia nova, que ao invés de resolver o problema da marginalidade, a intensificou, promovendo a formação

de duas escolas, a escola nova burguesa e a escola nova pública, a primeira trabalhando integralmente com as premissas renovadoras por obter os recursos necessários, a segunda, intensificando a queda de qualidade do ensino por causa da impossibilidade estrutural e cultural de trabalhar integralmente com o método renovador.

Concomitantemente ao tradicionalismo pedagógico, o Currículo da SEE-SP está concebido com o discurso escolanovista, podemos observar essa lógica discursiva em praticamente todos os documentos normativos que compõem a bibliografia da rede estadual de ensino. Os termos, “Aprender a Aprender”, “a Escola que também Aprende”, “o Professor como Mediador da Aprendizagem” e o constante uso do termo, “Aprendizagem” em substituição do termo, “Ensino”, correspondem a lógica discursiva e conceitual do movimento renovador da educação, manifestando-se no currículo paulista a partir da década de 1930 a 1970, mesmo com sua substituição pelo tecnicismo, a escola apresenta a concepção teórica formativa escolanovista, ou seja, o professor é formado a partir das premissas que criticam o ensino tradicional e operam com documentos que defendem os métodos renovadores.

Essa formação apresenta uma dinâmica de longo período, transformando o arcabouço metodológico escolanovista em cultura da prática escolar que, de certa forma, conflita com outras práticas também comuns a cultura escolar, há também o conflito gerado pela burocracia funcionalista tecnicista que impõe metas e práticas de ensino que não correspondem a cultura vigente da escola (LIBÂNEO, 1989, p.4).

De acordo com as análises de Saviani (2008), o movimento da Escola Nova foi negativo em dois fatores: o problema da marginalização e a inversão da função da Escola no processo educativo. No primeiro fator, Saviani destaca a complexidade do método escolanovista no âmbito estrutural e cultural, demonstrando o alto nível de investimento necessário a esse tipo de escola que ficou restrita à educação das elites, ao passo que, aos pobres, filhos dos trabalhadores, ficou reservado uma escola demagógica, com discurso renovador, sem recursos para desenvolver a didática que se pretendia, cativante e significativa ao aluno, este, configurando o centro das atividades do novo método de ensino, ficou na prática, carente de qualidade de ensino, pois, o ensino esvaziado de conteúdo, potencializou a indisciplina e a descaracterização da Escola como instituição de ensino e sua consequente ressignificação como espaço de cultura e acolhimento.

No âmbito normativo, o tecnicismo pedagógico é a dinâmica curricular da SEE-SP, essa dinâmica não está pautada apenas no currículo, ela perpassa a racionalidade técnica burocrática, os mecanismos de avaliação, o planejamento das aulas e o próprio formato da didática, do modo como o professor deve proceder o ensino.

Para chegar a esse nível de organização técnica, a SEE-SP arquitetou uma estrutura coesa que apresenta os seguintes caminhos normativos: Currículo Oficial, Caderno do Professor, Caderno do Aluno, Matrizes de Referência para Avaliação, Matriz de Referência para Avaliação Processual, SARESP, Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e o Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA).

Esta estrutura representa empiricamente a execução da Pedagogia Tecnicista na rede estadual de ensino, sua elaboração e organização propõe a eficiência do processo educativo, pautado no conceito de Base Comum Curricular (SÃO PAULO, 2012, p.7).

Ao articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas. Ao iniciar esse processo, a Secretaria da Educação procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.

Uma rede coesa e imbricada, ou melhor, unificada nos termos da concepção pedagógica curricular que apresenta elementos discursivos das Teorias Não Críticas (SAVIANI, 2008), de uma didática regida teoricamente pelos princípios escolanovista, tecnicista e pela prática avaliativa tradicional.

O sistema de avaliação dessa estrutura é o grande trunfo da SEE-SP, visto que são as avaliações externas que interdita o trabalho docente, pois é a partir dos dados coletados por essas avaliações que o governo organiza as políticas de bonificação e o compromisso dos professores com a qualidade do ensino, considerando que os mesmos têm a função e a responsabilidade de executar o currículo, obedecendo à lógica da estrutura apresentada pela didática do Caderno do Professor na orientação do ensino a partir das situações de aprendizagem, do condicionamento dos alunos para a prática dos exercícios do Caderno do Aluno que representa um treinamento cotidiano, as AAPs de Português e Matemática representando as avaliações bimestrais e o SARESP como avaliação anual.

A racionalização deste sistema é similar aos programas apostilados da rede particular de ensino. Os professores são mobilizados pela escola sob o compromisso e a responsabilidade da execução das avaliações, da correção, da informatização dos dados no SARA, do estudo e análise dos resultados obtidos a partir do registro estatístico do Relatório Pedagógico do SARESP, ou seja, o professor usa parte considerável do seu tempo, muitas vezes extrapolando a jornada de trabalho, dedicado às avaliações externas. Mesmo as AAPs direcionadas aos

componentes curriculares de Português e Matemática, também, mobilizam os outros componentes, pois os planejamentos anuais, semestrais e bimestrais, requerem do professor de Geografia, por exemplo, a adequação do planejamento das aulas perante a síntese obtida pela análise do Relatório Pedagógico do SARESP em consonância às Habilidades e Competências que não foram atingidas em escala estadual, sempre focando o trabalho para as competências escritora e leitora, em escala local, no âmbito dos resultados das UEs, os dados são coletados pela SEE-SP e sintetizados pelas DEs com base no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) de cada instituição escolar. Deste modo, a gestão das UEs, diretores e coordenadores pedagógicos recebem orientações para atingir as metas do IDESP, sendo assim, o corpo docente é orientado a elaborar o planejamento com base no relatório do mapa de Habilidades de Português e Matemática específicos aos índices de cada UE. Essa referência da importância das avaliações com base nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estão registradas na Matriz de Avaliação Processual de Geografia e História (SÃO PAULO, 2016, p.8).

Essas avaliações, aplicadas bimestralmente para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no Sistema de Aperfeiçoamento dos Resultados da Avaliação (SARA), subsídios para que professores e gestores identifiquem o que os alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem.

Sob o pano de fundo dessa funcionalidade tecnicista, há uma concepção pedagógica, uma teorização que disciplina o corpo docente, essa teorização foi muito bem sintetizada por Libâneo (2005) na análise das Teorias Pedagógicas Contemporâneas e suas respectivas correntes e tendências pedagógicas. A partir deste estudo podemos aferir a estrutura teórico-pedagógica da rede estadual, assim identificamos a estrutura da SEE-SP em consonância ao Tecnicismo Educacional, apesar de apresentar contrapontos teóricos perante as tendências tradicional e escolanovista, existe uma convergência teórica entre elas ligado ao projeto moderno de educação (LIBÂNEO, p.21, 2005).

Esquemáticamente, essas teorias apresentam como características em comum:

+ Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade.

- + Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura.
- + Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais.
- + Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal.

Apesar dessa convergência sobre a concepção moderna de educação que materializa institucionalmente os fundamentos iluministas na escolarização, ocorre nessas teorias uma distinção política de finalidade do serviço educacional, umas inclinadas a emancipação e a construção coletiva de sociedade, outras defendendo um discurso meramente utilitarista e de uma aparente conquista de liberdade e autonomia. Uma das características marcante da pedagogia tecnicista é a sua construção discursiva mercadológica, pois consiste no direcionamento do ensino para as demandas produtivas, ou seja, o mercado de trabalho é a centralidade e o foco do processo educativo. O projeto tecnicista para a educação é o alcance da qualidade técnica e científica do aluno, apresentando uma dualidade de formação (conhecimento específico e conhecimento generalista) que legitima e potencializa o modo de produção capitalista. Sobre este tipo de segregação social promovida pela educação, Libâneo (2005, p.26-27, *itálico do autor*) apresenta a seguinte análise.

Uma derivação dessa concepção é o *currículo por competências*, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação. Apresenta-se sob duas modalidades:

- a. Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo;
- b. Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.

Logo, o que se espera neste tipo de educação é um aluno treinado a resolver os problemas organizados em questionários contidos nos materiais didáticos, Caderno do Aluno, e nas avaliações externas, ou seja, o ensino tecnicista é um treinamento que está limitado às expectativas do mercado, esta limitação está localizada nas Habilidades e Competências sinalizadas nas *Matrizes de Referência para a Avaliação Processual* e nas *Matrizes de Referência para o Saesp* que compõem o referencial do processo avaliativo, como expressa o seguinte excerto do documento (SÃO PAULO, 2016, p.9).

É necessário destacar que, enquanto as Matrizes de Referência para Avaliação Processual, apresentadas neste documento, definem conteúdos e habilidades passíveis de serem avaliados por meio de prova objetiva em cada um dos bimestres, as Matrizes de Referência para o Saesp indicam as habilidades mais gerais associadas aos conteúdos estruturantes de cada componente curricular, e são base para a avaliação ao final de cada ciclo de sua aplicação. Essas duas Matrizes, além de sinalizar para os desempenhos esperados, orientam a elaboração dos itens de provas e a de outros instrumentos de avaliação. Por essa razão, as habilidades que as compõem são descritas de modo objetivo, observável e mensurável. Em outras palavras, elas permitem que se tenha clareza do que é esperado que o aluno faça na resolução de cada tarefa no contexto de uma prova objetiva.

Portanto, fica claro o caráter tecnicistas dessa matriz em três pontos muito bem sinalizados pelo documento que caracteriza a sua condição neopositivista de educação: o modo *objetivo* correspondendo a centralidade no método de questionário de múltipla escolha para avaliar a aprendizagem, o modo *observável* correspondendo a simplificação do aprendizado, o transformando em dado exclusivamente empírico e o modo *mensurável* na condução de análises meramente quantitativas.

3.6 A dinâmica tecnocrática da educação.

A análise teórico-metodológica do currículo de Geografia da rede estadual de São Paulo, referente a sua materialização didática de apostilamento, evidencia a funcionalidade do material didático como subsídio pedagógico ao exercício docente no planejamento e na execução das aulas. Essa constatação aflora uma série de questionamentos sobre a real condição social e institucional do ofício docente, questionamentos de ordem constitucional e institucional referente aos níveis hierárquicos estabelecidos pela rede de ensino, da educação básica à superior, e, finalmente, em sua naturalização social de transmissor de conhecimentos desvinculado da pesquisa.

Ao refletimos de forma esclarecida e focada sobre tais questionamentos, podemos perceber uma incoerência no tratamento do professor da educação básica em dois fatores, o normativo e o institucional socialmente estabelecido sobre o ofício. No primeiro fator, os documentos deliberados em instâncias governamentais sobre a aura política e democrática do Estado, legislam sobre a autonomia de cátedra e a importância do professor na produção metodológica e didática do processo de aprendizagem. Com isso, podemos identificar o avanço e a consolidação da docência como protagonista no processo educativo em âmbito normativo, mas, no segundo fator, é possível perceber a fragilidade do professor sobre a intervenção de

agentes externos em seu espaço de trabalho, desde a introdução naturalizada do livro didático em seu planejamento até a submissão do discurso científico em várias dimensões do trabalho docente, seja na condução do planejamento de aula, na materialização didática ou até mesmo na interiorização do discurso “competente”, no qual a função da escola se dá como transmissora e não como produtora de conhecimento. Nesta lógica muito bem estabelecida de uma relação vertical da universidade com a escola, existe uma terceira via que potencializa essa relação, o Estado.

Ao analisarmos os documentos normativos sobre a educação é importante distinguir dois elementos: o tratamento legislativo sobre o ofício docente e o tratamento institucional sobre os níveis de ensino e suas funções. Os documentos normativos que tratam da regulamentação do ofício docente versam sobre a importância do magistério e da autonomia do profissional na condução do seu trabalho, em suas atribuições de planejamento pedagógico e da condução do ensino-aprendizado, seja em níveis básico ou superior. Mas quando os documentos versam sobre as instituições e os níveis de ensino, são evidentes o tratamento vertical demonstrando a separação do ensino e da pesquisa, no qual a universidade e a escola apresentam lugares definidos e bem distintos no processo de ensino-aprendizagem, a escola apresentando a função de transmissão dos conhecimentos produzidos pelos centros universitários por meio do paradigma da transposição didática, e a universidade apresentando a função de produtora dos conhecimentos desenvolvidos por uma atividade de pesquisa constante, ou seja, a pesquisa neste processo está restrita a universidade.

Este movimento vertical e hierárquico é latente nas relações formais de ensino entre as instituições, nos encontros e eventos, tanto no espaço universitário quanto no escolar. Ao abordar temáticas do ensino básico, a figura do especialista, ou seja, do professor acadêmico, do cientista, é central.

No planejamento do ano letivo, no espaço estrito de produção do professor, as reuniões e trabalhos também são organizados com a adesão da orientação técnica de especialistas, sem falar nos materiais didáticos, que são majoritariamente produzidos por especialistas.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é a expressão máxima da relação vertical entre a universidade e a escola. Essa verticalização, como vimos anteriormente, está organizada no seguinte tripé: instituição, ofício e função.

O currículo oficial da rede estadual de educação que está materializado nos apostilados não intervém apenas no planejamento de aulas, sua intervenção é metodológica, pedagógica e burocrática.

Todo o arcabouço de subsídio didático e formativo do currículo oficial direcionado ao professor está organizado de forma instrucional, ou seja, intervém de forma arbitrária sem a possibilidade de discussão democrática e coletiva sobre a metodologia, a didática e os procedimentos avaliativos. O professor, neste sistema educacional tecnicista, apresenta uma função meramente instrucional, considerando que o mesmo não precisará preocupar-se com a elaboração do planejamento de aulas e de seus pré-requisitos metodológico, didático e pedagógico ligados ao complexo labor do ofício docente. Este trabalho já está materializado e organizado nos apostilados, cabe ao professor apenas a execução do currículo.

De fato, o saber docente não é valorizado nesta dinâmica tecnicista de educação. O saber docente, ou, os diversos saberes docentes, vão além da mera execução mecânica de conteúdos, pois eles estão imersos na complexidade da relação aluno-professor, na relação ensino-aprendizagem, na relação dialética da aula. Neste movimento, o professor mobiliza múltiplos saberes que vão além do ensino de Geografia, saberes ligados a subjetividade do comportamento e das atitudes para garantir a resolução integral ou parcial de vários problemas que, por ventura, podem ocorrer na sala de aula, trazidos e desencadeados a partir das vivências dos alunos.

3.6.1 O currículo como controle tecnocrático do trabalho docente.

A complexidade dos saberes docentes emerge da relação cotidiana do ensino-aprendizagem, da relação entre professor e aluno e de todo arcabouço afetivo, moral e ético que ultrapassa a formalidade institucional do ensino, considerando os contextos pessoais de conflito e angustias. Atribuídas aos sujeitos (alunos e professores) e a urgência de acolhimento tutelada pelo professor, representa uma realidade ocultada no cotidiano institucional da escola e na naturalização dos discursos competentes interiorizados pelos próprios professores, esse movimento de ocultação e de sujeição as tarefas burocráticas e, principalmente, a execução cega e dócil aos programas e diretrizes curriculares verticais, representa um dos principais problemas da educação, a perpetuação dos “saberesujeitados” (FOUCAULT, 2005), a desqualificação dos atributos afetivo e humanizador imprescindíveis ao trabalho docente. Essas demandas praticamente desaparecem na organicidade burocrática da instituição escolar. Deste modo, o currículo representa um discurso privilegiado, um discurso acadêmico, um discurso “competente”, um discurso neutro, um discurso que apresenta o objetivo ideológico de ensino, neste caso, a ideologia implícita neste discurso é o neoliberalismo, a meta de capacitar e habilitar o estudante para o mercado de trabalho (FOUCAULT, 2005). O discurso é tão potente

a ponto de produzir uma moral compactuada pela sociedade e pelo próprio professor, consequência direta da constante desqualificação e alienação do trabalho docente em virtude da precarização profissional em três aspectos, o material (salário e poder aquisitivo), o cultural (formação) e o político (desmobilização e fragmentação).

O discurso competente da academia, a intervenção administrativa, legislativa e burocrática do Estado, produz um arcabouço estatístico convincente em função de políticas educacionais submissas a lógica do mercado. Deste modo, a privatização e o direcionamento empresarial do ensino público toma corpo em normatizações, avaliações externas, currículos e planejamentos pré-estabelecidos, orquestrados por grupos empresariais de peso e repercussão global. Este processo seletivo e excludente da educação mercantilizada, somado ao salário oferecido na carreira docente, configura um nível mínimo de sobrevivência controlado disciplinarmente pelas instituições escolares e normatizado pela burocracia governamental, caracterizando o biopoder do Estado (FOUCAULT, 2005), um processo perverso que elabora e dissemina um discurso de desqualificação, de cunho produtivista sobre os serviços oferecidos na rede pública educacional, com base em dados estatísticos, divulgam déficits de escolaridade em função dos elementos de evasão, instrução insatisfatória, violência e desemprego. Essa estatística do fracasso do ensino público legitima a perda constante da autonomia do trabalho docente, representa o constante ataque às conquistas de âmbito político-legislativo do professor, conquistas obtidas a partir das fissuras do sistema, entre elas, a autonomia de cátedra e o reconhecimento da escola pública como unidade política de atuação democrática discente e docente com a participação da comunidade neste processo, LDB. Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017, p.9).

É evidente que estas conquistas políticas de legitimação e consolidação constitucional da escola pública prejudicam o avanço do mercado internacional em território brasileiro, país emergente e de extrema importância econômica aos grandes grupos empresariais que dominam a dinâmica global do capitalismo, sejam trustes, cartéis, holdings, multinacionais ou transnacionais, não importa o formato, todas querem dinamizar e potencializar seus lucros a partir da imensa demanda educacional do Brasil. Porém, este avanço, com a introdução das empresas nas escolas públicas, representa uma guinada à privatização em vários aspectos da organização escolar, desde a adoção de materiais didáticos até o planejamento e a execução de programas curriculares, como também, a introdução intensa de fundações, Organizações não Governamentais (ONGs) e outros formatos do capitalismo neoliberal, absorvendo as demandas por serviços de ensino, cultura e lazer, organismos e entidades privadas que promovem o enfraquecimento sistemático das políticas públicas, enfraquecimento atribuído a incompetência

administrativa, a infraestrutura precária e a depreciação do funcionário público em comparação aos “excelentes” resultados obtidos pela iniciativa privada. Acabam legitimando a resolução neoliberal e perversa dos problemas forjados pelo sistema.

Essa carga de intervenção externa sobre o trabalho do professor resulta na constante desqualificação do seu ofício, retirando sistematicamente os atributos originais de sua atuação, ligados ao planejamento das aulas, a produção metodológica de sua didática, a elaboração das avaliações e a própria organização das atividades extracurriculares dentro e fora do espaço escolar. Esses atributos foram usurpados sistematicamente pelo sistema tecnocrático do Estado, atendendo aos interesses do poder econômico, uma lógica perversa de “tecnologização do ensino” (CONTRERAS, 2002) separando o planejamento didático-metodológico da prática didática, cabendo ao professor a mera execução do ensino pré-estabelecido pela lógica tecnocrática. O resultado desta fragmentação é a perda da totalidade e do controle do trabalho docente, o professor fica a mercê das diretrizes e do bombardeio de materiais didáticos produzidos por empresas e profissionais externos ao seu espaço de atuação.

No currículo oficial do Estado de São Paulo é possível verificar com facilidade todo o processo de desqualificação e requalificação (APPLE, 2002) do trabalho docente, processo materializado em documentos normativos, manuais estatísticos de avaliações externas, manuais de planejamento e nos materiais paradidáticos e didáticos que representam a desqualificação do trabalho docente, pois trazem em seu corpo a concepção didático-metodológica que outrora era atributo do trabalho docente. Ao mesmo tempo, o professor da rede pública passa por uma formação a distância ligada burocraticamente ao estágio probatório, etapa final do concurso que capacita o ingressante a trabalhar com o novo currículo, ministrado pela EFAP, representando de forma explícita o processo de requalificação do trabalho docente.

O professor da rede estadual, seja efetivo ou contratado, recebe da unidade escolar um livro, o *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Em seu corpo encontramos a diretriz curricular das ciências humanas e o currículo específico de cada disciplina. Este material representa a desqualificação do trabalho docente, pois não coloca o professor como sujeito fundamental e atuante do ensino-aprendizagem referente ao planejamento didático, à metodologia e a aprendizagem requerida de seus alunos. O trecho a seguir expressa o lugar do professor como um mero elemento da diretriz curricular.

As competências como referência

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são

aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou redes cujas partes tem características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

O currículo normatizado e planejado expressa o espírito de racionalização tecnológica do ensino (CONTRERAS, 2002), pronto e embalado, cabendo ao professor a mera execução e implementação de suas diretrizes. O professor não tem voz neste processo, não é o sujeito, não é o autor, nem mesmo foi consultado sobre a produção e a implementação do currículo. O documento está arbitrariamente sobre a sua mesa, cabe ao professor a tomada de decisão em duas vias, recusar ou executar a diretriz. Se optar pela primeira via, responderá burocraticamente sobre as eventuais quedas das estatísticas mensuradas a partir das avaliações de amostragem sobre o desempenho dos alunos pautadas na diretriz curricular do Estado, e, se optar pela segunda via, terá a possibilidade de colher os frutos de sua obediência, recebendo a bonificação por desempenho, caso a unidade escolar atinja a nota ou o índice estipulado pelo dado estatístico do IDESP.

A SEE-SP utiliza vários mecanismos burocráticos impelindo o professor a executar o currículo de apostilamento. Estes mecanismos estão ligados diretamente ao IDESP e a Evolução por Mérito, correspondem a Bonificação por Mérito e a Prova de Mérito, os dois mecanismos avaliativos utilizam o temário didático da diretriz curricular. Outro fator que impele o professor a executar a diretriz curricular é a precarização salarial, obrigando o profissional a elevar ao máximo sua jornada de trabalho, ou até mesmo, sujeitar-se a acumular mais de duas jornadas de trabalho, somando-se a isso, as tarefas burocráticas de preenchimento de diários, plataformas online de registro, Secretaria Escolar Digital e outros documentos burocráticos. A jornada excessiva de trabalho e sua carga burocrática desmobiliza a ação política do professor, dificultando o contato coletivo. Esse isolamento prejudica a ação do sindicato, considerando a ausência do professor nos encontros políticos organizados pela entidade e até mesmo do seu contato com os colegas nos intervalos, ou seja, uma parada para o cafezinho pode custar uma falta aula em outra unidade escolar onde possui contratação. A este processo, Contreras (2002) denomina como uma “Rotinização do Trabalho” que desencadeia na inevitável supressão da reflexão e o isolamento, promovendo o individualismo e a conseqüente desqualificação intelectual.

A Rotinização do Trabalho é um fator de peso na construção sistemática sobre a proletarização do trabalho docente. Representa a alienação em todas as dimensões do seu

trabalho que está diretamente ligado às dimensões política, social e cultural, dimensões mobilizadas pelo ato estrito da concepção pedagógica de seu ofício. A rotina precariza e desqualifica sua capacidade de lidar cotidianamente com os problemas oriundos em seu espaço de trabalho. O professor perde o controle do seu ofício ficando a mercê da instituição e do seu arcabouço burocrático, perde a percepção da totalidade do seu ofício, perde até mesmo o domínio de sua área disciplinar de atuação. A principal consequência deste processo de alienação é, como dissemos, a desmobilização política, acarretada pelo não engajamento político, seja na atuação sindical ou na própria unidade de ensino. Essa omissão ou ausência como agente político está condicionada pela falta de informação e conscientização da natureza do seu ofício e da função e projeção social do mesmo.

3.7 O ofício sem saber: padronização escolar e o apostilamento.

Ao perder o controle e a totalidade do seu trabalho, o professor deixa a porta aberta e facilita o caminho para a entrada e o bombardeio de programas didáticos que prometem garantir a qualidade do ensino. Estes programas estão materializados no espaço escolar por meio de livros didáticos, propostas curriculares, manuais de planejamento, cursos técnicos, cursos profissionalizantes de formação rápida, capacitação pedagógica e etc. Esse bombardeio de programas externos no lócus do ensino-aprendizagem fragiliza a autonomia do professor, mas seu elevado nível de proletarização o impele a aderir aos programas. A SEE-SP sofisticou o processo de proletarização do trabalho docente ao adotar de forma arbitrária o novo Currículo da rede estadual, a Proposta Curricular. Esta proposta apresenta dois elementos importantes e impactantes no trabalho docente e no aprendizado dos estudantes. Ela padroniza o currículo não reconhecendo as singularidades e as peculiaridades de cada unidade escolar, e, usurpa do professor o trabalho inato ao seu ofício, o planejamento das aulas, pois implementa o programa do apostilamento.

O currículo do Estado descarta a posição sugestiva e de orientação sobre o trabalho docente estabelecido nos PCNs, a SEE-SP tomou uma decisão arbitrária ao conceber um currículo que fere constitucionalmente a autonomia do professor, pois o documento materializa sua intervenção sobre o trabalho docente em dois elementos básicos, o curricular, estritamente elaborado para sistematizar verticalmente a metodologia pedagógica e seus objetivos, em seguida, o didático, materializado nos manuais do professor, Caderno do Professor, e nas apostilas, Caderno do Aluno. Trata-se de um sistema de apostilamento similar ao programa adotado pelas principais redes de ensino particular, no qual, o professor é tratado como um

funcionário típico do mercado de trabalho, totalmente a mercê das vontades do patronado, totalmente refém ao sistema pedagógico que lhe foi imposto, neste contexto, sua decisão pode lhe custar a demissão.

O apostilamento é a forma mais clara e objetiva da ação do poder sobre o trabalho docente, sua intervenção elimina a atuação do professor, usurpa perversamente a principal função do seu ofício, o planejamento das aulas. O conteúdo da apostila refere-se à organização da aula (tempo e atividades), temário (conteúdo) e avaliação (tipo de mensuração adotada).

A execução deste programa curricular coloca o professor numa situação complicada, com a construção sistemática de sua alienação, transformando o professor num mero instrutor de um plano de aula pré-produzido. Nesta lógica mecânica e perversa, tanto o professor quanto o aluno, são retirados e alienados do processo complexo e dialético do ensino-aprendizagem. Essa relação dialética praticamente não existe neste currículo, pois o professor e o aluno são entes externos à metodologia e à didática elaborada e planejada pelo governo. Portanto, é possível identificar neste contexto o tratamento institucional e tradicional sobre o trabalho docente do ensino básico, um tratamento hierarquizado e vertical entre a universidade e a escola, um tratamento que desvincula a pesquisa da prática do ensino, um tratamento que desvincula o acadêmico da docência, um tratamento que dá voz ativa ao especialista, pedagogo-cientista, colocando o professor do ensino básico em posição passiva e subserviente ao doutor.

Essa relação hierárquica e antagônica produz uma ideia de ofício sem saber, analisada por Gauthier (2013). Nesta relação, a pedagogia tem um papel central de separação entre o pesquisador e o professor, ou seja, a construção da pedagogia como campo científico do saber docente. Esta relação está praticamente naturalizada na escola. Todo arcabouço de produção e exercício do trabalho docente na escola está pautado na intervenção dos especialistas-acadêmicos, dos pedagogos, que direcionam os trabalhos e legitimam burocraticamente o planejamento da unidade escolar, Os saberes acumulados pelo professor não apresentam relevância para o planejamento e a condução do ensino na escola. Suas experiências são colocadas de modo figurativo, em discussões com caráter de compartilhamento dos conflitos gerados pela lógica da vigilância, onde o aluno é tratado como protagonista dos problemas, culpado da indisciplina e do baixo rendimento escolar. Neste caso, o professor passa a reproduzir sua própria alienação ao corroborar com a prática de vigilância da escola, ao não problematizar a causalidade dos problemas, ou seja, a negligência do sistema educacional referente o saber docente, saber que está intimamente ligado ao aluno, saber que apresenta o cordão umbilical do ensino-aprendizagem, saber absolutamente dialético, saber oriundo da atuação docente no seu lócus de trabalho, a sala de aula, onde mobiliza uma pluralidade de

saberes em sua ação cotidiana. Esses saberes vão além da condução planejada de aula, são mobilizados pelo contato, pela relação construída com o seu aluno, uma relação permeada por conflitos, angústias, violência e todo tipo de marginalização a qual o aluno está submetido.

3.8 A complexidade do ensino-aprendizagem simplificada pelo currículo unificado.

O arcabouço metodológico-didático da nova diretriz curricular não considera a complexidade inata ao exercício do trabalho docente, ou seja, os saberes docentes mobilizados no exercício do ofício, na relação entre aluno e professor.

Sobre isso, Shulman (2005) defende a existência de saberes e habilidades que vão além das meras simplificações de competências e habilidades docentes. Essa necessidade de superar a simplificação em busca da complexidade surge do problema gerado pelo sistema educacional do Estado de São Paulo. A diretriz curricular do Estado apresenta, como dissemos, uma abordagem técnica de ensino, simplificando o trabalho docente, usando como referencial de análise, estatísticas e números para pautar e discutir o planejamento pedagógico da unidade escolar, pautando-se em conceitos pedagógicos concebidos fora do espaço escolar, conceitos como habilidades, competências, gestão do trabalho docente, projetos e etc. São conceitos cristalizados em documentos que não reconhecem a complexidade dos saberes mobilizados pelo professor durante o ano letivo, ou, durante sua carreira como docente. Essa negligência pode evidenciar uma ideologia, um projeto de sociedade organizado pelo Estado e as classes dominantes com dois pilares centrais, o aluno, formado para dinamizar os lucros e a posição do Brasil na economia global como país subdesenvolvido, e, o professor, treinado para formar a mão-de-obra dócil ao sistema econômico nacional.

Considerando essa projeção negativa em torno da educação e da política econômica do país, podemos identificar uma certa coerência da condução simplificadora do trabalho docente e da institucionalização vertical, hierarquizada, entre a universidade e a escola legitimado e regularizado pelo Estado. Ao mesmo tempo, essa precarização sistematizada pelo governo e as classes dominantes só é possível a partir de uma correlação de forças, na qual o próprio sistema republicano e democrático garante direitos ao cidadão que potencializa a fissura do sistema. Deste modo, o tabuleiro pode vir a ser reorganizado de acordo com os embates e levantes políticos do trabalhador e de toda comunidade envolvida neste processo. Sendo assim, professores e alunos, possuem ação política de extrema importância na luta por uma educação de qualidade, possuem a potencialidade de supressão e inversão da correlação de forças disposta pelo tabuleiro, a começar pela organização institucional do trabalho docente. Sobre isso, Nóvoa

(2009) coloca a retomada do professor no processo educativo como movimento fundamental para garantir a qualidade da educação. Este movimento de retomada do professor apresenta os seguintes princípios: o professor formador do próprio ofício, a instituição inclinada a garantir a valorização profissional dos seus pares e a substituição da análise de “competências” por “pessoalidade do professor” compreendida no exercício do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipe e do compromisso social.

Portanto, podemos fazer uma pequena analogia dessa proposição de Nóvoa (2009), entre a Escola e o Hospital. A retomada do professor no processo educativo seria similar ao protagonismo do médico na formação de novos médicos que ocorre nos quatro anos de residência. Esse protagonismo só é possível no reconhecimento do valor do exercício médico em *lócus*, ou seja, no seu espaço de trabalho onde saberes são mobilizados além da sistematização teórica. Sendo assim, a escola seria considerada um espaço fundamental de formação dos novos professores, invertendo a lógica atual, onde o estágio não apresenta caráter formativo, mas apenas uma agenda burocrática de menor relevância perante a universidade, em que o professor responsável pelo processo de formação é o doutor que está fora do espaço de trabalho docente, que não tem o conhecimento sobre os saberes docentes mobilizados em diferentes contextos. Assim, os saberes acumulados pelos professores experientes se perdem no tempo, tragados e eliminados pelo ritmo imediatista e tecnocrático de educação e, o jovem professor fica a própria sorte sem orientação. A consequência é a evasão, desvalorização da profissão e a triste realidade da precarização da educação.

4 COMPREENDENDO A TEORIA E A METODOLOGIA DIDÁTICA DE UMA GEOGRAFIA ELEITA PELO ESTADO: O DISCURSO DO COMPONENTE CURRICULAR.

Este capítulo registra a investigação do objetivo específico da pesquisa, o estudo teórico-metodológico do ensino de Geografia presente nos documentos normativos e materiais didáticos, documentos que compõem a estrutura e o planejamento pedagógico do Programa São Paulo Faz Escola, responsável pela construção do currículo unificado, concebido como Base Comum, principal meta da SEE-SP para promover um ensino de qualidade. Este programa apresenta o ensino de Geografia a partir da construção metodológica curricular do planejamento didático e do processo avaliativo, ligados, metodologicamente, às avaliações externas do SARESP e das AAPs de Matemática e Português.

Com o estudo dos capítulos anteriores, analisamos o currículo em sua dinâmica institucional-governamental, identificando a perda da autonomia docente na elaboração e execução curricular, seja no planejamento, quanto na própria didática, o professor e a escola estão totalmente alijados do processo de sistematização educacional, por isso, o Estado, por meio do Currículo Oficial, opera com dispositivos de intervenção, conduzindo o cotidiano escolar ao cumprimento dos índices pautados nas avaliações externas que, por sua vez, impõem uma verdade que se contrapõe a crítica do corpo docente na dinâmica discursiva da governamentalidade, dinâmica que apresenta uma série de discursos que gravitam em torno do imperativo da qualidade de ensino, do acesso, da universalização da escola e da profissionalização do aluno.

No capítulo seguinte, verificamos a ocorrência histórica dessa dinâmica discursiva durante o período da abertura democrática de 1980 até a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, identificamos, portanto, a ocorrência do discurso neoliberal da SEE-SP, apesar da evolução e da ruptura causada pelos trabalhos da Cenp.

Vimos, também, que a estrutura teórico-metodológica do Currículo Oficial apresenta elementos de três correntes pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Apesar de suas peculiaridades e contrapontos, suas teorias curriculares apresentam o mesmo discurso sobre o problema da marginalidade, enfatizando a necessidade da ampliação do acesso à escola e de um ensino pautado na funcionalidade do mercado, desconsiderando as desigualdades sociais intensificadas pelo modelo econômico, assim, identificamos esses elementos discursivos de acordo com as análises de Saviani (2008), que os classifica como Teorias-Não Críticas da educação. Por fim, destacamos a racionalidade da dinâmica tecnicista na escola, evidenciando

a lógica do poder econômico na condução da política curricular da rede pública de ensino, política que promove a desqualificação do trabalho docente, um movimento sistemático de usurpação da autonomia docente, e, ao mesmo tempo, a construção de um discurso reformador que promove a capacitação dos professores para os novos desafios da educação, dinâmica classificada por Apple (2002) como, desqualificação-requalificação, movimento que interdita o discurso do professor, utilizando como principal base discursiva de intervenção, o conhecimento científico academicista, a vontade de verdade da governamentalidade contra os saberes docentes, colocando o professor em posição inferior na hierarquia institucional entre a universidade e a escola.

4.1 A velha dicotomia entre a Geografia Escolar e a Geografia Científica.

É neste contexto que encontramos o ensino de Geografia, sempre presente na cultura escolar brasileira. Mesmo assim, seu tratamento no espaço acadêmico é de desvalorização e inferioridade perante a Geografia científica, produzindo uma intensa separação entre as áreas do ensino e da pesquisa neste ramo do conhecimento, uma separação reforçada pela tradicional hierarquia institucional entre a universidade e a escola. O principal produto desta hierarquização institucional é paradigmático, uma lógica cristalizada na tradicional prática da transposição didática (LESTEGAS, 2002) recorrente na Geografia escolar. Nesta prática há uma adequação simplificada dos conceitos científicos ao campo do ensino básico desta disciplina, essa prática evidencia a valorização do conhecimento científico em detrimento ao escolar, onde os esforços são direcionados para a “leitura facilitada” dos conceitos produzidos na universidade que são “transpostos” aos materiais didáticos e paradidáticos.

Sobre este aspecto tradicional de planejamento e produção de conhecimento geográfico escolar, identificamos dois elementos básicos, o curricular e o didático, ambos produzidos pela universidade e seus especialistas. Assim, a organização do aprendizado e o conteúdo desta atividade escolar são planejados e produzidos fora da Escola. Nesta hierarquia institucional a universidade tem a tutela da escola, tendo a responsabilidade de guiar e orientar os passos da segunda. A universidade produz o conhecimento e a escola apenas o transmite, uma relação reducionista do ensino, apesar das recentes discussões sobre a importância e a complexidade do ensino.

Lestegás (2002) expõe o cordão umbilical problemático entre a universidade e a escola, a transposição didática, vaidosamente mantida pela universidade ao não reconhecer a complexidade mobilizada pelo ensino. O autor demonstra a mobilização de saberes na prática

docente que não estão necessariamente ligados ao conhecimento científico, porém, a precarização do trabalho docente e a insistência da universidade na manutenção deste paradigma, dificulta os avanços do ensino. Este problema está explicitamente materializado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, toda a concepção e execução do currículo foram legitimadas pela lógica da transposição didática, saberes mobilizados fora da escola por especialistas incumbidos de organizar, planejar e orientar a execução didática das disciplinas escolares. O planejamento e o conteúdo programático do material foram introduzidos na escola sem a preocupação de consultar os professores sobre a relevância didática do currículo e dos materiais didáticos. Ao contrário, a SEESP organizou cursos de capacitação e formação do quadro docente para trabalhar e executar adequadamente o novo currículo, ou seja, um treinamento direcionado à execução adequada dos apostilados. Portanto, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o seu processo de desqualificação e requalificação do trabalho docente é a expressão mais nítida e explícita da hierarquia institucional entre a Geografia científica e a Geografia escolar.

Mas a gênese da Geografia no Brasil mostra um movimento inverso, a busca do conhecimento escolar para a universidade proposto por Pierre Monbeig (1957), geógrafo francês que propõe uma reformulação do ensino secundário, ginásial, o atual ensino médio, buscando trazer a prática docente escolar para a universidade. Este geógrafo dedicou-se à educação enfatizando a importância do ensino de Geografia e o papel do professor com formação específica, pois em meados do século XX era corriqueiro o magistério desta matéria com profissionais oriundos de outras áreas. Isso ocorria em função de vários fatores, a começar pela recente institucionalização da formação de geógrafos no Brasil, iniciada com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e, por fim, pela ofuscada posição da Geografia frente aos cursos tradicionais e mais procurados da época, que tem no direito a expressão máxima.

As salas de aula foram ocupadas por professores não geógrafos, sem a licenciatura plena em Geografia. Monbeig (1957), enfatizou a importância do ensino de Geografia e do professor formado estritamente nesta área, colocando os benefícios deste aprendizado aos alunos, ressaltando o intenso exercício de observação, localização, descrição de materiais cartográficos, formação da cidadania, criticidade e reflexão, proporcionados pelos estudos geográficos e as análises sobre as localidades das principais cidades, países e infraestruturas, utilizando a descrição e a memorização como ferramentas auxiliares as análises, ressaltando que a descrição dos elementos geográficos não podem ser tomados como fatos geográficos, uma capital ou estação ferroviária são fatos geográficos se considerarmos toda a dinâmica que impulsionou sua construção e manutenção.

Logo, já em meados do século XX, o geógrafo francês enfatizava a extrema necessidade de reforçar a formação dos futuros professores de Geografia. Seu alerta apresenta o objetivo de garantir a valorização da Geografia, como ocorre em outros ramos do conhecimento, em outras ciências.

Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase um lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. (MONBEIG, 1957, p.20)

Fazendo um paralelo com o momento atual, é nítido perceber que os principais centros de pesquisa não seguiram as recomendações do professor Monbeig. O que vemos hoje é uma intensa valorização do profissional de gabinete, do cientista, do acadêmico, do pesquisador, essa valorização está naturalizada não apenas em nível da cultura popular, mas recebeu uma intensa estruturação burocrática e financeira para determinado fim, ou seja, a valorização do pesquisador em detrimento do ensino.

Os programas de fomento e as linhas de pesquisa são provas concretas do descaso referente a área do ensino, o próprio departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, apresenta apenas uma linha de pesquisa direcionada ao ensino entre as sete linhas de pesquisa existentes em nível de Mestrado e Doutorado. Essa limitação também abrange as demais áreas de pesquisa relacionadas ao campo de estudos de agrária, urbana, teoria e método, entre outras, organizadas e concentradas em uma única linha de pesquisa de sua respectiva área ou tema de estudos.

Do alerta de Monbeig de 1957 até a primeira década deste século, o problema exposto consistia na qualidade da formação do professor de Geografia para fazer jus ao ingresso e manutenção desta importante disciplina no currículo da educação básica. Porém, com a recente separação das etapas de formação do bacharelado e da licenciatura, embora não seja o caso da USP, os problemas tomam outra projeção, desencadeando a criação de dois cursos de graduação. Sendo assim, as faculdades podem manter os dois cursos ou optar por um deles, dependendo da demanda existente entre eles. Essa separação é negativa dentro do contexto mercadológico e majoritário em que se encontra o ensino superior.

A partir desta conjuntura, podemos deduzir a vulnerabilidade e o risco de extinção dos cursos de bacharelado. Esse fato já é recorrente em universidades particulares, onde a procura pela licenciatura é superior ao bacharelado, a consequência é desastrosa para a Geografia, provocando o fechamento do bacharelado, trazendo projeções negativas ao futuro desta ciência.

Antônio Carlos Robert de Moraes defende a separação dos cursos de bacharelado e da licenciatura, mas sua defesa rumou para a valorização do ensino de Geografia, na medida em que haveria maior dedicação e especificação na área, garantindo melhor qualificação ao profissional. Infelizmente, a separação entre os cursos não eliminou a precarização do ensino de Geografia, pelo contrário, a intensificou.

A polemica levantada por Moraes (2002) refuta a ideia de unificação entre ensino e a pesquisa, que de fato não ocorre na prática, sendo apenas uma demagogia. Este raciocínio valoriza as demandas de estudos específicos na área da educação. No caso do ensino e, na área científica, no caso do bacharel, cada profissional, tanto o professor de Geografia, quanto o geógrafo agregaria qualidade em sua formação. Ao mesmo tempo enfatiza a importância do professor de Geografia frente ao pesquisador, importância fundamentada na projeção e relevância social desta ciência à formação dos jovens, na formação de sua cidadania. Neste ponto, Moraes corrobora com Pierre Monbeing.

Podemos identificar uma postura nacionalista de ambos. Mas não seria nada incoerente se considerarmos a condição política do nosso território, um Estado-Nação organizado por um governo republicano e democrático.

Mas o essencial na exposição de Moraes (2002) é o reconhecimento da importância da área do ensino de Geografia perante a pesquisa, perante o geógrafo de gabinete. A importância colocada pelo eterno professor Antônio Carlos Robert de Moraes ao exercício docente da Geografia na escola básica está associada à complexidade de análise da realidade, sobre o entendimento do mundo em suas diferentes escalas de análise, garantindo a formação da cidadania e a emancipação dos homens a partir da apropriação do conhecimento e do simbolismo que rege o espaço geográfico.

Portanto, nosso trabalho rumo para o seguinte questionamento: se a governamentalidade do ensino de Geografia defende a hierarquia institucional entre Geografia Escolar e Geografia Científica, promovendo uma relação subalterna institucional, desenvolvendo uma segregação entre pesquisa e ensino, como se apresenta, nesta conjuntura, a concepção pedagógica da Geografia do Currículo Oficial de São Paulo?

4.2 A concepção pedagógica do Currículo de Geografia: do Caderno Vermelho ao Caderno Preto.

Ao nos debruçarmos sobre o “Caderno Preto”, o Currículo Oficial de Geografia, encontramos a apresentação do currículo desta disciplina com a seguinte redação, uma breve sistematização de nove páginas contendo: o histórico da disciplina, os fundamentos do ensino de Geografia, os níveis de ensino, a organização dos conteúdos básicos, sua metodologia de ensino, os subsídios para a execução do currículo e a organização das grades curriculares.

Aparentemente é notado uma abordagem simplória e rasa sobre o histórico do ensino de Geografia no período destacado no documento, o recente período democrático iniciado na década de 1990, se considerarmos a amplitude e a complexidade da apresentação proposta. Um dos problemas identificado nesta breve abordagem refere-se ao histórico do ensino de Geografia, onde encontramos uma vaga noção de sua construção que enfatiza os esforços de uma crítica ao ensino conteudista e meramente descritivo, destacando a ação da SEESP neste processo, discussão levantada, segundo o documento, na Proposta Curricular de 1996, destacada no seguinte excerto.

O ensino de Geografia: breve histórico

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

Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnico-pedagógicos de alguns Estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996. (SÃO PAULO, 2012, p.74).

O excerto demonstra uma correlação com a linha discursiva da introdução geral do documento sobre a abordagem pedagógica, ou seja, uma narrativa de engajamento à crítica da pedagogia tradicional. De certa forma, ao analisarmos a trajetória histórica da Geografia Escolar, identificamos a permanência da dinâmica do ensino tradicional, ensino difundido pela Geografia Positivista, mesmo com a vigência do escolanivismo nos currículos em meados do século XX, também encontramos neste período, o desenvolvimento da Geografia Teórica-

Quantitativa que, apesar de ter gerado uma contribuição a Geografia Científica, agregando novos métodos de abordagem ao estudo do espaço geográfico, principalmente em termos quantitativos, também gerou discussões e controvérsias perante a comunidade acadêmica sobre a sua centralidade matemática e estatística em detrimento das análises qualitativas de ordem social e econômica. Essa ênfase estatística da Geografia Teórica-Quantitativa foi mais negativa à Geografia Escolar, pois, os livros didáticos dessa época eram meramente descritivos e não buscavam problematizar as transformações do espaço geográfico.

É sobre esta abordagem “conteudista” do ensino de Geografia que o Currículo da SEE-SP apresenta a sua crítica. Porém, o documento não relata o processo histórico de resistência e crítica ao ensino conteudista e acrítico da Geografia que desencadeou no Movimento da Geografia Crítica da década de 1970, como também, omite as experiências de ruptura aos Guias Curriculares da era ditatorial com a introdução dos trabalhos da Cenp (Caderno Vermelho) na década de 1980.

Esta narrativa é a Ordem do Discurso do Ensino de Geografia dos documentos normativos, evidenciando uma lógica conservadora, contradizendo o discurso de defesa à crítica do tradicionalismo pedagógico, como analisado em seções anteriores sobre o desenvolvimento do Currículo da SEE-SP e sua consonância aos PCNs. Se pararmos um instante para analisar a fonte desse discurso, fica evidente o viés ideológico de uma retórica contra o movimento da Geografia Crítica presente nos PCNs da Geografia do Ensino Básico de 9 anos (BRASIL, 1998, p.22).

Essa nova perspectiva considerava que não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo. Assim, a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de interpretar as categorias de espaço, território e paisagem e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade.

O documento rotula este importante movimento de ruptura, como panfletário e militante, desconsiderando sua importante atuação na evolução do Ensino de Geografia, na valorização docente pela defesa de um currículo orgânico e descentralizado, como também, sua contribuição ao desenvolvimento de uma Geografia Escolar que promova um ensino

significativo para a formação da cidadania, superando a mera descrição pela análise das transformações do espaço geográfico, a partir da observação da dinâmica econômica e da organização política como elementos fundamentais ao estudo das categorias geográficas de lugar, paisagem, região e território. A ruptura do discurso tradicional e o engajamento de especialistas e professores na implantação desta proposta curricular reverberou, servindo como referência para outras experiências, como expõe Buitoni (2010, p.15).

Essa experiência, mesmo não tendo sido implantada na rede de ensino na intensidade desejada pela equipe da Secretaria de Estado da Educação, foi bastante divulgada em cursos de licenciatura e encontros de professores, inspirando a reformulação curricular de vários estados e municípios, inclusive da proposta municipal de São Paulo, produzida na sequência. De certa forma, este produto, conhecido como “proposta da Cenp”, tornou-se um marco divisor da produção de livros didáticos de geografia, paradidáticos e de procedimentos metodológicos, em cursos de formação de professores na década de 1980, cumprindo a meta proposta.

Este foi o legado da Geografia Crítica e dos currículos da Cenp na década de 1980, por isso, é necessário expor aqui, uma comparação entre as concepções pedagógicas desenvolvidas pela SEE-SP nos últimos quarenta anos, ou seja, do Caderno Vermelho da Cenp ao Caderno Preto do Programa São Paulo Faz Escola.

O Caderno Vermelho da Cenp é a nossa referência de análise para compreender o desenvolvimento do currículo paulista, principalmente em termos didático-metodológico, formativo e ideológico, ou seja, atuando em três frentes no processo educativo, o primeiro correspondendo aos fundamentos das Teorias Críticas do Currículo, o segundo ligado a valorização docente e o terceiro correspondendo ao projeto político de educação, projeto que está fundamentado no engajamento do processo educativo, como uma das atividades balizadoras da democracia, buscando o fim das desigualdades sociais.

Como vimos no início deste trabalho, o Caderno Preto e seus referenciais normativos, representam a permanência de um discurso que se contrapõe a ideia do currículo como mecanismo de transformação e superação das desigualdades sociais, para a defesa conservadora de um currículo eficiente e solidário as forças produtivas do mercado, logo, nossa investigação retomará os apontamentos sobre a metodologia de ensino apresentada pelos PCNs, especificamente ao repertório metodológico do ensino de Geografia, onde obtemos os levantamentos de estudos organizados por pesquisadores na área do ensino de Geografia, como exemplo temos a Professora Dra. Nidia Nacib Pontuschka, Professora Dra. Maria Encarnação

Beltrão Sposito e o Professor Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira ligados aos trabalhos de pesquisa sobre os PCNs (Reformas no Mundo da Educação, 1999).

Neste estudo os pesquisadores apontaram os problemas pedagógicos da Geografia dos PCNs: Pontuschka (1999, p.14-16) destaca a fundamentação eclética, ora versando na linha historicista, ora na linha fenomenológica, a falta de coerência ao não articular a construção dos conceitos da Geografia (paisagem, lugar, território e região) com os objetivos gerais e com os procedimentos metodológicos, ainda destaca a abordagem reduzida da economia e a ausência da geopolítica; Sposito (1999, p. 30-32) destaca o esclarecimento dos autores dos PCNs ao qualificarem suas proposições como uma pluralidade teórico-metodológica de uma Geografia calcada na abordagem sociocultural em detrimento da socioeconômica, destaca também a confusão conceitual entre o objeto central do estudo, o Espaço, e as categorias analíticas, enfatiza o ecletismo do documento ao conciliar o conceito de produção de Karl Marx, produção do espaço de Lefebvre e o enfoque fenomenológico da construção e constituição do saber geográfico; por fim, Oliveira (1999, p.63) enfatiza que, a concepção pedagógica dos PCNs de Geografia revela a adoção de uma visão conteudista e individualista.

Essas análises representam um importante subsídio para compreender o repertório teórico e didático dos materiais que compõem o currículo de Geografia da SEE-SP, pois, constatamos que o PCN é o principal referencial normativo do currículo paulista.

De fato, o Caderno Preto apresenta uma concepção pedagógica ao ensino de Geografia fundamentada na abordagem sociocultural, fazendo emprego do conceito em várias passagens, explicitando este método de análise na menção a clássica separação conceitual entre a civilização e os povos tradicionais, diferenciação que representou uma imposição cultural marcada pela expansão territorial da era moderna, sendo este fato histórico, segundo os autores do documento, o início das desigualdades da modernidade. Nesta concepção, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação estabeleceram novas fronteiras, essas desigualdades passaram a configurar-se na condição do acesso as tecnologias de informação, como explicitado no seguinte excerto. (SÃO PAULO, 2012, p.76).

[...] Como enfatizou Tabo M'Beki, ex-presidente da África do Sul, ainda existem mais linhas telefônicas na ilha de Manhattan do que em toda a África, ao sul do Saara.

Nesse sentido, os anseios por uma sociedade igualitária e justa, e principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças, torna-se mais distante. Portanto, é fundamental incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos. Como afirma o escritor moçambicano Mia Couto (2004), há alguns anos, a fronteira entre os ditos civilizados e os

denominados “povos indígenas” era a sua integração à cultura europeia, enquanto a nova fronteira que se configura poderá ser entre “digitalizados” e “indigitalizados”. Nesse contexto, uma nova proposta de cidadania deve ser colocada em curso, para que se promova a igualdade de direitos e a justiça social.

Portanto, as desigualdades são consideradas, mas o problema que identificamos nesta narrativa consiste na abordagem de suas causas, cultural e “digital”, ou seja, a questão econômica foi posta de forma secundária, permitindo a seguinte interpretação: o problema não reside na estrutura econômica, o problema está condicionado pelo acesso as tecnologias.

Essa abordagem, como vimos anteriormente, é conservadora, está incutida no discurso das Teorias Tradicionais do Currículo. Porém, a construção discursiva do documento nos leva a crer em sua pretensa posição progressista e democrática, para a condução de uma educação que possa garantir a dignidade e a justiça social ao oferecer um ensino de qualidade, uma narrativa típica da *vontade de verdade* difundida pelo Estado, impondo sua governamentalidade perante propostas curriculares ditas ineficientes, taxadas de panfletárias e ideológicas.

Por isso, é necessário analisar, também, a execução da didática registrada nos cadernos apostilados do aluno e do professor para verificar o alcance desses problemas.

A organização dos conteúdos está centrada nas categorias de análise da Geografia, denominadas pelo documento, como dimensões do espaço geográfico. Os objetivos da aprendizagem também foram explicitados como segue o excerto:

- **Território: [...]** • **Paisagem: [...]** • **Lugar: [...]**
- **Educação cartográfica:** a alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania. Como afirma Yves Lacoste (2009), “cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”. Portanto, uma educação que objetive a formação do cidadão consciente e autônomo deve incorporar no currículo os fundamentos da alfabetização cartográfica.

Dessa forma, a aprendizagem da Geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade, deve considerar os seguintes objetivos:

- Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia.
- Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico.
- Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas.
- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
- Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem.
- Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território.

- Reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo.
- Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e à diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos. (SÃO PAULO, 2012, p.77-79).

Note que, para a estruturação dos conteúdos, os autores não utilizaram a terminologia, categorias de análise, além de não mencionar a categoria de análise, Região, no planejamento didático, outro fato interessante é a ênfase no ensino da Cartografia, registrada no documento como, Educação cartográfica, essa ênfase seria uma consequência da crítica ao currículo precedente, onde o principal ataque ao Caderno Vermelho da Cenp está na suposta negligência à Geografia Física e à Cartografia em suas proposições didáticas.

Temos aqui, dois problemas, um associado à cartografia e o segundo a regionalização, que foram abordados em pesquisas anteriores na época da graduação em 2010, na monografia, *A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Geografia: Uma análise sobre a relevância dos conteúdos cartográficos propostos para o 6º e 7º anos do ensino fundamental II* (SOUZA NETO, 2011).

No estudo citado, identifiquei o problema da alfabetização cartográfica desvinculada da etapa cognitiva do aluno do 6º ano no contexto da escola pública, especificamente, sobre a situação de aprendizagem da Orientação Absoluta, exigindo do aluno um arcabouço simbólico matemático que ainda não fora desenvolvido, no caso, a geometria plana e euclidiana, transformando a aprendizagem em mera memorização, prejudicando assim, a importante etapa de alfabetização cartográfica.

A imagem a seguir foi extraída do Caderno do Aluno, pertence ao repertório de atividades da *Situação de Aprendizagem* do conteúdo das Coordenadas Geográficas. Esta atividade demonstra a prática conteudista de um ensino geográfico que pretende aprimorar a leitura cartográfica dos alunos, utilizando uma carta de escala pequena, mas sobretudo, do território nacional.

Figura 1 – Situação de Aprendizagem das coordenadas geográficas.

5. Para encerrar, você deve preencher os espaços vazios do quadro a seguir.

Característica	Coordenada geográfica	Permite situar
Demarca as metades leste e oeste	Greenwich	Hemisférios Oriental e Ocidental
Demarca as metades norte e sul	Equador	
Perpendiculares a Greenwich		Latitudes
Perpendiculares ao Equador		



Leitura e análise de mapa

Em duplas, exercitem a descoberta das localizações geográficas por meio das coordenadas geográficas. Para tanto, utilizem o mapa da próxima página.

Identifiquem os seguintes “endereço”, respondendo às perguntas:

- Qual é a cidade mais próxima do ponto 10° de latitude sul e 48° de longitude oeste que está representada no mapa?

- Cite uma cidade brasileira, representada no mapa, que é atravessada pela Linha do Equador.

- Qual é a cidade mais próxima do ponto 10° de latitude sul e do ponto 67° de longitude oeste que está representada no mapa?

Mapa 1 – Mapa político do Brasil.

Brasil: político

Fonte: IBGE, Departamento de Geografia, Coleção de Cartografia.

IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012, p. 90. Disponível em: <http://atlascolar.ibge.gov.br/en/mapas-atlas/mapas-do-brasil/federacao-e-territorios>. Acesso em: 16 out. 2013. Mapa original.

A contradição é evidente, e nem precisamos nos ater a todos os objetivos elencados no currículo, o primeiro já basta para constatar o problema, “Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia”. Pois, a tarefa colocada ao aluno, abrange uma área fora do seu domínio territorial, fora do seu espaço de vivência, fora dos lugares que constituem sua referência espacial. Esta atividade, na verdade, nada agrega no aprendizado e no domínio da leitura cartográfica, a não ser a mera memorização de uma técnica matemática cartesiana, onde a intersecção das retas x e y convergem na posição z , apresentando uma coordenada geográfica. O domínio da espacialidade não passa de uma mera abstração, ficando apenas a apropriação do contorno do território nacional, o real propósito desta atividade. O problema das abstrações com meras descrições de cunho praticamente descritivo é recorrente e constantemente abordado na crítica contemporânea do ensino de Geografia do nível fundamental, como discorre Carvalho, Pereira e Santos, D. (1991) sobre o problema da abordagem didática inadequada, não respeitando as etapas e o contexto de aprendizagem do aluno.

As chamadas noções básicas de localização, de cartografia, de universo, de movimento dos astros, de dinâmica da natureza, etc, normalmente utilizadas como antepasto dos programas de 1º Grau e desenvolvidas via de regra na 5ª série, também envolvem um sem-número de abstrações, que impõem ao aluno uma lista interminável de pontos a serem decorados: não lhe resta outra alternativa. E aqui os problemas vão desde a não-explicitação das abstrações que os conceitos envolvem, aos erros grosseiros que são cometidos na transmissão desses mesmos conceitos por causa das tentativas de simplificá-los ou por pura ignorância de quem os transmite.

Por exemplo, a impossibilidade de dar às coordenadas geográficas (latitude e longitude) o tratamento correto de grandezas angulares, por causa do grau de abstração matemática e geométrica que isso exigiria, conduz à "simplificação" de caracterizá-las como distâncias lineares, ao Greenwich - se longitude, ou ao Equador - se latitude, referenciais esses que são apresentados aos alunos como linhas imaginárias (?), mas que concretamente são utilizados como referenciais nada imaginários nas cartas de representação, assim como as fronteiras dos países, os pontos negros que representam as cidades, etc. Na verdade não se trata de linhas, pontos, fronteiras, etc. "imaginários", mas de elementos de representação de quantidades, ou de localização, ou de fenômenos, etc (CARVALHO; PEREIRA; SANTOS, D., 1991, p. 123-124).

Portanto, estamos diante de um problema recorrentemente discutido no ensino de Geografia, mas que não cessam de aparecer, neste caso em específico, o agravante é o caráter prescritivo e normativo do material didático que promove dois movimentos negativos: o impedimento dos avanços do ensino de Geografia conquistados em debates com produções acadêmicas e a estagnação do ensino com a aplicação de velhas e ultrapassadas metodologias

de uma didática presa aos moldes do ensino tradicional. Mais uma vez, ressaltamos o caráter explícito das contradições registradas no currículo, algumas explícitas demais ao ponto de cometer erros cartográficos como a confusão gerada pelo mapa da América do Sul presente nos primeiros volumes dos apostilados, onde ocorreu o registro cartográfico de dois Paraguai e a inversão de sua localização com o Uruguai.

Outro problema identificado na monografia está relacionado a categoria de análise, Região, abordada no 7º ano de forma enviesada, ou seja, a seleção das cartas e das escalas de análise promovem um discurso que permite uma interpretação deturpada da realidade socioespacial do Município de São Paulo, por exemplo, demonstrando uma possível interpretação de determinada qualidade econômica e urbana sobre a regionalização do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, como também, a utilização de cartas com escalas grandes fora da localidade do aluno. Como demonstra a sequência de mapas.

Figura 2 – Situação de Aprendizagem 1, regionalização do IDH.

Geografia - 6ª série - Volume 2

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 AGRUPAMENTO REGIONAL DAS UNIDADES FEDERADAS

Esta Situação de Aprendizagem visa estimular os alunos a criar sua própria divisão regional do país, fundamentada na análise estatística e estudos cartográficos. Para isso, serão consideradas três tabelas baseadas nos dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* do IBGE, de 2006. Se outros indicadores

forem necessários, sugerimos ao professor que consulte o *site* <<http://www.ibge.gov.br>>. Da mesma forma, os alunos poderão ser incentivados a pesquisar a página especialmente desenvolvida pelo IBGE para os jovens estudantes, o “IBGE teen”, no endereço <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen>>. Vale a pena conferir!

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdos: critérios de divisão regional.

Competências e habilidades: extrair e analisar informações a partir de mapas e gráficos; elaborar e interpretar mapas temáticos.

Estratégias: elaboração e interpretação de mapas temáticos de indicadores sociais das unidades federadas; aulas dialogadas; leitura, interpretação e comparação entre diferentes formas de representação cartográfica.

Recursos: dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios.

Avaliação: observação de mapas; textos solicitados; participação geral nas discussões das etapas.

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

Como primeiro passo para iniciar o trabalho sobre a regionalização do Brasil, sugerimos que os alunos tenham contato com o mapeamento do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios e Estados brasileiros, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Os alunos podem ser informados de que os idealizadores do IDH, o economista paquistanês Mahbub ul Haq (1934-1998) e o economista indiano Amartya Kumar Sen (1933-), desenvolveram esse novo índice a fim de comparar os países não apenas considerando a dimensão econômica, com base no Produto Interno Bruto (PIB) – como era muito comum até

11

Fonte: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

Mapa 2 – Mapa: IDH dos Estados brasileiros, 2000.

Essa preocupação com a cartografia temática será enfatizada em outros momentos da proposta curricular de Geografia da rede pública do Estado de São Paulo, como no 1º bimestre da 1ª série do Ensino Médio. Com os alunos da 6ª série, propomos como primeiros passos na leitura de mapas temáticos o estudo de representações cartográficas elaboradas em escala monocromática, cuja principal variável é o valor das cores de mesmo tom, como é o caso dos mapas de IDH (Figuras 2, 3, 4 e 5). Desta forma, trabalharemos com os alunos uma das principais variáveis utilizadas na

cartografia temática: o valor ou luminosidade. No caso dos mapas em análise, as cores utilizadas são de tom azul, variando a quantidade de branco inserida em cada uma delas (escala monocromática). A escolha do tom para o Caderno do Aluno foi intencional, na medida em que o professor poderá chamar a atenção dos alunos que nem sempre o tom de azul representa água. Em vista do assunto dos mapas em análise, a intenção do cartógrafo foi a de comunicar uma sequência do menor índice (tons mais claros) para os maiores índices (tons mais escuros).

Índice de Desenvolvimento Humano dos Estados brasileiros, 2000

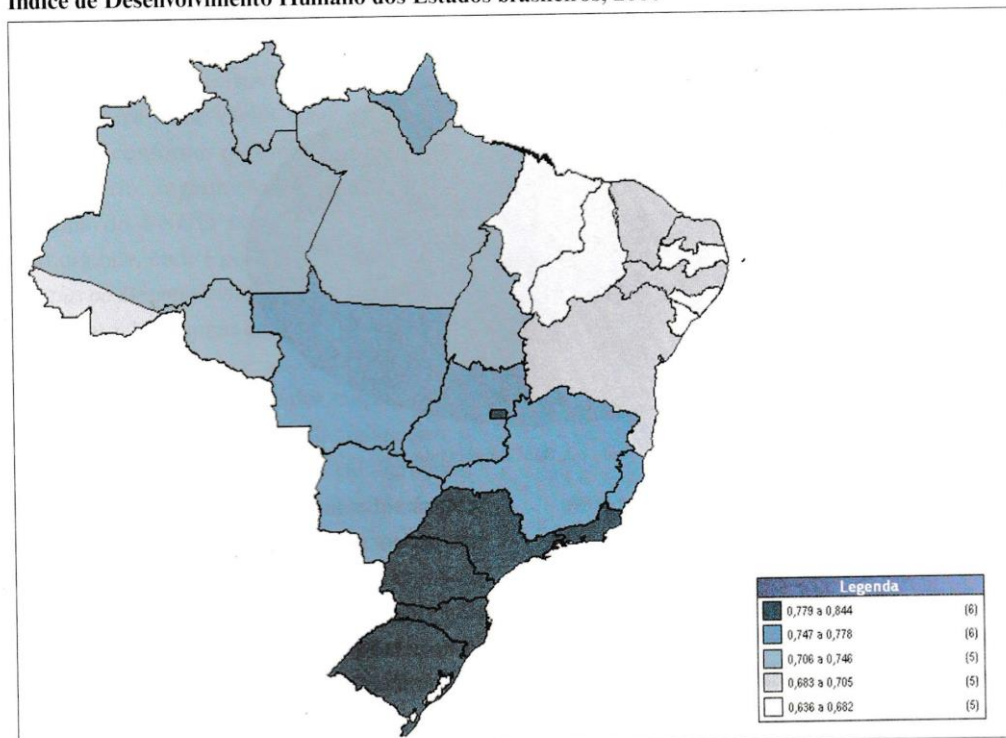
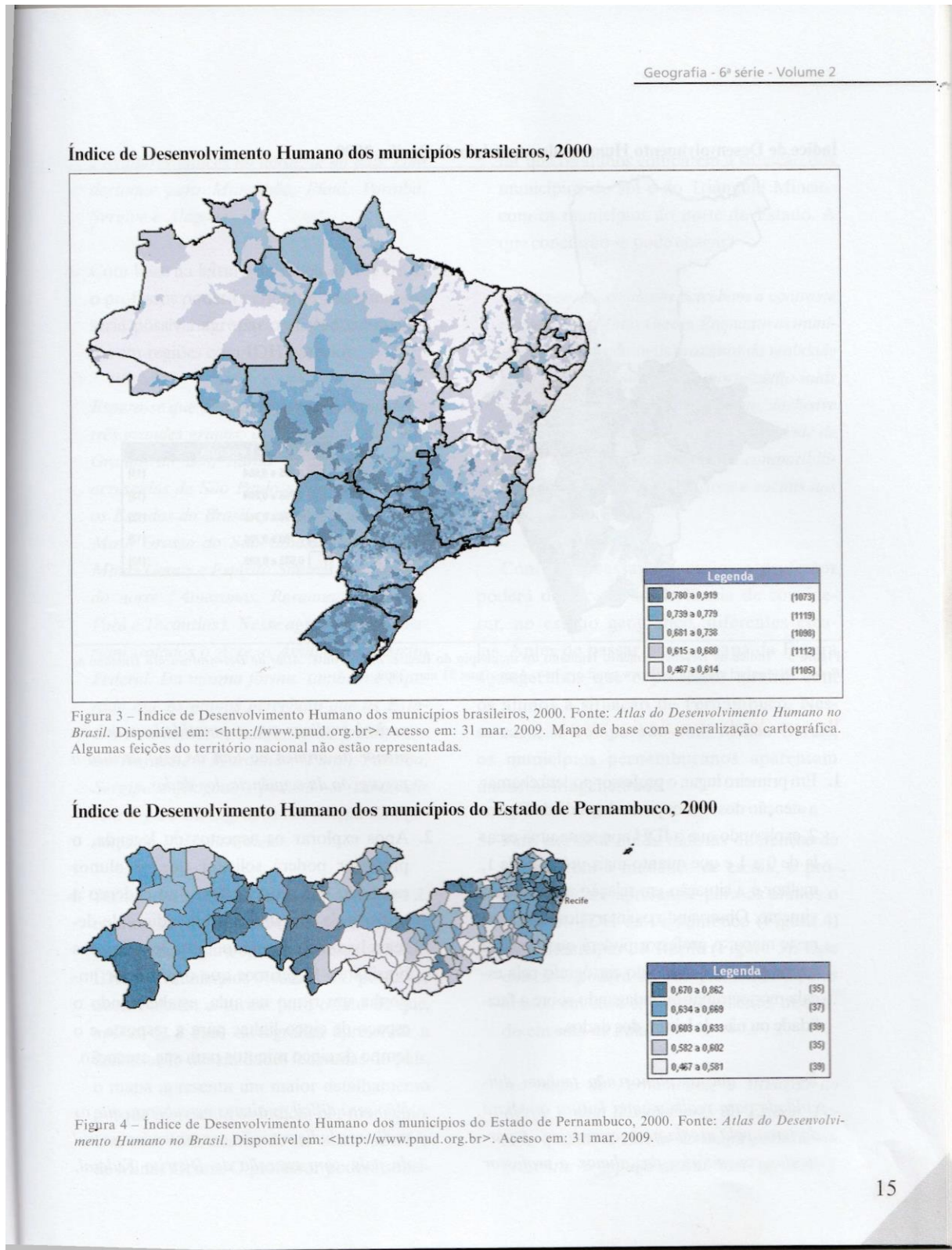


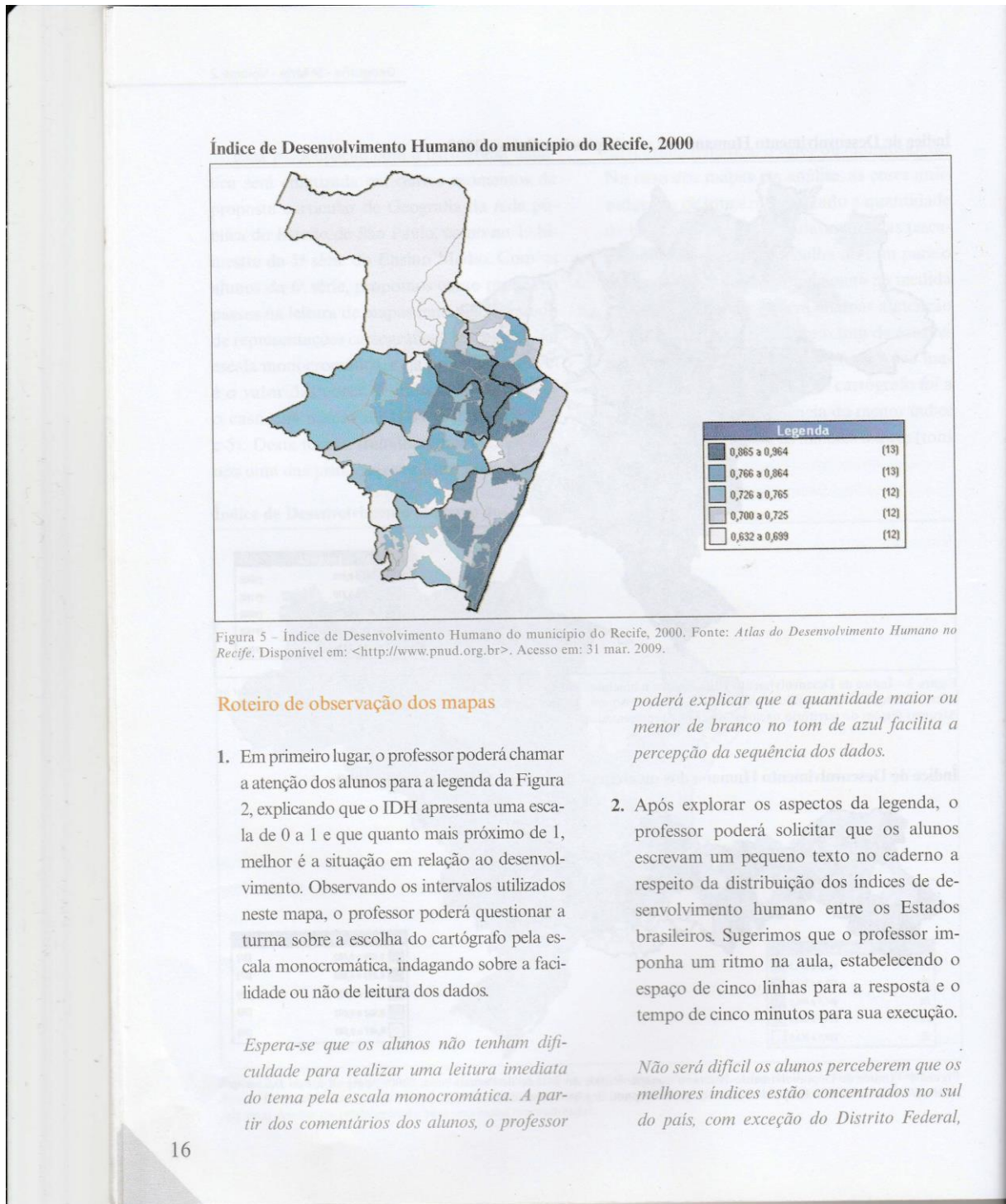
Figura 2 – Índice de Desenvolvimento Humano dos Estados brasileiros, 2000. Fonte: *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 31 mar. 2009. Mapa de base com generalização cartográfica. Algumas feições do território nacional não estão representadas.

Mapa 3 – Mapas: IDH dos municípios brasileiros e do Estado de Pernambuco, 2000.



Fonte: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009, p. 15).

Mapa 4 – Mapa do IDH do município do Recife, 2000.



Fonte: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009, p.16).

Neste caso, a regionalização do IDH de Recife, totalmente fora do contexto, apresenta uma escala de análise mais adequada ao cidadão, o uso da escala grande permite uma apreensão mais significativa da espacialidade e dos elementos cartográficos, se a atividade fosse desenvolvida em lócus.

Curiosamente, as cartas de Pernambuco e Recife foram retiradas dos materiais didáticos. Essas situações de aprendizagem comprovam os problemas identificados por Oliveira (1999, p.63) sobre o ensino de Geografia dos PCNs, recorrentes no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, materiais didáticos do Currículo da SEE-SP, problemas de cunho conteudista e individualista, o primeiro associado ao repertório didático desvinculado do contexto do aluno e o segundo associado a proposição teórica conservadora curricular.

A citação de Yves Lacoste e a exposição dos objetivos de aprendizagem à dimensão da Educação Cartográfica, demonstram um movimento contraditório do documento ao confrontá-lo com os materiais didáticos, os apostilados, eles indicam conteúdos e atividades descontextualizadas do espaço de vivência dos alunos. A contradição está explicitada em citação, no corpo do documento, da famosa crítica de Lacoste (2006, p.38) ao ensino tradicional da Geografia difundida com manuais e livros didáticos que utilizavam cartas com escalas pequenas, fazendo um desserviço estratégico ao ensino desta disciplina, por não desenvolver o aprendizado da apropriação dos elementos cartográficos e sua utilização para a leitura dos mapas.

Ao descartar o método do materialismo-histórico-dialético, a busca pela compreensão das transformações do espaço geográfico fica dispersa e incoerente, a força motriz da sociedade, o trabalho, está diluída em fatores de acesso às infraestruturas de comunicação e problemas culturais referentes às questões identitárias e tecnológicas, neste sentido, seguindo o raciocínio dos autores do currículo de Geografia da SEE-SP, as desigualdades socioeconômicas são apenas um eco do passado neste dinâmico mundo globalizado, onde as relações de trabalho perante o capital são constantemente transformadas e reinventadas.

Neste contexto difuso, delineado pelo Caderno Preto, o relativismo cultural e o ecletismo metodológico se expressam na organização dos conteúdos, dando margem às contradições entre planejamento e didática, ou seja, entre o arcabouço teórico-metodológico e os conteúdos. Respectivamente, o planejamento propõe um aprendizado com foco nas habilidades, mas a didática é positivista, defende um ensino de qualidade que promova a formação da cidadania, mas a teoria curricular é conservadora, trazendo mais confusão do que síntese à prática docente.

Para ilustrar o repertório didático do ensino de Geografia registrado no Caderno Preto, faremos o levantamento geral dos temas abordados em cada ano letivo, do fundamental II ao Médio (Conteúdo original está em Anexo B, p.150):

Quadro 2 - síntese dos temas do currículo de Geografia da SEE-SP.

ANO LETIVO	TEMAS	ASSUNTO
6	Paisagem, Cartografia, Natureza e Economia.	Fundamentos do estudo geográfico.
7	Território brasileiro, sua Regionalização, Paisagens Naturais, Política Ambiental, Demografia e Economia.	O espaço geográfico brasileiro.
8	Períodos Técnicos, Globalização, Infraestrutura Energética, Problemas Ambientais e América.	A produção do espaço geográfico.
9	Globalização, Regionalização Econômica, Organização das Nações Unidas (ONU), Fórum Social Mundial, Demografia e Urbanização.	Relações internacionais, redes e fluxos.
1	Cartografia, Geopolítica, Migração, Economia Global, Geologia, Geomorfologia, Catástrofes Naturais, Climatologia, Fitogeografia e os Impactos Ambientais.	Geografia Física e o manejo dos Recursos Naturais.
2	Formação do Território, Economia Global, Espaço Industrial, Espaço Agropecuário, Urbanização, Demografia e Recursos Naturais.	O espaço geográfico brasileiro.
3	Regionalização do Espaço Mundial, Choque de Civilizações, África, Fluxos Materiais/Imateriais, Cidades Globais, Terrorismo e a Globalização do Crime Organizado.	Relações Internacionais, redes e fluxos.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo; Ciências Humanas e suas tecnologias / Geografia, ensino fundamental (anos finais) e ensino médio (SÃO PAULO, 2012, p.83-113).

De acordo com este quadro geral podemos observar que, aparentemente, a organização sequencial dos temas e seus respectivos conteúdos apresentam uma disposição clássica e consagrada no ensino desta disciplina, ou seja, se compararmos este planejamento didático com outros materiais similares, como é o caso dos livros didáticos, veremos que o sequenciamento temático tem o mesmo padrão.

Essa comparação é um procedimento muito comum no exercício da docência, um procedimento que apresenta dois ciclos, anual e trienal, o primeiro corresponde ao compromisso de elaborar um planejamento pedagógico em consonância as diretrizes curriculares, no início de cada ano letivo, e o segundo corresponde ao atendimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a cada três anos o professor tem a tarefa de escolher o livro didático que será distribuído a todos os alunos de sua unidade escolar, o critério de escolha é o nível de similaridade aos materiais didáticos da SEE-SP, Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

Mas o real problema que se apresenta ao professor, não é a adequação dos conteúdos entre esses materiais didáticos, pois, o principal problema constatado neste arcabouço temático, presente nos apostilados do currículo da SEE-SP, é a contradição entre os objetivos pedagógicos da Geografia e seu respectivo conteúdo. Isso ocorre porque o discurso pedagógico dos apostilados se sobrepõe ao arcabouço teórico da Geografia, o tecnicismo das competências-habilidades acabam determinando o aprendizado, ou seja, se a questão pedagógica for “[...] encarada isoladamente em relação ao corpo teórico da disciplina, ela acontece, pedagogicamente, como um processo petrificado” (PEREIRA, 1995, p.65).

Assim, o procedimento mais adequado, neste resquício da autonomia docente na escolha do livro didático é a centralidade no ensino da Geografia, considerando a realidade concreta do aluno para a elaboração e escolha do material didático, com o objetivo de desenvolver a alfabetização para a leitura do espaço geográfico.

Para exemplificar esse raciocínio pedagógico, é interessante confrontar a didática do apostilado com a didática do professor, a primeira já esboçada nos problemas sobre o ensino da Orientação Absoluta e da Regionalização, conteúdos abordados fora da realidade concreta do aluno. Como comparação de análise, vou expor de forma sucinta o meu procedimento de escolha do livro didático: o primeiro critério é a adequação do material didático com o planejamento do professor, que consiste numa revista geral do livro didático, o segundo critério é a análise do mosaico de imagens e dos produtos cartográficos, estes devem conter o registro do espaço de vivência dos alunos e cartas com escalas grandes; Se as coleções dispostas pelas editoras não corresponderem a tais critérios, recorro a outros materiais disponíveis na escola, a biblioteca tem muitos recursos, nela, é possível trabalhar com materiais paradidáticos que

subsidiar no processo de construção do aprendizado geográfico para a leitura e produção de mapas, também trabalho com livros didáticos de edições antigas que servem como inspiração e fundamento para o planejamento didático, como exemplo, A coleção, Geografia: Ciência do Espaço de 1997 de autoria dos professores, Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Bernardino de Carvalho, trazem um planejamento cartográfico que prioriza o processo de construção dos saberes geográficos, partindo do lugar de vivência do aluno.

Mapa 5 – Mapas dos principais bairros do centro da cidade de São Paulo.

A legenda é, portanto, um dos elementos fundamentais para a compreensão das mensagens contidas em um mapa. Entender a linguagem de um mapa é, principalmente, entender o significado de sua legenda.

Outro detalhe importante é que os mapas quase sempre são feitos colocando-se os lugares que ficam ao norte na parte de cima do desenho. Em consequência, o leste localiza-se à direita, o oeste à esquerda e o sul na parte de baixo. Quando, por alguma razão, esse procedimento não é seguido, coloca-se em um canto do mapa uma seta indicando a direção norte.

As escalas

Os mapas do painel 7 representam trechos de uma mesma cidade. Mas note que há uma diferença entre eles: o tamanho dos elementos representados não é o mesmo. Observe, por exemplo, a largura das ruas.

Enquanto na figura *a* podemos identificar a exata localização do campo de futebol do clube situado na marginal do Tietê, na figura *b* isso não é mais possível.

Isso se deve ao fato de que representar áreas maiores num mesmo tamanho de papel é como aumentar a distância entre nós e o lugar mapeado.

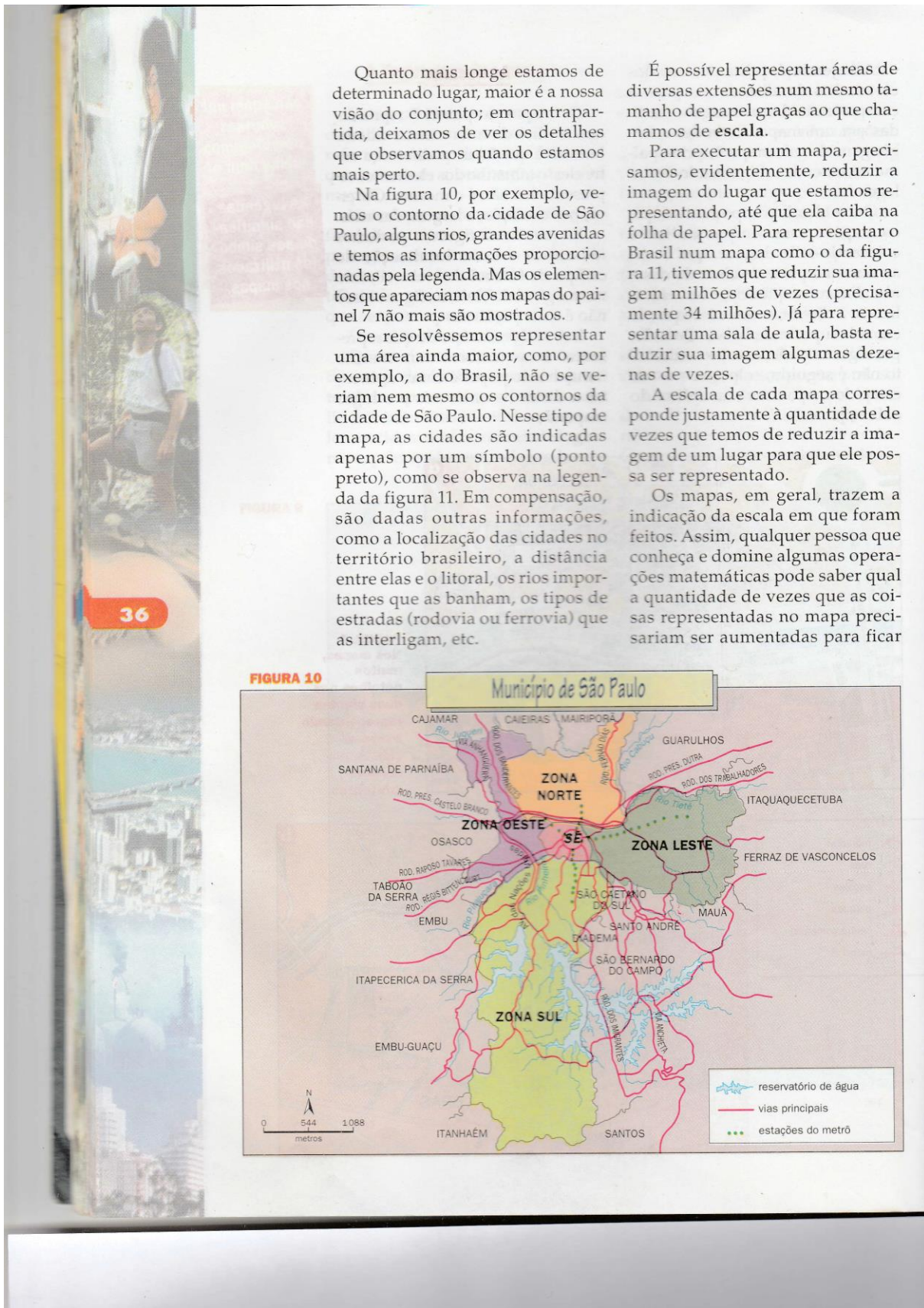
As legendas dão significado aos símbolos utilizados nos mapas.

PAINEL 7
Nos mapas, muitos detalhes nas duas plantas representando a mesma cidade, em escalas diferentes.

- moradias
- ruas
- escolas
- parques
- centro comercial
- metrô

Fonte: Geografia: Ciência do Espaço (CARVALHO, M. B; PEREIRA, D; SANTOS, D. 1997, p. 35).

Mapa 6 – Mapa do município de São Paulo.



Quanto mais longe estamos de determinado lugar, maior é a nossa visão do conjunto; em contrapartida, deixamos de ver os detalhes que observamos quando estamos mais perto.

Na figura 10, por exemplo, vemos o contorno da cidade de São Paulo, alguns rios, grandes avenidas e temos as informações proporcionadas pela legenda. Mas os elementos que apareciam nos mapas do painel 7 não mais são mostrados.

Se resolvêssemos representar uma área ainda maior, como, por exemplo, a do Brasil, não se veriam nem mesmo os contornos da cidade de São Paulo. Nesse tipo de mapa, as cidades são indicadas apenas por um símbolo (ponto preto), como se observa na legenda da figura 11. Em compensação, são dadas outras informações, como a localização das cidades no território brasileiro, a distância entre elas e o litoral, os rios importantes que as banham, os tipos de estradas (rodovia ou ferrovia) que as interligam, etc.

É possível representar áreas de diversas extensões num mesmo tamanho de papel graças ao que chamamos de **escala**.

Para executar um mapa, precisamos, evidentemente, reduzir a imagem do lugar que estamos representando, até que ela caiba na folha de papel. Para representar o Brasil num mapa como o da figura 11, tivemos que reduzir sua imagem milhões de vezes (precisamente 34 milhões). Já para representar uma sala de aula, basta reduzir sua imagem algumas dezenas de vezes.

A escala de cada mapa corresponde justamente à quantidade de vezes que temos de reduzir a imagem de um lugar para que ele possa ser representado.

Os mapas, em geral, trazem a indicação da escala em que foram feitos. Assim, qualquer pessoa que conheça e domine algumas operações matemáticas pode saber qual a quantidade de vezes que as coisas representadas no mapa precisariam ser aumentadas para ficar

FIGURA 10



Fonte: Geografia: Ciência do Espaço (CARVALHO, M. B; PEREIRA, D; SANTOS, D. 1997, p. 36).

Contudo, existe uma considerável diferença entre esses materiais, enquanto o livro didático serve como subsídio bibliográfico ao aluno e apoio didático ao professor, os materiais didáticos da SEE-SP são apostilados que prescrevem a didática, ou seja, são manuais programáticos que ditam e conduzem a aula. No primeiro caso, o professor tem total autonomia, determinando a sua utilização em sala de aula, em alguns casos o professor decide por não os utilizar. Mas os apostilados da SEE-SP são obrigatórios, amarrando o professor ao planejamento didático do governo.

Com a obrigatoriedade da execução de um currículo unificado e prescritivo, a escola passa a potencializar o discurso da governamentalidade, um discurso que ganha novas projeções, indo além do âmbito do poder para fixar-se no saber. Gradativamente, o planejamento do professor perde espaço na organização didática, sua potencialidade de crítica fragiliza-se, a qualidade de ensino torna-se a ordem do discurso do poder.

4.3 A ordem do discurso sobre a construção conceitual da Geografia: o embasamento teórico.

A organização temática dos conteúdos, como vimos anteriormente, apresenta, aparentemente, uma metodologia consagrada no ensino desta disciplina. O embasamento teórico está concentrado em três categorias de análise que correspondem ao Território, Paisagem e Lugar, mas sua definição terminológica apresenta certa ambiguidade, considerados pelos autores do documento como conceitos e dimensões escalares. Esta ambiguidade consiste na abordagem da concepção teórica presente na seção que sintetiza a estruturação metodológica dos conteúdos organizados pelo currículo, destacando que “[...] *O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas [...]*” (SÃO PAULO, 2012, p.77, itálico nosso), na sequência ressalta, “[...] *O conceito de escala geográfica expressa as diferentes dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, passível de ser abordado a partir de recortes como o lugar, a região, o território nacional ou o mundo [...]*”, termina com a seguinte conclusão, “[...] *Os conceitos estruturadores devem considerar as seguintes dimensões: Território [...], Paisagem [...], Lugar [...], Educação cartográfica [...]*” (SÃO PAULO, 2012, p. 78, itálico nosso). Portanto, as questões identificadas são as seguintes: afinal de contas, é possível entender as dinâmicas do espaço geográfico, tomando apenas como base de análise essas três categorias geográficas? Território, Paisagem e Lugar, nesta abordagem, são concebidos como conceitos-chave da Geografia, ou apenas dimensões escalares?

Essas indagações são pertinentes e reforçam os estudos iniciais de Oliveira, Sposito e Pontuschka (1999), sobre o rigor teórico da Geografia apresentada nos PCNs, estes pesquisadores alertaram a comunidade acadêmica e os professores sobre os problemas de âmbito teórico que embasam o ensino de Geografia em nível de normatização federal, indicando, como analisamos até aqui, a reprodução destes problemas no Currículo da SEESP.

De acordo com Cavalcanti (2010), desde a renovação da Geografia com o desenvolvimento da corrente crítica dos anos de 1970, vem ocorrendo o aprimoramento e a consolidação de sua base teórica em torno das categorias de análise: lugar, paisagem, território e região.

A partir desse núcleo teórico também surgiram outros conceitos considerados de extrema importância para as investigações neste ramo do conhecimento como: natureza, sociedade, ambiente e espaço. De modo que, essas categorias geográficas necessitam de uma reflexão ampla e do diálogo constante com outros ramos do conhecimento, ou seja, para entender e explorar a realidade nas veredas do olhar investigativo da Geografia, também é imprescindível considerar a contribuição teórica de outras ciências sobre a busca do estudo e entendimento das dinâmicas do espaço geográfico.

Para entender como o Currículo da SEE-SP desenvolveu a questão teórica no ensino de Geografia, na perspectiva discursiva foucaultiana, primeiro temos que analisar o problema mais evidente apresentado pelo discurso do currículo: a seleção das categorias geográficas que formam a base teórica deste documento.

Nesta seleção, optou-se pela exclusão da Região na seção que apresenta os conceitos estruturadores do ensino de Geografia, destacando os conceitos: Território, Paisagem, Lugar e Educação cartográfica.

Apesar da não citação da Região, este conceito é trabalhado didaticamente nos cadernos do professor e do aluno, principalmente, nos cadernos do 7º ano do fundamental (A regionalização do território brasileiro) e no 3º ano do médio (Regionalização do espaço mundial). Mesmo com o aparente foco teórico-metodológico nessas três categorias de análise, não há uma apresentação aprofundada que possa suscitar uma discussão e reflexão à luz dos problemas e desafios do ensino de Geografia.

Para compreender esse procedimento discursivo que coloca a *região* numa posição secundária na construção metodológica do ensino de Geografia da SEE-SP, precisamos entender como este conceito é concebido pela Geografia como conhecimento escolar, para esclarecer essa questão, recorreremos a explanação de Cavalcanti (2010, p.101, *itálico do autor*).

O conceito de *região* é proposto como tema de estudo em vários programas curriculares e livros didáticos do ensino fundamental (especialmente na 6ª série) e médio. Na ciência geográfica, esse é um conceito que tem sido discutido, formulado e reformulado ao longo de sua história, constituindo-se no cerne de uma de suas clássicas polêmicas, sobre sua “natureza” de ciência em busca de leis gerais ou de individualidades regionais.

Tradicionalmente, *região* era vista como uma entidade autônoma, como uma área autossuficiente. Dentro do que ficou conhecido como a linha tradicional da Geografia, destacam-se dois conceitos de *região*: a região natural (com origem no “determinismo ambiental”) e a região geográfica (com origem no “possibilismo” de La Blache).

De acordo com o excerto, a região é um conceito recorrente nas produções didáticas e o elo mais nítido da chamada Geografia Tradicional. Sobre este aspecto tradicional do ensino de Geografia como discurso, Vilela (2013, p. 114) apresenta a seguinte análise:

A abordagem regional é, mais especificamente, caracterizada pela linguagem descritiva, muitas vezes presente na organização dos conteúdos separados de acordo com as ‘partes’ do mundo. Em geral, os textos organizados sob esta lógica apresentam os aspectos naturais e humanos para, finalmente, integrá-los. Esta forma de enunciar os conteúdos é entendida neste estudo como produtora de uma regularidade discursiva que atua e constitui este conhecimento escolar. Defendo a hipótese que esta ‘forma’ discursiva, de alguma maneira, atribui sentido ao que é escolar no âmbito da disciplina Geografia. Refiro-me, assim, a aspectos que podem ser verificados em diferentes escalas: desde o critério de organização dos tópicos dos conteúdos em ‘partes do mundo’ como continentes ou regiões climáticas (visíveis, por exemplo, no nível do índice dos livros didáticos), até parágrafos ou frases específicas dos textos dos livros nos quais a linguagem descritiva ressalta aspectos naturais e humanos para abordar certo conteúdo. Tais exemplos ilustram como a abordagem regional é mesmo um sistema lógico que orienta a organização dos temas na escola. Sua presença pode não ser tão palpável, mas não por isto se torna pouco evidente.

Portanto, ao tratar a região de forma secundária, o Currículo da SEESP pretende passar uma ideia de superação de um ensino enciclopedista e meramente descritivo, além disso, apresenta-se de forma prepotente, também, ao desconsiderar os debates em torno de outros problemas caros ao desenvolvimento da Geografia, tanto no âmbito científico como escolar referente a abordagem da sociedade e da natureza, neste aspecto o currículo apresenta a seguinte afirmação...

Esta proposta de ensino da Geografia está comprometida, inicialmente, com a superação da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas. Ao contrário, é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato pelo qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-

aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico (SÃO PAULO, 2012, p.79).

Portanto, não basta apenas inventariar os problemas em torno do ensino de Geografia, é necessário, também, debater-los, promovendo uma profunda análise epistemológica sobre o desenvolvimento histórico que trouxe a tona a crítica da Geografia Tradicional, para, então, construir de forma conjunta, reflexões e práticas que possam promover um ensino dinâmico do espaço geográfico, minimizando, gradativamente, antigas dicotomias ainda recorrentes em nossas aulas.

Este discurso da superação de práticas tradicionais no ensino de Geografia está agregado ao discurso da superação da pedagogia tradicional, supostamente alcançado pelas práticas das pedagogias escolanovista e tecnicista que, na perspectiva da análise do discurso, representam o desejo do poder ao interditar e rejeitar o desenvolvimento histórico-crítico da Geografia como disciplina escolar. Neste caso, o currículo promove o movimento de dois procedimentos discursivos, a vontade de verdade e a vontade de saber, o primeiro está associado a autopromoção da superação de problemas complexos e polêmicos, como a abordagem regional e a dicotomia entre sociedade e natureza, e o segundo associado a centralidade científica na abordagem desses problemas, desconsiderando a ação das práticas e dos saberes docentes no desenvolvimento da Geografia Escolar.

Em análises específicas de estudos sobre o Currículo Oficial, pesquisadores como Lastória (2015), também apontaram problemas de ordem metodológica no ensino de Geografia dos anos iniciais (fundamental I), relatando os problemas encontrados sobre a abordagem pedagógica das categorias de análise da Geografia, com destaque às categorias de Lugar e Paisagem que, segundo a crítica dos pesquisadores, não apresenta abordagem adequada, ressaltam, ainda, que não ocorreu, nem mesmo, a referência das categorias de análise como fundamento metodológico para o aprendizado geográfico e de uma de suas linguagens, a Cartografia. De acordo com o excerto...

A Geografia assim como outras áreas do conhecimento escolar (entre elas, a História, as Ciências Naturais, as Artes e a Educação Física), acaba reduzida, minimizada nesse currículo ou mesmo excluída dele. A importância de trabalharmos com as categorias do espaço geográfico, destacadas por Cavalcanti (2002), entre elas, o lugar e a paisagem, é desconsiderada e ignorada, assim como passam despercebidos o importante processo de “alfabetização cartográfica”, destacado por Passini (1994) e também denominado “letramento cartográfico” por Castellar e Moraes (2010). Nada se fala, nesse currículo, sobre a importância não só de aprender a ler, mas de aprender a ler o mundo, conforme destaca Callai (2000), ou mesmo sobre

como se ensinar Geografia e História alfabetizando, como estuda Fonseca (2009) (LASTÓRIA, 2015, p. 72).

A análise crítica de Lastória (2015) corrobora com a nossa investigação, pois, identificamos um cuidado e uma maior importância da construção metodológica do currículo às disciplinas de Português e Matemática, obedecendo a lógica das competências e habilidades com foco na escrita e na leitura, mas não houve a mesma preocupação com a Geografia e as demais ciências.

Este movimento discursivo curricular indica e evidencia um procedimento de exclusão da linguagem e da formação do aprendizado científico na educação básica, movimento que configura uma permanência da ordem do discurso da educação pública brasileira, considerando a fragilidade e a instabilidade da inclusão das Ciências Humanas no currículo, sem falar, na recente inclusão da Filosofia e da Sociologia no ensino médio. A substituição da Geografia pela disciplina de Estudo Sociais é um exemplo emblemático da interdição discursiva do aprendizado das ciências humanas na educação, fato que corresponde ao longo período da Ditadura Militar (1964 a 1988) em que vigorou o Verdão (BUITONI, 2010), ou seja, os Guias Curriculares do Estado de São Paulo. Com a interdição do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino básico, o aprendizado geográfico de muitas gerações foi comprometido, por isso, o movimento de Renovação da Geografia, em especial contribuição, o da Geografia Crítica, combateu o tradicionalismo do ensino da Geografia e sua exclusão da grade curricular da educação básica, enfatizando sua retomada com especial atenção ao aprendizado peculiar e do seu método de ensino, o desenvolvimento do olhar e da leitura geográfica perante a realidade. Sobre este aspecto, Cavalcanti (2010, p.20), nos traz a seguinte análise.

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Dessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes imposto à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

Mesmo com sua retomada integral às grades curriculares da educação básica a partir de 1996, o ensino de Geografia vem passando por uma interdição de âmbito metodológico,

suprimida pelo discurso das Competências e Habilidades, onde não há espaço para a aprendizagem da leitura de mundo na perspectiva do olhar geográfico.

A Geografia como conhecimento escolar está limitada ao discurso dominante da educação, discurso fundamentado nas premissas das Competências, limitação que corresponde a adequação dos programas curriculares comprometidos com políticas neoliberais. Neste sentido, temos a fragilidade teórico-metodológica do arcabouço didático da Geografia implementada pelo Currículo Oficial, nele, o método peculiar da Geografia está diluído em concepções pós-modernas e até mesmo antagônicas, tanto no âmbito pedagógico, quanto no que se refere as correntes geográficas, o ecletismo e o relativismo apontados por Oliveira (1999) na Geografia dos PCNs reverberaram no atual Currículo da SEE-SP. Essa centralidade metodológica das Competências, reduziu o ensino das ciências humanas e das ciências da natureza em mero treinamento das funções cognitivas de apreender e organizar a aprendizagem no âmbito das práticas e técnicas que garantem a manutenção da economia, desta forma, tratar de maneira aprofundada os conceitos geográficos na concepção das categorias de análise não apresenta relevância para o aprendizado. Os esforços de estabelecer conexões com o mundo do trabalho, seja nas condutas almeçadas para o bom funcionamento da sociedade ou no desenvolvimento de técnicas e conhecimentos que priorizam a produtividade de forma solidária, representam o escopo metodológico que deturpa o propósito progressista do ensino moderno, ou seja, esvazia o ensino de Geografia do seu olhar investigativo, de sua peculiaridade teórica e metodológica, ao passo que dinamiza o aprendizado do treinamento ao exigir do aluno o desenvolvimento de habilidades para a aplicação da descrição, correlação de informações, elaboração de hipóteses, identificação de elementos, interpretação e a apropriação de conceitos que não apresentam a metodologia elementar do ensino de Geografia.

A apresentação metodológica dos conteúdos expressa a interdição, a rejeição e a vontade de saber de um currículo que desconsidera, sistematicamente, o desenvolvimento do olhar geográfico perante a realidade. Como exemplo, podemos expor de forma sucinta a metodologia dos conteúdos do ensino médio em abordagem mais abrangente, podemos classificá-los da seguinte forma: o 1^a ano desenvolve majoritariamente o aprendizado da Geografia Física, no 2^a ano temos uma abordagem do Território Nacional e no 3^a ano o fechamento do curso aborda o Espaço Global.

O problema identificado nesta metodologia não está associado aos temas e muito menos aos conteúdos, mas ao propósito de sua ordenação, seleção e escolhas. Não está claro e inteligível um caminho coeso no desenvolvimento de uma didática peculiar ao olhar geográfico perante a realidade, peculiaridade que foi muito bem sintetizada por Cavalcanti (2012, p.129)

ao explicar o desenvolvimento da Geografia Escolar em seu método didático de olhar e investigar a realidade, assim, a pesquisadora apresenta os procedimentos de elaboração e estudo do espaço geográfico que dão forma a especificidade da Geografia como componente curricular, são eles, atitudes investigativas que disciplinam o estudo para os seguintes questionamentos: “*Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?*” Cavalcanti (2012, p.135).

Sobre esse modo específico de pensar o espaço geográfico, é interessante expor o raciocínio que orienta o olhar geográfico perante a realidade expresso pela pesquisadora.

Nesse encaminhamento, não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico. Então, por trás dos conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade, sobre os seus diferentes aspectos. Um modo de pensar que é peculiar, que é específico, que tem sido construído por uma área do conhecimento – esse é o objetivo mais geral de apresentar e trabalhar os conteúdos na geografia escolar (CAVALCANTI, 2012, p.135).

Portanto, é neste sentido que reforçamos o nosso estudo sobre a identificação dos procedimentos metodológicos mobilizados pelo Currículo Oficial ao selecionar os conteúdos, assim, identificamos a execução de uma abordagem conteudista. Essa constatação se dá pelo fato dos materiais apostilados (Cadernos do aluno e do professor) elencarem conteúdos que não apresentam uma coerência referente ao método didático do ensino de Geografia, no procedimento investigativo específico desta disciplina que está intimamente ligado as indagações sobre as condicionantes do espaço geográfico apreendido e produzido pela relação sociedade-natureza, a localização dos grupos humanos, o planejamento da ordenação territorial e a estruturação funcional, dinâmica e relacional das localidades.

É com esta metodologia que procedo ao planejar as aulas do seguimento do ensino médio, nesta etapa, tenho autonomia de selecionar os livros didáticos que servirão de apoio aos professores e de subsídio bibliográfico aos alunos, entre as obras oferecidas pelas editoras, adotei a coleção, *Geografia das Redes*, do Professor Douglas Santos, por explicitar de forma direta e simples a metodologia do ensino de Geografia defendida por Cavalcanti (2012) e adotada em nosso planejamento. Santos, D. (2017) introduz a investigação geográfica do primeiro volume com a indagação sobre a localização das pessoas, sua quantidade, como habitam o espaço, as peculiaridades das formas de habitar, como é o espaço habitado em suas dinâmicas geológica, geomorfológica, atmosférica, hidrosférica e biosférica. No segundo

volume a investigação do aprendizado continua com as formas da produção do espaço geográfico, a forma como concebemos os lugares e os diferentes povos que o produzem, as convenções e as simbologias toponímicas (descrição dos lugares) e as formas de produção e organização do espaço geográfico. No último volume o aprendizado geográfico aborda as relações entre os Estados, o manejo dos recursos naturais e suas consequências perante o meio ambiente.

A metodologia do Currículo Oficial não apresenta a mesma estrutura defendida por Cavalcanti (2012) e Santos, D. (2017), embora apresente os mesmos elementos conceituais, os volumes do seguimento do ensino médio, Cadernos do Professor e do Aluno, iniciam o aprendizado com a abordagem cartográfica e dos seus elementos sem a preocupação de orientar o estudo no sentido de estabelecermos uma relação entre os fenômenos e sua localização. No segundo ano os cadernos abordam o estudo do território nacional, mas não apresenta um raciocínio geográfico que possa orientar os estudos para a ligação coesa entre a urbanização brasileira e o tectonismo da América do Sul. No último ano aborda a regionalização do espaço global, as civilizações, o continente africano, redes e crime organizado, onde, também não fica claro o método utilizado para tal abordagem.

Não há, portanto, uma coerência investigativa de um olhar geográfico nesta metodologia, mas o que se evidencia é, na verdade, uma sobreposição de conteúdos que não seguem uma linearidade lógica da concepção do pensamento geográfico perante a realidade, raciocínio peculiar ao movimento investigativo da Geografia, também destacado por Santos, D. (2017, p.168) no último volume da *Geografia das Redes*, o autor faz o fechamento do ensino de Geografia convidando os alunos para a continuidade dos estudos, os apresentando a metodologia do olhar geográfico perante a realidade.

Para estudar a geografia do mundo em que vivemos, precisamos de um ponto de partida: é necessário querer saber em que medida a localização das coisas do mundo influencia a maneira como elas são. Assim, a questão mais importante é “onde” as coisas estão e que significado essa localização tem.

As comparações desenvolvidas até aqui são importantes, pois, evidenciam uma grande disparidade metodológica entre os Cadernos do Currículo e o desenvolvimento didático consagrado e desenvolvido historicamente pela Geografia como disciplina escolar, esse movimento teórico-metodológico, incoerente e desconexo da típica investigação geográfica, expressa os procedimentos discursivos da vontade de verdade ao forjar um ensino que supera os problemas da pedagogia tradicional e a vontade de saber que centraliza a produção e o planejamento didático delegando legitimidade com base técnica e acadêmica.

4.4 A concepção de Geografia do programa São Paulo Faz Escola: a dimensão filosófica.

A dimensão filosófica constitui a natureza epistêmica que embasa o ensino de Geografia no direcionamento e posição intelectual frente as correntes de pensamento que expressam distintas formas de estudar o espaço geográfico, estas formas de apreensão da realidade são fruto da dinâmica reflexiva sobre os problemas científicos que surgem em determinados períodos de nossa história, do período moderno com a gênese institucional da Geografia, até o reclamado período pós-moderno da Geografia fenomenológica e cultural. Chegamos num estágio de desenvolvimento científico ao ponto de existir uma diversidade de concepções que representam o modo de pensar e fazer Geografia. Neste sentido, Oliveira (1999, p.48, itálico nosso) fez o seguinte apontamento sobre os PCNs: *“A análise dos textos sobre a geografia presentes nos PCNs obviamente deve ser iniciada pela identificação da corrente de pensamento a partir da qual a concepção de geografia foi desenvolvida”*.

Este apontamento é pertinente, no sentido de buscarmos uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos investigativos que mobilizaram e deram sentido a narrativa do ensino de Geografia. A forma como os conceitos foram abordados, sua explanação, discussão, reflexão, além de evidenciar um ou mais procedimentos metodológicos, correspondem a concepções de formas de pensar e investigar o objeto de estudo, adentrando assim, no campo da Teoria do Conhecimento.

Nas duas seções anteriores, vimos, tanto na didática, quanto na concepção teórica do Currículo da SEE-SP e sua corroboração analítica com os PCNs, a proclamação da superação do método tradicional de ensinar Geografia e a defesa de um distanciamento perante a corrente crítica que elaborou os programas curriculares da década de 1980, apontando como equívocos, respectivamente, a centralidade no conteúdo praticado pela Geografia Tradicional que vigorou até o período ditatorial, e a centralidade de um ensino panfletário e militante, supostamente, praticado pela Geografia Crítica. Portanto, os autores do Currículo da SEE-SP deixaram explícito as correntes do pensamento geográfico que, segundo suas análises, não trazem contribuições para as novas demandas da educação, nem ao menos abrem o debate para a reflexão desses problemas.

Nossa tarefa nesta seção é a identificação da corrente ou das correntes de pensamento geográfico que foram adotadas pelos autores como embasamento teórico-metodológico para elaborar e direcionar o ensino de Geografia.

A tarefa de identificar o pensamento geográfico que fundamenta o currículo não é simples, isso ocorre por causa da não explicitação do caminho investigativo traçado pelos autores, ou melhor, do método utilizado para trabalhar os problemas do ensino de Geografia.

A narrativa do currículo abarca, majoritariamente, afirmações sobre conjecturas do pensamento geográfico tradicional e do movimento de Renovação da Geografia, demonstrando uma mudança na maneira de ensinar, mas não trazem em seu corpo a necessidade de debater e refletir os problemas do ensino de Geografia no âmbito da carreira docente, da formação e, menos ainda, de âmbito epistemológico sobre as várias formas e concepções de pensar o espaço geográfico para, então, debater a relação entre a Geografia Científica e a Geografia Escolar. Portanto, essa narrativa não coloca em pauta uma reflexão sobre os problemas de autonomia em torno do ensino desta disciplina.

O levantamento dessa reflexão em torno de um currículo que não chama os professores para o debate, ganha força, sobretudo, ao compararmos a narrativa interdita do Caderno Vermelho da Cenp com a atual narrativa do Caderno Preto (Currículo da SEESP). Enquanto os autores do Caderno Vermelho explicitam a corrente de pensamento geográfico adotada como fundamentação para a elaboração dos trabalhos pedagógicos, trazendo para a mesa o debate das correntes e suas implicações para o ensino, os autores do Caderno Preto simplesmente informam os professores sobre o novo modo de pensar a educação.

Para demonstrar a diferença de abordagens discursivas, vamos comparar os excertos introdutórios destes documentos, a começar pelo nosso objeto de estudo, o Caderno Preto.

Currículo de Geografia

Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio

O ensino de Geografia: breve histórico

Nos últimos vinte anos, o ensino de Geografia sofreu transformações significativas. Em parte, esse processo de renovação partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo. No Brasil, essas críticas, provenientes de segmentos da sociedade engajados no processo de redemocratização do País, fundamentaram-se na necessidade de se estabelecer a dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos (SÃO PAULO, 2012, p.74).

Em seguida temos o excerto da parte introdutória da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia do 1º Grau da Cenp de 1991.

A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA E A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA

A grande maioria dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo sabe muito bem que o ensino atual da Geografia não satisfaz nem ao aluno nem mesmo ao professor. Um quadro herdado, particularmente do período extremamente autoritário em que o País viveu, é evocado para justificar a situação atual do ensino de primeiro e segundo graus: jornadas de trabalho incompatíveis com a docência, salários aviltados, certa instabilidade no emprego, ausência de cursos de reciclagem para os professores da rede, falta de entrosamento entre muitas Direções de Escolas, Delegacias de Ensino, Divisões Regionais de Ensino e Professores. Estas e muitas outras razões são lembradas em qualquer debate sobre a situação atual do ensino em geral, e a Geografia, em particular, não fugiu à regra (SÃO PAULO, 1991, p. 15).

O Caderno Vermelho de 1991 apresentou os problemas que envolviam o ensino de Geografia da época, os autores promoveram um trabalho de reflexão na busca de agregar a comunidade docente para pensar e transformar a sua realidade. Mas a apresentação do Caderno Preto constrói um discurso de superação desses problemas, além de não buscar o diálogo com a comunidade docente. Apesar dos quase trinta anos transcorridos após a sua publicação, o Caderno Vermelho, infelizmente, ainda é atual em sua análise sobre os problemas da educação.

A análise deste movimento de interdição com uma pretensa superação de problemas tanto de âmbito profissional, quanto de âmbito epistemológico sobre o ensino de Geografia pode nos dar indícios dos procedimentos metodológicos utilizados para elaborar as prescrições didáticas do currículo.

No campo pedagógico vimos que as Teorias são conservadoras e gravitam em torno do escolanovismo e do tecnicismo, agora precisamos pautar os elementos paradigmáticos do pensamento geográfico que fundamentam este documento.

Para construir o pensamento geográfico do ensino de Geografia os autores do currículo fundamentaram-se na análise crítica de Yves Lacoste, na reformulação teórica de Milton Santos, na análise marxista do espaço de David Harvey e de pensadores de outros campos do conhecimento como, o filósofo Edgar Morin e o sociólogo Anthony Giddens. Essa referência analítica indica, aparentemente, uma fundamentação teórica na perspectiva da corrente de pensamento associada a Geografia Crítica, considerando a importância e o peso histórico dos geógrafos citados, temos, respectivamente, o precursor do Movimento de Renovação da Geografia com a citação da obra mais emblemática que iniciou a crítica da Geografia Tradicional, Yves Lacoste, com o livro intitulado, *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, geógrafo que segundo Moraes (1988, p. 114) “[...] formulou a crítica mais radical” sobre a concepção positivista da Geografia Moderna.

Podemos notar que a citação desses autores, mais as passagens que relatam a importância da crítica ao ensino tradicional, correspondem a fortes indícios que poderiam

permitir uma associação à corrente de pensamento da Geografia Crítica, mas se atentarmos para os procedimentos metodológicos dessa corrente de pensamento, percebemos que há uma grande disparidade de abordagem entre o método dialético e o discurso apresentado.

De acordo com Sposito (2004, p.39-48), o método dialético apresenta uma densa construção filosófica que tem origens no pensamento platônico centrado na razão para atingir a essência do conhecimento (concepção idealista da realidade), no pensamento aristotélico centrado nos sentidos da apreensão da natureza desenvolvendo uma lógica para atingir a essência do conhecimento (concepção materialista da realidade), na construção hegeliana a verdade é subjetiva, ligada a razão humana e o processo histórico constitui o movimento fundamental para atingir a essência do conhecimento, por fim, o pensamento marxista refuta o idealismo hegeliano, agregando na dialética a análise do processo produtivo e da economia como elemento fundamental para entender o desenvolvimento histórico do materialismo, ou seja, o homem como construtor de sua história.

Sposito (2004) também apresenta um quadro com os elementos investigativos das correntes teórico-metodológicas das *Pesquisas empírico-analíticas, crítico-dialéticas e fenomenológico-hermenêuticas das Correntes filosóficas contemporâneas*. É importante destacar que este tipo de abordagem foge da regra fragmentária de classificação da ciência moderna. Neste quadro, as pesquisas crítico-analíticas fundamentam o arcabouço metodológico da Geografia Crítica, apresentando os seguintes elementos (neste caso vamos elencar os mais significativos para o nosso estudo):

[...] Técnicas não quantitativas, Histórias e análise do discurso, Incorporação dos dados contraditórios[...] Postura marcadamente crítica[...] Fundamentação teórica através da eleição das categorias de análise na sua articulação com a realidade estudada, Questionamento da visão estática da realidade; apontamentos para o “caráter transformador” dos fenômenos, Preocupação com a transformação da realidade e da proposta teórica, Resgate da dimensão histórica[...] Inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica, intelectual etc[...] Crítica e autocrítica (SPOSITO 2004, p.52).

Com este levantamento da corrente teórico-metodológica sobre o procedimento da pesquisa crítico-dialética que embasa, filosoficamente e metodologicamente, a corrente de pensamento da Geografia Crítica, constatamos em cada elemento o distanciamento do Currículo da SEE-SP em seu discurso que materializa um projeto de pesquisa totalmente contraditório ao arcabouço bibliográfico apresentado. Considerando no primeiro elemento o caráter técnico e quantitativo das avaliações de amostragem utilizadas para embasar as

proposições pedagógicas apresentadas pelo Relatório Pedagógico do SARESP de Geografia, e, respectivamente, a ausência de uma profunda análise histórica dos discursos tradicionais, renovadores e contemporâneos do ensino de Geografia, ausência dos dados contraditórios referente as proposições pedagógicas do Caderno Vermelho da Cenp, não existe uma postura crítica diante da prática tradicional de ensino, pois a narrativa do currículo apresenta uma conjuntura de superação deste problema como demonstra o seguinte excerto:

[...] com a Proposta Curricular de 1996.
Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro avançando-se para uma visão da Geografia como ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais (SÃO PAULO, 2012, p.74).

Um dos principais elementos da narrativa apresentada pelo currículo é a falta de diálogo com o corpo docente, há um certo distanciamento no pensamento, próximo da neutralidade tanto de uma concepção do ensino tradicional da Geografia, quanto da corrente do movimento de renovação representada pela Geografia Pragmática, Quantitativa ou Teorético-Quantitativa, termos utilizados para classificar essa tendência neopositivista que surgiu em meados do século XX reclamando uma reformulação teórica de forma antagônica a Geografia Crítica.

Ao corroborar com o reducionismo das análises pedagógicas diante das imposições externas das avaliações de amostragem federais e estaduais, em especial ocasião, a do SARESP, os autores do currículo de Geografia ficaram distantes do posicionamento crítico para atender as demandas do poder, para atender as demandas da governamentalidade sobre o discurso da qualidade de ensino, ficaram distantes de qualquer perspectiva de análise crítica, seja ela, de corrente dialética ou fenomenológica e se aproximaram do discurso que, contraditoriamente, os autores combatem como tradicionalismo de um ensino preso ao empirismo e descrições desconexas das demandas sociais dos estudantes.

Para exemplificar a nossa análise vamos expor os excertos que explicitam tais contradições, a começar pelo conceito de avaliação e o papel da Geografia neste processo.

As provas de História e de Geografia aplicadas pelo SARESP utilizam como forma de avaliação os testes de múltipla escolha.
O desenvolvimento de habilidades que auxiliem a criticidade e a argumentação por parte dos alunos são ferramentas imprescindíveis para a sua formação e devem tornar-se um direito a ser perseguido no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas da Rede Estadual de São Paulo. Conferir como este processo está sendo desenvolvido e como melhorá-

lo, foram os objetivos da avaliação do SARESP em História e Geografia em 2009, 2011 e 2013.

A convicção de que o ensino das Ciências Humanas é indispensável para a boa formação de nossos estudantes foi a principal inspiração que norteou os Currículos de História e Geografia, servindo de base, igualmente, à elaboração das grades de conteúdos e correspondentes habilidades, distribuídas bimestralmente nos documentos que apresentam os currículos das disciplinas e desenvolvidas nas atividades constantes no material de apoio ao currículo, elaborados sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO 2013, p.29).

O pensamento geográfico da SEE-SP defende um posicionamento crítico, mas a concepção de avaliação é totalmente contraditória a qualquer tipo de perspectiva crítica ao ensino tradicional, o modelo avaliativo por teste de múltipla escolha é combatido tanto pela Geografia Crítica, quanto pela Geografia Humanista. A primeira, critica o caráter excludente e reducionista deste modelo; a segunda critica o caráter objetivo e empirista deste tipo de avaliação que desconsidera a subjetividade da aprendizagem. A definição da organização curricular fora da Unidade Escolar, como um modelo rígido e pré-estabelecido a totalidade das escolas também é combatido pelas perspectivas críticas do pensamento geográfico, na Geografia Crítica defende-se a autonomia docente na elaboração e definição do currículo, na Geografia Humanista defende-se outro paradigma de ensino centrado na subjetividade e nas demandas de aprendizagem que se contrapõem ao paradigma positivista.

Apesar de não apresentar menção no currículo, a Geografia Humanista é apontada como a corrente de pensamento geográfico que embasa as proposições dos PCNs de Geografia, essa corrente é contemporânea e surgiu na década de 1980, logo após o Movimento de Renovação protagonizado pelas concepções da Geografia Crítica e da Geografia Pragmática.

As primeiras análises de uma associação dessa corrente fenomenológica como fundamento de proposição pedagógica estão registradas nos artigos de Oliveira, Pontuschka e Sposito (1999) que compõem as pesquisas sobre os PCNs, citados no início desta dissertação sobre a concepção pedagógica. Mas agora retomaremos suas reflexões com o enfoque epistemológico.

No estudo em questão, os pesquisadores apontam a fenomenologia como uma das perspectivas filosóficas seguidas pelos autores dos PCNs.

De acordo com Sposito (2004), a Fenomenologia é a base filosófica do método fenomenológico-hermenêutico. Representa um pensamento que busca uma análise das essências refutando o paradigma cartesiano de apreensão da realidade, propondo a superação do realismo e do idealismo, sua defesa consiste no estudo do fenômeno a partir de sua apreensão direta e imediata, sem o bloqueio e o filtro da abstração construída na relação convencional

entre sujeito e objeto, na Geografia, esta concepção concentra-se na categoria de lugar para trabalhar a percepção do espaço vivido e da construção de sentidos que o lugar proporciona ao sujeito. A relação entre sujeito e objeto é apresentado da seguinte forma:

No método fenomenológico, é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente. O objeto torna-se elemento a jusante, correndo o risco de se tornar apenas o elemento a ser analisado.

Resumindo, o método fenomenológico-hermenêutico contém a redução fenomenológica e a intencionalidade, indo além do subjetivismo através da consciência. Na pesquisa científica, a figura do pesquisador faz-se presente na relação do fenômeno para a sua abordagem total (SPOSITO, 2004, p.38).

As proposições do método fenomenológico são ambiciosas e correspondem ao contexto da crise paradigmática do século XX, portanto, representam, de certa forma, a evolução do conhecimento científico. Nosso objetivo é identificar e compreender como essa tendência epistemológica está posta no Currículo da SEE-SP, considerando a sua recorrência nos PCNs. Para isso, precisamos recorrer a análise de Spósito (2001, p.105) que sintetiza os elementos metodológicos da fenomenologia.

Podemos resumir as características desse método como segue. No nível teórico, as histórias de vida e o discurso próprio, com a incorporação da informação a partir da postura do investigador, é a base para se utilizar as técnicas qualitativas, que se realizam por meio da pesquisa participante, de entrevistas, de relatos de vivências, da observação e de práticas alternativas e inovadoras. Em termos epistemológicos, essa tendência, que pode ser também considerada um terceiro grande paradigma da ciência ocidental, pauta-se pela postura crítica de autores da fenomenologia, com interesse em desvendar as características do objeto.

A fundamentação teórica é baseada na postura do pesquisador e na eleição, que ele realiza, das especificidades do objeto, com base no processo cognitivo idealista centrado na racionalidade do sujeito, que pode recorrer a raciocínios dialéticos ou à indução.

Temos alguns elementos importantes para essa análise obedecendo o critério utilizado pelo autor, eles correspondem aos níveis teórico e epistemológico. No primeiro podemos destacar alguns elementos metodológicos que de fato incorporam o currículo como as histórias de vida, as técnicas qualitativas e a pesquisa participante, podemos observar esse modelo de análise nos Cadernos do Professor em algumas proposições de atividades de pesquisa, uma das mais emblemáticas que se aproxima dessa tendência da Geografia Humanista está registrada no Caderno do 6º ano na seção da Situação de Aprendizagem 2/Paisagem e Memória (SÃO

PAULO, 2014-2017, p.20-23), sequência de imagens da situação de aprendizagem – Paisagem e Memória, sobre os estudos da Paisagem.

Figura 3 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 01).

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

PAISAGEM E MEMÓRIA

Esta Situação de Aprendizagem busca trabalhar os elementos de mudança e de permanência nas paisagens do bairro ou da cidade, de modo a reforçar o caráter dinâmico desse conceito.

Para tanto, propõe um trabalho de pesquisa, realizado por meio de entrevistas e depoimentos, a fim de resgatar um pouco da história do lugar, que está impressa na memória de seus habitantes.

Conteúdos: conceito de paisagem; mudanças e permanências.

Competências e habilidades: ler e interpretar textos; descrever elementos constitutivos das mudanças e permanências de uma paisagem; produzir conhecimentos por meio de um trabalho de pesquisa e de interpretação dos resultados da pesquisa.

Sugestão de estratégias: elaboração de entrevistas; coleta de depoimentos; produção de textos.

Sugestão de recursos: textos complementares; imagens.

Sugestão de avaliação: relatório final dos alunos.

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

Para sensibilizar os alunos para o trabalho de pesquisa a ser realizado, sugerimos que o professor inicie levantando os conhecimentos prévios dos alunos acerca do objeto da pesquisa por meio de perguntas como:

- ▶ Vocês acham que esse bairro ou essa cidade sofreu muitas transformações nos últimos 20 anos?
- ▶ Que exemplos de transformações vocês poderiam apresentar?
- ▶ Vocês conhecem alguém que tenha testemunhado essas transformações?

As respostas podem variar bastante, de acordo com a velocidade das mudanças que caracterizam o bairro ou a cidade dos alunos. Entretanto, sugerimos que o professor os auxilie na tarefa de identificar essas transformações, lembrando que elas podem ser resultado de grandes obras, tais como túneis, viadutos ou shopping centers, ou de pequenas intervenções, como a recuperação de uma praça pública, por exemplo.

Etapa 1 – Apresentação e delimitação da proposta de trabalho

Nesta etapa, a proposta de recuperar as mudanças na paisagem do bairro ou da cidade por meio de entrevistas e depoimentos será apresentada ao grupo. É importante delimitar qual a escala a ser adotada.

Figura 4 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 02).

Leitura e análise de texto

Sugerimos a leitura coletiva, no Caderno do Aluno, do texto a seguir, de autoria de Ecléa Bosi,

As histórias que ouvimos referem-se, do início ao fim, a velhos lugares, inseparáveis dos eventos neles ocorridos. A casa, o bairro, algumas ruas, em geral o trajeto para a escola e o centro da cidade são descritos de um modo dispersivo nas lembranças várias, mas com alguns focos: o Viaduto do Chá, a Catedral, a Rua Direita, o Museu do Ipiranga, o Parque Siqueira Campos, o Teatro Municipal, o Trianon, a Avenida Paulista, a Avenida Angélica, o Jardim da Luz, a Cantareira... Esses lugares são descritos sob os vários pontos de vista [...]. Com todos esses pontos, poderíamos desenhar um mapa afetivo da cidade: São Paulo era familiar como a palma da mão quando suas dimensões eram humanas. Seus velhos habitantes dizem, apontando para a palma da mão: “ali no Gasômetro, ali na Ponte do Bom Retiro, ali na Estação”, como se estivessem vendo tais logradouros, ali adiante... É com satisfação que dizem que muitos desses locais “ainda estão lá” [...].

As várzeas tiveram um papel importante na história paulistana. Quando o sr. Amadeu era menino, “tinha mais de mil campos de várzea [...]. Agora tudo virou fábrica, prédios de apar-

com a finalidade de exemplificar a importância da memória na reconstituição da história das cidades. Uma alternativa é pedir a um grupo de alunos que leia o texto em voz alta para os colegas.

tamentos. O problema da várzea é o terreno. Quem tinha um campo de 60 por 120 metros acabou vendendo pra fábrica” [...].

“Se nós vamos procurar na memória quantos jogadores da várzea, de uns 40 anos faz, tinha mais de mil jogadores... Hoje não jogam nem 10% daquilo que jogavam naquele tempo, por falta de campo, de lugar. Não tem onde jogar. Em cada bairro se fazia um campeonato, juntavam dez ou vinte clubes...” A gente dizia: “Em que parque vamos jogar?” Não tinha estádio, era campo livre, ninguém pagava para ver [...]. Quando foi morrendo o jogo da várzea e o futebol de bairro, começou a se concentrar o público nos estádios.

Essas observações nos mostram a transformação de um esporte popular em um esporte de massa. E o despojamento dos bairros de suas várzeas pela indústria e especulação imobiliária transformou a fisionomia de São Paulo, afetando para sempre uma dimensão da vida urbana. [...]

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 447-9

Figura 5 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 03).

Após a leitura do texto, sugerimos que os alunos, com o auxílio do professor, pesquisem no dicionário os significados das palavras destacadas e das desconhecidas.

► Após a pesquisa, seria interessante promover uma segunda leitura do texto.

► Por fim, explore o vocabulário do texto e desvende com os alunos o significado das seguintes expressões, no contexto: “mapa afetivo da cidade”, “esporte popular”, “esporte de massa”, “especulação imobiliária” e “fisionomia da cidade”.

Essas expressões não possuem um significado único, pois admitem diversas interpretações. Contudo, para auxiliar os alunos na tarefa de interpretação do texto, sugerimos que a discussão seja conduzida com base nos seguintes elementos:

- Mapa afetivo da cidade: a autora afirma que, na São Paulo antiga, os lugares eram inseparáveis dos eventos neles ocorridos. Dessa forma, os lugares da cidade tinham um valor afetivo, ligado a experiências pessoais. O mapa afetivo da cidade é formado pelas experiências que neles ocorreram, simbolizando uma relação de carinho entre a cidade e as pessoas que nela vivem.
- Esporte popular: esporte aberto a todos, não sendo preciso pagar nem para praticar, nem para assistir.
- Esporte de massa: esporte praticado por profissionais em grandes estádios, com público pagante.
- Especulação imobiliária: especulação com o preço dos terrenos. É interessante informar aos alunos que, em São Paulo e em todas as cidades brasileiras, existe uma tendência à valorização do preço da terra, e muitas pessoas compram terrenos urbanos apenas para aguardar a valorização e vender mais tarde por um preço mais elevado. Essas pessoas especulam com os imóveis, ou seja, praticam especulação imobiliária.

- Fisionomia da cidade: aspecto geral da cidade, que inclui elementos de ordem cultural (tais como costumes e formas de relacionamento entre seus habitantes) e de ordem material (tais como edifícios, praças e avenidas).

Etapa 2 – Preparação das entrevistas



Nesta etapa, sugerimos que o professor auxilie os alunos na atividade Pesquisa de campo, proposta no Caderno do Aluno, que tem como objetivo a realização de entrevistas para colher relatos sobre as transformações das paisagens do bairro ou da cidade.

No texto de autoria de Ecléa Bosi, podemos perceber como paisagens antigas, que já foram intensamente transformadas, continuam a existir na memória das pessoas mais velhas. Assim, uma forma de sabermos como eram as paisagens na sua cidade ou no seu bairro é entrevistar pessoas que vivem nesses lugares há muito tempo.

No entanto, fazer uma entrevista e analisar os seus resultados é bastante trabalhoso. Por isso, essa atividade deve ser realizada em grupos.

Roteiro de entrevista

A primeira coisa a fazer é definir, em conjunto com os alunos, se os grupos vão investigar as transformações ocorridas na cidade ou no bairro onde está situada a escola. Se a cidade for muito grande, talvez seja melhor a segunda opção.

Figura 6 – Situação de Aprendizagem 2: paisagem e memória (sequência 04).

Depois disso, é hora de trabalhar com o grupo na elaboração dos questionários. Lembrem-se de que o objetivo é conhecer as mudanças que ocorreram na paisagem. Para isso, é importante que os alunos perguntem, por exemplo, há quanto tempo a pessoa entrevistada mora na cidade ou no bairro, quais as principais transformações que ocorreram e como afetaram a vida dos moradores. Mesmo sendo um trabalho em grupo, todos os integrantes deverão anotar as questões elaboradas no Caderno do Aluno. Peça aos alunos que elaborem pelo menos cinco questões. Mas lembre-os de que, quanto mais completo for o roteiro da entrevista, mais informações obterão dos entrevistados.

Coleta de depoimentos

Agora é o momento de realizar as entrevistas. Conforme sugestão proposta no Caderno do Aluno, cada membro do grupo deve entrevistar pelo menos cinco pessoas que moram na cidade ou no bairro há pelo menos 20 anos. A primeira coisa a fazer é anotar o nome, a idade e a profissão do entrevistado. Depois, deve-se aplicar o roteiro de questões desenvolvido pelo grupo e, então, anotar as respostas.

Relatório de trabalho

Com o resultado das entrevistas, os grupos devem se reunir novamente para elaborar

um relatório de trabalho, que será discutido com os demais colegas da classe. Siga a proposta do Caderno do Aluno orientando a confecção do relatório, que deve conter um título, um resumo do que foi apreendido sobre as transformações na paisagem com os entrevistados, assim como alguns exemplos dessas mudanças.

Para ajudar na elaboração do relatório, estimule os alunos a contarem para seus colegas de grupo o que mais chamou a atenção deles nas entrevistas. Depois, eles deverão redigir o relatório.

Espera-se que os alunos relacionem os resultados da pesquisa feita com os conhecimentos adquiridos sobre mudanças e permanências nas paisagens.



Na seção Lição de casa, sugerimos que os alunos representem, em uma folha avulsa, por meio de desenhos, pelo menos duas transformações importantes que ocorreram nos últimos anos na paisagem da cidade ou do bairro pesquisado.

Neste caso, trata-se da expressão individual dos resultados do trabalho realizado em grupo. Portanto, é um momento privilegiado para a sua própria percepção sobre os conhecimentos já adquiridos a respeito das mudanças e permanências nas paisagens. É desejável que o aluno identifique, no mínimo, duas mudanças na paisagem da cidade, mas podem surgir outros elementos no desenho a serem destacados durante a discussão em aula.

O elemento mais significativo que aproxima essa proposição de pesquisa à perspectiva fenomenológica da Geografia Humanista está relacionado as histórias de vida, na procura de relatos de habitantes mais velhos que possam fornecer informações mais profundas sobre as transformações da paisagem em determinado período histórico. Podemos identificar esse movimento na sensibilização da atividade a partir do texto selecionado para trabalhar o conceito de espaço vivido relacionado ao *mapa afetivo da cidade*. Esse procedimento demonstra a preocupação dos autores em superar a convencional análise estrutural da paisagem, percorrendo meandros que abordam a construção de identidade e de laços afetivos com a paisagem que configura os lugares da experiência vivida das pessoas que ali habitam.

É preciso destacar também o pluralismo de concepções epistemológicas dessa atividade, além do teor fenomenológico, as orientações ao professor desenvolvem uma leitura materialista com base na especulação imobiliária. Sobre as implicações da fenomenologia no currículo, Sposito (2001, p.106) faz a seguinte observação.

Essa tendência, que podemos chamar de fenomenológica, tem sido utilizada, com reconhecida consistência, na Geografia Humanística para a interpretação das manifestações culturais de grupos específicos e do cotidiano urbano. No entanto, quando ela está na base teórica de instrumentos fundamentais para orientar o ensino de Geografia no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo papel político na formação de professores dos ensinos fundamental e médio e dos futuros cidadãos, demonstra sua fragilidade na sua relação com a complexidade da realidade, principalmente por suas dificuldades em tratar a escala, na perspectiva epistemológica.

O problema da tendência fenomenológica consiste na crítica às análises convencionais da ciência referente a totalidade na abrangência do método dedutivo, por isso, esse paradigma das essências tem dificuldade em estabelecer conexões gerais sobre as implicações da econômica na produção do espaço geográfico em escala global e o fenômeno da globalização, desta forma, o processo educativo, cujo objetivo é a plena formação do aluno para a cidadania com base na cultura geral, não pode ignorar a sua condição política perante a ação objetiva e universal do capitalismo.

O pluralismo teórico-metodológico é a marca deste currículo, encontramos tanto concepções marxistas, quanto neopositivistas e fenomenológicas em suas proposições, ou seja, há no currículo os paradigmas antagônicos do Movimento de Renovação da Geografia representados pela Geografia Crítica e a Geografia Pragmática, como também, a concepção contemporânea da Geografia Humanista. Essa confusão epistêmica provoca incoerências e contradições se atentarmos para as condições divergentes desses paradigmas, as disparidades

consistem nas teorias das concepções renovadoras, a corrente crítica utilizando a teoria marxista na proposição de uma educação transformadora conflitando com a corrente neopositivista que, por sua vez, defende uma proposição conservadora e utilitária de educação, somando-se ao conflito ideológico, a corrente fenomenológica propõe uma educação existencialista, portanto, apresentam, respectivamente, três doutrinas: marxista, neoliberal e existencialista (SPOSITO, 2001).

Considerando o caráter utilitarista às demandas do sistema econômico vigente, não temos dificuldades em associar o pensamento geográfico do currículo às tradicionais formas de produção científica e às reformulações conservadoras de modelos quantitativos, empíricos e acríticos de difusão de um ensino que busca a harmonia e a solidariedade de uma estrutura social formada para atender as demandas de um sistema econômico inquestionável.

Podemos então, estabelecer conexões da Governamentalidade do currículo na condução do disciplinamento e da limitação dos autores perante suas reflexões sobre a realidade pesquisada, e neste sentido, poder apresentar um texto que não comprometa as premissas de um currículo “engajado” para superar o “tradicionalismo” do ensino.

4.5 A interdição de um discurso: o embate ideológico.

Durante o processo de desenvolvimento deste trabalho a conjuntura política do país tomava a forma para caminhos obscuros de retrocesso, deflagram-se o golpe parlamentar com o impeachment da então presidente, Dilma Rousseff, e a “surpreendente” vitória do conservadorismo da ultradireita nas eleições de 2018.

Do início da pesquisa até o último período de trabalho, vivenciamos uma atmosfera política de ataque aos princípios legais dos direitos humanos e às políticas sociais gestadas pelo PT no transcorrer de quase duas décadas, de certa forma, uma inevitável consequência do desgaste da esquerda partidária na esfera da superestrutura governamental, mas que trouxe consequências negativa e positiva. A primeira corresponde a insegurança com base na violência exercida por grupos extremistas de direita no âmbito da vida cotidiana; a segunda corresponde ao âmbito cultural e intelectual da resistência, ao envolvimento de toda a sociedade na discussão desses problemas.

O embate ideológico está posto pela conjuntura política nacional e corresponde as disputas institucionais pelo poder na análise clássica da teoria marxista. Na perspectiva de análise foucaultiana o conceito de ideologia é descartado para dar lugar a análise discursiva,

nesta análise o poder é constituído pela concepção de sentidos atribuídos ao sujeito em duas esferas: no discurso e na governamentalidade.

No primeiro ocorre a legitimação do poder por meio do arcabouço cultural e institucional do saber, a vontade de saber, e no segundo, ocorre a execução do disciplinamento e dos dispositivos que garantem a formação de condutas em âmbitos burocrático e jurídico, a vontade de verdade (FOUCAULT, 2016).

Ao buscar a compreensão de um possível embate ideológico na produção do conhecimento geográfico do currículo, estamos caminhando na direção dos fatos, da ação capilar da governamentalidade com base na constituição de sujeitos e da formação de condutas, portanto, a pergunta não está no direcionamento do propósito do Estado para a educação, mas como o currículo de Geografia conduz a formação de condutas. Neste sentido, analogamente, a ideologia aparece na forma capilar discursiva apresentada com a seguinte metodologia sobre o estudo do poder jurídico (FOUCAULT, 2016, p.283).

Segunda precaução metodológica: não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão, não tentar abordá-lo pelo lado interno, não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?”; mas estudar o poder onde sua intensão - se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais.

Neste sentido, se atentarmos para a questão ideológica na forma discursiva em âmbito institucional curricular, podemos perceber uma série de efeitos que atendem as necessidades do poder, desde a impossibilidade de discussão política na escola até a impossibilidade de concessão de fomentos de pesquisa na universidade, considerando as instituições escola e universidade como a execução capilar do poder que produz efeitos de sujeição a partir de um determinado direcionamento ideológico produzido pelos discursos e executados pelos dispositivos da governamentalidade, seja na interdição direta e imediata da Diretoria de Ensino perante as indagações críticas dos professores ingressantes, quanto na interdição cultural e material executada pelas agências de fomento promovendo a exclusão destes profissionais.

O currículo como discurso reforça a ação capilar do poder de forma imediata no momento em que disciplina o pensamento e a técnica do ofício docente, a interdição integral de uma teoria e a forma pluralista do discurso produz efeitos imediatos que atendem a concepção funcional e produtiva da educação sem descartar a ideia de “transformação” a partir da crítica de modelos precedentes tidos como “tradicionalistas”. Portanto, ao conceber um currículo plural,

onde cabe ao mesmo tempo, correntes epistemologicamente opostas entre a Geografia Marxista e a Geografia Neopositivista, por exemplo, o discurso pluralista constrói uma concepção de mediação e harmonia, na tentativa de eliminar o conflito teórico inato ao processo histórico de formação dessas correntes de pensamento.

Até este ponto conseguimos operar com a perspectiva de análise foucaultiana, mas quando adentramos no processo histórico de constituição do embate ideológico entre essas correntes renovadoras do pensamento geográfico, precisamos recorrer às análises da teoria crítica marxista, pois, suas disputas são internas e correspondem ao embate acadêmico institucional que, de certa forma, materializaram-se no currículo.

Na seção anterior constatamos a existência dos elementos discursivos de três correntes do pensamento geográfico no currículo da SEE-SP que correspondem epistemologicamente as teorias neopositivistas, marxistas e fenomenológicas, presentes, respectivamente, nas correntes de pensamento da Geografia Pragmática, Crítica e Humanista, mas existe uma construção ideológica que reduz essas correntes a ideia progressista do conhecimento científico em âmbito educacional qualificando a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica como obsoletas e irrelevantes para a educação.

É neste ponto que o embate ideológico se faz presente, ou seja, o currículo desenvolve uma narrativa de superação do ensino “tradicional” e do ensino “panfletário da luta de classes”, elegendo como ideal a neutralidade política neopositivista e a análise sociocultural fenomenológica, não aborda a discussão epistemológica que gerou a crise paradigmática da Geografia entre as concepções Clássica e Moderna desta ciência e, menos ainda, o embate epistemológico travado entre as concepções da Geografia Moderna.

Sobre a construção ideológica e suas implicações na sociedade, Chaui (1984, p.92) traz a seguinte contribuição ao nosso estudo.

A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou ideias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção. No entanto, as ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as ideias da classe dominante dessa sociedade nessa época. Ou seja, a maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma (sua ideia a respeito de si mesma), representa a sua relação com a Natureza, com os demais homens, com a sobrenatureza (deuses), com o Estado, etc, tornar-se-á a maneira pela qual todos os membros dessa sociedade irão pensar.

A prática social abordada aqui é o pensamento geográfico do currículo que apresenta a narrativa da superação da neutralidade do conhecimento geográfico perante os problemas sociais de um mundo globalizado, a inversão histórica nesta narrativa consiste na determinação do processo de globalização como intensificador, ou como fator do desemprego estrutural, argumento que fundamenta-se no problema do acesso as tecnologias e da formação educacional profissionalizante com foco nos instrumentos informacionais de comunicação e processamento de dados, sendo estes, os fatores, determinantes do desemprego. Porém, sabemos que o desemprego estrutural é um processo histórico do desenvolvimento técnico das fases estruturais das revoluções industriais criando novos modelos produtivos, processo intimamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo e da sofisticação de sua força produtiva que passou por intensos processos de automatização utilizando as vantagens produtivas de redução de custos em dois fatores: substituição da mão-de-obra humana pela automatização e a migração de processos produtivos simplificados com a utilização de mão-de-obra humana mais barata em países onde as leis trabalhistas são brandas, articuladas com o capital ou inexistentes.

Portanto, é o desenvolvimento do capitalismo e de sua expansão territorial que dinamizou a mundialização do comércio provocando o fenômeno da globalização, trazendo consequências negativas para a qualidade de vida, considerando nesta dinâmica, o seu produto principal, a pobreza.

Na ideologia neoliberal do Currículo da SEE-SP essa análise estrutural e global do capitalismo dá lugar a uma análise relacional, subjetiva e regional das forças produtivas em escala local, como demonstra o seguinte excerto.

No que se refere às relações de trabalho, por exemplo, compete ao professor de Geografia enfatizar que delas depende a distribuição das atividades que determinam a própria utilização dos recursos e a consequente apropriação da riqueza social, o que põe na base dos problemas dessa nova Geografia a divisão social do trabalho, pois é nela que se concentram as forças de transformação ininterrupta dos lugares em que os seres humanos produzem suas formas de existência. Isso diz respeito diretamente aos estudantes em sua vivência cotidiana, já que, como afirma Milton Santos (1996), é na escala do **lugar** que os seres humanos, individual e coletivamente, experimentam, na condição de atores e testemunhas, o desenrolar simultâneo de várias divisões do trabalho, transformadas a cada momento, no tempo e no espaço. Assim, em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, sem que ocorra a exclusão absoluta das características das divisões de trabalho anteriores, o que também dá a cada lugar a sua singularidade e faz com que cada forma de divisão do trabalho crie um tempo próprio, diferente do tempo anterior (SÃO PAULO, 2012, p.80, grifo do autor).

Neste excerto existem outros elementos que representam de forma explícita a ideologia neoliberal composta pela linguagem do pós-modernismo, como a desconstrução da análise materialista da sociedade utilizando o termo, *riqueza social*, como também a desconstrução da condição coletiva sobre a produção do espaço geográfico a partir de uma concepção *singular e individualista* da produção em cada lugar e com específicas divisões de trabalho, note que os autores desconsideram o conceito econômico e estrutural do capitalismo sobre a DIT, essa inversão conceitual da análise espacial das forças produtivas coloca a escala local como dinâmica principal da economia.

Mas a sua legitimidade de análise está na citação do Professor e Geógrafo, Milton Santos, na construção analítica da categoria geográfica do lugar, sobre a qual o professor faz uma abordagem dialética do global e do lugar com base nas relações complexas e simplificadas de produção e reprodução do capital. Faremos aqui uma releitura dessa citação com o seguinte excerto.

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma função própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vem solicitações e ordens precisas de ações condicionadas [...] com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam. Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles [...] Todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar [...] há, de um lado, uma economia explicitamente globalizada, produzida de cima, e um setor produzido de baixo, que, nos países pobres, é um setor popular e, nos países ricos, inclui os setores desprivilegiados da sociedade, incluídos os imigrantes (SANTOS, 2006, p. 322).

Logo, vemos que essa construção extremamente singular do lugar não está totalmente imune as determinações das condições do modo de produção capitalista, não está imune a condição global nas relações pré-estabelecidas entre a produção e o consumo de recursos, sejam eles naturais ou humanos, mesmo na ocorrência de tempos e dinâmicas espaciais singulares na diferenciação da materialização e acumulação de capitais entre o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido, seus ritmos distintos convergem para o fluxo avassalador das demandas do capital por cotas cada vez maiores de matérias-primas e de reservas de mão-de-obra barata, uma ação absolutamente global, na qual todos os lugares estão alheios a força imperativa da produção e manutenção de um sistema socioeconômico que apresenta uma única e exclusiva

dinâmica, acumulação e concentração de riqueza, uma riqueza substancialmente material, mas que também garante o fomento para o desenvolvimento de mecanismos institucionais com objetivos de capitalizar outras riquezas manifestadas na cultura e nas diversas organizações sociais.

A análise de Milton Santos enfatiza a capacidade de adaptação dos povos a essa dinâmica avassaladora do capital que apresenta ritmos diferenciados entre as metrópoles do mundo desenvolvido e as cidades da periferia do mundo, no primeiro os pobres estão incluídos numa dinâmica direta do pragmatismo organizacional e acelerado imposto pela lógica de produção e circulação de capitais na cidade, no segundo, esse pragmatismo é indireto formando uma organização informal e com ritmos mais lentos adaptando-se às demandas locais, porém, esses lugares informais da periferia do mundo estão integrados a lógica avassaladora da globalização econômica e da hegemonia do capitalismo.

As ideias concebidas e disseminadas sobre o processo de mundialização do capital que compõe o arcabouço do conhecimento geográfico do Currículo da SEE-SP, representa de certa forma, a concepção de mundo da classe dominante, mesmo que, em hipótese, não haja uma comprovação desta concepção por parte dos autores, pois, sabemos que a mídia com todo o seu aparelho editorial, possa selecionar as informações e o conhecimento que será divulgado, transmitido e desenvolvido pela escola, instituições de ensino em geral e os demais órgãos de comunicação. O exemplo mais significativo no campo educacional sobre o controle do conhecimento disseminado pelas elites é o livro didático. De acordo com o estudo de Vitiello (2018), durante muito tempo este material didático compôs a única fonte bibliográfica de muitas gerações de alunos, formando a concepção de mundo da classe trabalhadora, apesar deste material ter absorvido parte significativa dos avanços sobre a educação e o ensino de Geografia sob a atmosfera dos avanços políticos do último processo de abertura democrática do final da década de 1980.

Porém, o mercado editorial passou a exercer forte controle sobre a publicação desses materiais que também reflete na lógica de produção e publicação dos materiais curriculares prescritivos, tanto os livros didáticos, quanto os materiais didáticos do Currículo da SEE-SP, obedecem a diretrizes curriculares federais, portanto, a política de publicação desses materiais é similar.

Há, portanto, uma construção ideológica que oculta o processo histórico de desenvolvimento da Geografia como conhecimento científico e escolar, a evidência mais contundente dessa ocultação é a negligência da abordagem histórica do pensamento geográfico, praticamente inexistente no currículo.

4.6 A abordagem histórica do pensamento geográfico.

O Currículo da SEE-SP não aborda historicamente a construção do pensamento geográfico, sua narrativa é reducionista e apresenta críticas sem profundidade de análise sobre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Os autores do currículo nem se preocuparam em situar o leitor sobre os períodos e os problemas epistemológicos que contextualizaram o surgimento das correntes de pensamento da Geografia. Essa negligência traz consequências negativas para o avanço deste ramo do conhecimento, seja em âmbito acadêmico ou escolar, considerando que a falta de discussão e estudo sobre os problemas que desencadearam a evolução da ciência geográfica, pode fatalmente estagnar seu desenvolvimento, principalmente no âmbito escolar, onde os professores são praticamente excluídos da pesquisa e não possuem recursos financeiros, estruturais e institucionais para debater e transformar o rumo de sua disciplina, do seu ofício.

Por isso, nos preocupamos em destacar e evidenciar os pontos frágeis do currículo sobre a abordagem do pensamento geográfico historicamente, para então, confrontar afirmações que são constantemente vinculadas e configuram-se como o senso comum, ou seja, a repetição e a reprodução da construção de sentidos e valores sobre as práticas e o arcabouço conceitual da Geografia como ciência e disciplina escolar em momentos distintos do seu desenvolvimento, como exemplo, a abordagem generalista do período moderno que configurou a institucionalização da Geografia Tradicional e a associação de práticas obsoletas e negativas de aprendizagem em seu arcabouço epistêmico, como também, a construção generalista do termo Geografia Crítica e a associação da militância doutrinária da luta de classes em sua prática escolar.

Sabemos que ambas as correntes de pensamento trouxeram significativos avanços ao conhecimento geográfico, mas para atender as demandas neoliberais de ensino, são constantemente negligenciadas com narrativas superficiais de denúncia e depreciação científica.

Os autores do currículo não explicitaram os termos e as nomenclaturas das correntes de pensamento geográfico, mas deixaram marcas implícitas no discurso sobre as práticas do ensino de Geografia a partir da década de 1990.

O ensino de Geografia: breve histórico

Nos últimos vinte anos, o ensino de Geografia sofreu transformações significativas. Em parte, esse processo de renovação partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo. No

Brasil, essas críticas, provenientes de segmentos da sociedade engajados no processo de redemocratização do País, fundamentaram-se na necessidade de se estabelecer a dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos.

Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnico-pedagógicos de alguns Estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996 (SÃO PAULO, 2012, p.74).

No título da introdução o resgate histórico do ensino de Geografia é apresentado como breve, mas não existe análise histórica, o período apresentado para o estudo histórico é contemporâneo, ou seja, corresponde aos atuais processos de discussão desencadeados pelo Movimento de Renovação da Geografia a partir da década de 1970, movimento cuja menção aparece de forma insignificante e reduzida ao simples fato da crítica ao ensino tradicional, narrativa que promove interpretações generalizadas e equivocadas sobre o complexo processo de renovação da Geografia, cujo processo foi marcado por conflitos teóricos e metodológicos de correntes de pensamento opostas.

No tocante a menção da Geografia Tradicional, a abordagem é mais enfática ao destacar com maiores detalhes os elementos que correspondem as práticas de um ensino tradicional de caracterização metodológica positivista com relação a memorização, a descrição e o enciclopedismo do ensino geográfico tradicional.

Porém, apesar de reconhecer os problemas, seu discurso está limitado a simples denuncia, não apresenta uma análise crítica sobre o propósito desse ensino tradicional, pois sabemos que o método positivista orientava a didática de todas as disciplinas escolares, método que ainda apresenta resquícios nas práticas do ensino básico, essa abordagem também demonstra equívocos ao reproduzir uma ideia negativa sobre a relevância e a contribuição desses elementos metodológicos tradicionais do ensino geográfico de forma generalizada, considerando que, tanto a Geografia, quanto as demais disciplinas escolares trabalhavam com a pedagogia tradicional até meados do século XX, posteriormente, este método de ensino foi refutado pela pedagogia nova e atualmente pela pedagogia tecnicista na defesa de uma educação pública mais acolhedora, inclusiva e eficiente, teorias educacionais contemporâneas que tendem a conservar o método científico e a qualidade do ensino tradicional às classes abastadas, ao mesmo tempo defendendo a falsa ideia do caráter científico do ensino escolanovista direcionado a educação das massas (SAVIANI, 2008). Como também, demonstra um extremo reducionismo sobre o arcabouço epistemológico e pedagógico da Geografia Tradicional,

sabemos que nem todos os geógrafos da era clássica corroboravam com a estrutura positivista da ciência e o modelo educacional proposto por este paradigma, Élisée Reclus e Kropotkin, por exemplo, eram enfaticamente contra o positivismo e o seu funcionalismo ao imperialismo moderno eurocêntrico, geógrafos que lutaram por uma educação libertária e por uma Geografia não fragmentária, buscaram analisar a realidade de forma conectada entre o homem e a natureza. E mesmo outros que tiveram relação direta com a instituição da Geografia, tais como Humboldt e Ratzel, por exemplo, poderiam ser mais corretamente vinculados ao romantismo ou ao historicismo, antes de serem vinculados ao positivismo.

O posicionamento revolucionário e anti-imperialista desses geógrafos fundamentou a exclusão de suas obras no processo de institucionalização da Geografia nos campos acadêmico e escolar, ficando, como principais referências da construção desta ciência, Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache, geógrafos que apesar de não apresentarem ligação epistemológica com o positivismo, foram interpretados de forma reducionista pelo Estado moderno como pensadores mais adequados ao desenvolvimento imperialista da época.

Vemos, então, que o cenário da chamada Geografia Tradicional que corresponde a sua institucionalização como ciência e disciplina escolar não era totalmente tributário do positivismo como paradigma científico, do imperialismo como modelo de expansionismo do Estado e do próprio Estado como ideário governamental configurado no nacionalismo.

Portanto, foi um período de grandes debates, onde o recente modelo educacional do final do século XIX já encontrava ressonância crítica, como podemos observar nas análises de Vesentini (2009, p.190-191) sobre o projeto de educação, ensino de Geografia e de civilização defendido por Kropotkin.

Como um exilado russo que viveu em Londres durante décadas, ele polemizou com os “grandes nomes” da geografia britânica do período – a começar por *sir* Halford Mackinder, Mackinder apregoava, de forma “realista”, que a geografia “deve servir aos homens do Estado e aos comerciantes”, embora também deva satisfazer “os reclames do sistema escolar”. Kropotkin, ao contrário, exorcizava qualquer tipo de serviço para o Estado e, principalmente, para os “comerciantes” (ou seja, os interesses colonialistas) e tinha uma clara aversão ao tipo de geografia descritiva e chauvinista que era ensinado nas escolas fundamentais e médias. Ele acreditava no progresso como algo inexorável – e na ciência moderna como o modelo por excelência do conhecimento – e no princípio de que os seres humanos são iguais por natureza e que as divisões em nações, classes, gêneros, grupos étnicos ou religiosos etc, seriam apenas provisórias e tenderiam a se anular com o desenrolar da história humana. Dai a ideia de que a educação deveria combater qualquer forma de ufanismos nacionalistas, de preconceitos ou estereótipos, qualquer tipo de racismo ou de discriminação por etnias ou “raças”; e também a sua ideia de que, ao invés de “civilizar” os asiáticos e africanos, a melhor

coisa que a Europa poderia lhes fornecer seria a ciência moderna, o conhecimento da dinâmica da natureza como uma forma da humanidade controlar sem depredar o seu meio e construir uma sociedade mais rica e mais justa.

Vemos que, Kropotkin, destoava dessa fase imperialista da Geografia e rumou para veredas radicais sinalizadas por sua posição anarquista, assim, seu nome e de outros geógrafos que corroboravam com o pensamento libertário foram sistematicamente esquecidos e apagados da história do pensamento geográfico, principalmente, no âmbito escolar.

É importante destacar neste resgate histórico a atualidade do pensamento libertário de Kropotkin, pois este geógrafo já se preocupava com as questões identitárias defendendo a igualdade da condição humana e o repúdio as práticas racista, machista, etnocêntrica e nacionalista de sua época.

Podemos então classificar essa alternativa radical do pensamento geográfico protagonizado por Kropotkin e Reclus como a gênese do pensamento crítico da Geografia, e, portanto, a constatação de um debate posto no período moderno de institucionalização desta ciência entre a Geografia Tradicional Positivista e a Geografia Libertária. Esta análise é um contraponto a síntese de Moraes (1988, p.98) ao afirmar que “o movimento de renovação, ao contrário da Geografia Tradicional, não possui uma unidade”, ou seja, essa unidade da Geografia Tradicional foi forjada pela institucionalização do saber científico, banindo da academia propostas e projetos que não atendiam às demandas do capitalismo industrial e imperialista da época.

Porém, como já analisamos anteriormente, não podemos negligenciar as contribuições da escola burguesa nesta fase inicial da institucionalização da instrução formal, este ensino tradicional da Geografia atendia ao propósito revolucionário da burguesia contra o antigo regime, a institucionalização da escola e do seu arcabouço disciplinar, celebravam a ciência e o ensino formal de cultura geral como a base fundamental da formação de uma sociedade moderna e industrial. Sobre esta fase tradicional do ensino de Geografia, La Blache (1943, p. 18) deixa registrado a seguinte orientação.

O ensino de geografia na escola primária, como nas demais esferas, é um dos ensinamentos sobre o qual menos ideias precisas possuímos. Todo mundo sabe que a geografia faz parte da bagagem da instrução elementar, e pensa que é fácil a sua explicação e que não exige amplas reflexões. Alguns nomes na cabeça das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado ou eleitor não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isso tudo o que, no fundo, sugere a maior parte das pessoas o termo geografia? Deveria, penso eu, sugerir outra coisa distinta. Este ensino deveria servir para desenvolver e aclarar certas ideias no espírito das crianças; deveria associar-se às suas primeiras

impressões e despertar nelas o espírito de observação. Se as reflexões seguintes acêrca disso podem ser de alguma utilidade, os leitores poderão apreciar por si próprios, comprovando-as com as obtidas pela sua própria experiência. Só lhes peço uma coisa: que não me considerem como um ideólogo. Levo muito em conta as condições em que se encontram e as exigências (exames, inspeções, etc.), de que não se podem livrar. Tão pouco tenho a ilusão de crer que a geografia possa aprender-se sem algum esforço de memória, esforço que, afinal de contas, a idade da criança torna fácil e que pode ser singularmente ajudado, além disso, pela contemplação dos mapas colocados permanentemente na parede das salas. Foi assim que, em uma época já longínqua, ficaram gravados indelevelmente na minha memória os nomes das 12 tribus de Israel. Mas é preciso que estes nomes despertem ideias, que venham unidos a fatos e, caso possível, também a imagens. Causa muito delicada, e sôbre a qual talvez seja útil refletir e raciocinar ao mesmo tempo.

Este excerto expressa de maneira sucinta o pensamento e a orientação de Vidal De La Blache sobre o ensino de Geografia do início do século XX, sua reflexão sobre o magistério apresenta uma análise crítica sobre a importância do aprendizado dessa disciplina, é nítido sua inquietação sobre os problemas que afetavam a escola de sua época, podemos perceber a provocação colocada sobre o senso comum da sociedade e seus pré-conceitos formulados equivocadamente sobre o ensino de Geografia com afirmações de caráter simplório atribuindo como método principal de sua aprendizagem a memorização de conceitos restritos aos elementos geográficos da pátria.

La Blache enfatiza a abrangência dessa aprendizagem não limitando a criança ao ensino enfadonho da memorização de cunho meramente nacionalista, ressalta a importância da Geografia como disciplina escolar contribuindo para o exercício da observação do meio, da orientação e da localização, enfatiza também, que a memorização é importante para o ensino, contanto que esteja conectada aos processos naturais e atividades sociais que transformam e se apropriam do espaço geográfico.

Essa orientação pedagógica de La Blache (1943) é um exemplo concreto do quanto reducionista e generalista é a análise do Currículo da SEE-SP sobre a metodologia de ensino da Geografia Tradicional, vemos que os problemas que afetavam o ensino tradicional da época não estavam restritos somente a metodologia, mas ao contexto social e político da escola, sua condição de instruir o trabalhador de forma democrática garantindo uma formação primária e secundária na cultura geral do letramento, das ciências e das artes, contexto que acabou, contraditoriamente, comprometendo o custo com as forças produtivas do capitalismo.

Na medida em que a escolarização cumpre sua tarefa de instruir o trabalhador em sua condição laboral e de cidadania, o mesmo se organiza e reivindica melhores condições de

trabalho, comprometendo assim a revolução projetada pela burguesia que fora iniciada no final do século XVIII em sua fase industrial.

Essa escola idealizada na revolução não serve mais aos interesses do capitalismo em sua fase financeira especulativa do início do século XX, a escola precisa mudar, essa mudança consiste na sofisticação de um sistema de ensino que mantenha a ideia da democratização da escolarização e, ao mesmo tempo, exclua o filho do trabalhador da plena escolarização da cultura geral, adequando a escola as novas demandas de aprendizagem centradas no aluno e nas técnicas, intensificando a estratificação social. Portanto, não são os métodos tradicionais de ensino os responsáveis pela crise da escolarização, mas o próprio projeto de instituição escolar idealizado pela burguesia.

Contudo, há um descompasso entre as mudanças pedagógicas e na Geografia em âmbito acadêmico, pois o ensino de Geografia manteve, praticamente, a mesma metodologia até meados do século XX, sendo que, a crise da Geografia ocorreu no âmbito acadêmico ao longo deste século, mas é a partir da década de 1970 que a crise paradigmática eclode no movimento de renovação protagonizado pelas correntes da Geografia Crítica e da Geografia Pragmática, ambas convergindo na crítica a estagnação do pensamento geográfico que mantinha um certo dogmatismo metodológico centrado no positivismo.

O movimento de renovação defendia a amplitude e a diversidade metodológica do pensamento geográfico, defendia a possibilidade de rumar para outras veredas investigativas abordando outros aspectos da realidade e não somente o empirismo positivista e sua ideologia da neutralidade científica.

A divergência entre as correntes renovadoras consistia no método, enquanto a Geografia Crítica defendia a profundidade das análises do espaço geográfico a partir do materialismo histórico e dialético, considerando as questões sociais como fatores fundamentais para o entendimento da realidade, a Geografia Pragmática defendia o caráter técnico e a funcionalidade dos novos métodos investigativos da Geografia para às demandas do sistema econômico, ou seja, um neopositivismo engajado na produtividade se contrapondo a neutralidade idealista da Geografia Tradicional.

É a corrente da Geografia Crítica que coloca em discussão o desenvolvimento e a evolução do pensamento geográfico ao trazer para o debate o problema do ensino, ou seja, para essa corrente não era apenas a ciência que estava em crise, o ensino também estava comprometido, principalmente pelo caráter secundário e retardatário que o ensino de Geografia representava perante as mudanças que ocorriam no campo científico. Assim, as discussões sobre o ensino de Geografia deram o tom da crítica radical, colocando o ensino no front da

batalha da luta de classes. Porém, esse cruzamento não foi tão harmonioso e duradouro, apesar dos esforços da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para agregar a prática do ensino nas discussões travadas na academia (SILVA, J. L. B., 2010, p.313-322).

Portanto, é necessário resgatarmos a construção do pensamento crítico na Geografia ampliando nosso horizonte histórico para além da chamada Geografia Crítica, trazendo à tona a sua gênese radical do século XIX, a Geografia Libertária de Kropotkin e Reclus, geógrafos que analisaram e teorizaram a realidade na contramão dos modelos institucionais. Infelizmente, somente no final do século XX seus trabalhos foram resgatados e revisitados por pesquisadores que se propõem a pensar a Geografia e o seu ensino com amplitude filosófica e sem limites paradigmáticos, assim, ao constatararmos, ainda, a interdição desses geógrafos libertários na construção e elaboração de currículos, como é o caso do Currículo da SEE-SP, verificamos a recorrência e a permanência de um discurso que ainda está preso a ideologia liberal de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa foram contempladas no exercício cotidiano do trabalho, seja na universidade, na condição de aluno, seja na escola, na condição de professor. Mas com as intempéries burocráticas do governo, não foi possível ter acesso aos documentos da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Contudo as respostas foram obtidas de forma satisfatória de acordo com o nível de complexidade dos problemas apontados no projeto da pesquisa e a posse integral dos exemplares bibliográficos que compõem o currículo do Estado.

As indagações teóricas são concretas, correspondem ao estudo e análise dos documentos e foram atendidas. Obtivemos respostas substâncias sobre a concepção teórico-metodológica do currículo de Geografia, sobre o seu método pedagógico e suas correntes de pensamento, chegamos aos resultados que buscamos ao projetar os objetivos desta jornada de estudo.

A partir da coleta e estudo dos documentos que compõem o currículo, foi possível ler e entender o conteúdo que nos passa despercebido durante o cotidiano acelerado das aulas, foi possível parar e refletir no espaço de estudo da universidade junto aos professores e colegas de curso, como também nos breves momentos de intervalos junto aos colegas professores, o discurso contido no arcabouço teórico do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Este valioso período de praticamente três anos inclinado a necessária pausa de reflexão intelectual do meu ofício, permitiu o aprendizado e a compreensão do caráter tecnocrático da educação pública que utiliza o conjunto das Teorias Não Críticas para elaborar os currículos da rede estadual de educação, registradas nos elementos didáticos que correspondem aos métodos de ensino da pedagogia tecnicista com vigência normativa, mantendo, ainda, elementos da pedagogia nova na cultura formativa dos docentes e resquícios da pedagogia tradicional na práxis do funcionamento das instituições escolares em sua lógica hierárquica, disciplinadora e de organização curricular.

O esclarecimento sobre a concepção pedagógica do currículo nos permiti repensar e traçar rotas alternativas, e nos permiti driblar a governamentalidade e potencializar a crítica ao currículo unificado. Munidos do saber, podemos combater a vontade de saber imposta pelos especialistas do Estado, podemos impor uma vontade de verdade oriunda do saber notório do próprio ofício docente; podemos questionar a qualidade e a relevância de propostas pedagógicas pensadas e elaboradas fora do espaço de trabalho da educação básica; podemos então, desqualificar o tecnicismo pedagógico do Estado.

O estudo e o esclarecimento das forças que agem para articular a funcionalidade da educação é um conhecimento imprescindível ao professor.

Esta reflexão corresponde ao aspecto mais geral da educação e dialoga com todas as disciplinas, pois são elementos comuns às práticas pedagógicas e contribui para o desenvolvimento do estudo das teorias da educação. Também contribui para potencializar as discussões e a mobilização política dos professores, considerando que nossas reflexões não estão restritas ao campo do conhecimento, porquanto elas são a base para fomentar a organização política em defesa da educação. Para ocuparmos os espaços institucionais do saber e do poder; ocupar os sindicatos e fazer valer a democracia representativa amparada pelos estatutos legais; ocupar as universidades e fazer valer o direito de estudar e difundir a cultura.

Um dos principais problemas identificados nesta pesquisa corresponde a interdição ao programa curricular iniciado pela Cenp no período da abertura democrática do Brasil. Trabalhos que representaram um significativo avanço na política pública educacional, justamente por causa do seu caráter progressista e democrático, pois, ao analisarmos os documentos da época, fica evidente o cuidado na elaboração dos materiais ao fomentar o engajamento dos professores da rede pública, não no sentido estritamente político do termo, mas no sentido intelectual, ou seja, no âmbito das relações do saber.

O Caderno Vermelho de fato promoveu a integração do professor ao garantir a discussão sobre os problemas de cunho epistemológico e didático que estavam no cerne dos debates da época. O currículo apresentava um projeto de descentralização e de produção orgânica oriunda da própria ação docente, potencializando e consolidando o projeto político democrático que representava a atmosfera de emancipação perante um longo período de estagnação de nossa trajetória política, a qual sempre encontrou dificuldades de adentrar no modelo iluminista de governo.

Essa ruptura foi marcada pelo pensamento crítico e, felizmente, protagonizada pela Geografia, num momento oportuno, carregado com a bagagem da crise paradigmática, trazendo para o nosso estudo elementos importantes para compreender as tensões e as disputas no campo das políticas educacionais. Um dos elementos identificados corresponde à necessidade que o governo expressa pela centralidade curricular, considerando que o Caderno Vermelho representava exatamente o oposto. Portanto, a interdição da Cenp com a extinção do seu programa curricular, marca a retomada de um discurso centralizador com a vigência do atual programa do Currículo Unificado.

No diálogo mais específico com nossa disciplina, o ensino de Geografia, também obtivemos respostas substanciais sobre os problemas apontados no objetivo específico do

projeto de pesquisa, apesar da complexidade de análise dos documentos; onde não há uma explicitação clara e objetiva da corrente de pensamento geográfico adotada pelos autores, foi possível entender a construção metodológica da didática da Geografia, e a partir desta interpretação identificamos as correlações possíveis entre os métodos das correntes fenomenológica e neopositivista. Há também elementos da Geografia Crítica, mas sua densidade é inferior e totalmente suprimida pelo discurso relativista e sociocultural da contemporaneidade.

Portando, as correntes geográficas que regem o currículo do Estado correspondem à Geografia Humanística de fundamentação epistemológica da fenomenologia e a Geografia Pragmática com base neopositivista.

A interdição discursiva constatada na negligência da abordagem histórica do pensamento geográfico nos permitiu traçar a seguinte reflexão sobre este problema: existem correntes que não são interessantes a proposta de educação defendida pelo Estado, assim, identificamos uma primeira oposição protagonizada pela Geografia Libertária de Kropotkin no século XIX e um segundo movimento de oposição de cunho progressista representado pela Geografia Crítica da segunda metade do século XX, movimento que apresenta como um dos expoentes mais emblemáticos, Yves Lacoste. Porém, grande parte do esforço intelectual do movimento de renovação associado a Geografia Crítica é nacional, nomes como Milton Santos, Ruy Moreira, José William Vesentini, Antônio Carlos Robert de Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira entre outros, contribuíram para renovar o pensamento geográfico.

Neste sentido, poderíamos agregar aqui uma sugestão da banca de defesa sobre a possibilidade de repensar o título desta pesquisa, considerando o teor reflexivo e crítico sobre a prática docente e sua ação perante a precarização do ofício, apontando como um dos principais fatores dessa precarização, o processo de desqualificação promovido pela política curricular do Estado.

Portanto, encaminhamos uma posição de resistência perante a intervenção conservadora institucional ao refletirmos sobre essa análise crítica, destacando os problemas da usurpação das atribuições didáticas do professor, o esvaziamento e a simplificação conceitual de sua disciplina, delimitando e identificando as teorias pedagógicas de um currículo conservador e, conseqüentemente, o tradicionalismo de uma Geografia que se apresenta renovadora, crítica, pós-moderna, fenomenológica e cultural, mas na verdade não passa de um discurso corroborativo aos ideais avassaladores de um sistema econômico que trafega na contradição, imponto uma estrutura de produção avessa à organização coletiva da sociedade, forjando

discursos que potencializam a individualidade, a despolitização, a falta de criticidade e a desvalorização social da docência.

A contribuição desta pesquisa é a crítica desse arcabouço conservador que paira sobre a atmosfera escolar, ou seja, um estudo crítico que encaminha um pensamento geográfico no rumo da contra mão institucional do currículo oficial, pegando os ventos subversivos da pedagogia radical, da pedagogia histórico-crítica e do movimento renovador da Geografia Crítica, por isso, o título desta dissertação deveria ser registrado da seguinte forma: *O pensamento geográfico como subversão ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo*¹².

Para finalizar essa dissertação é preciso expor a importância da docência e da educação básica em tempos de incertezas que pairam o atual contexto político do Brasil, evidenciando um franco ataque a educação pública em todos os níveis de ensino, com o corte de investimento e o discurso infundado sobre a função social deste importante setor ao desenvolvimento do Brasil.

O trabalho do professor do ensino básico é complexo, requerendo uma gama de saberes além do conteúdo específico de sua ciência. Somado a essa complexidade, temos a triste realidade da precarização do magistério, tanto público quanto particular, pois, neste último caso, muitas escolas da rede privada oferecem valores hora/aula equivalente a rede pública de educação, logo, o professor tem a menor remuneração em comparação aos profissionais graduados em outras áreas. Este contexto fragiliza o profissional e intensifica o processo de alienação do seu trabalho. Sem tempo para o estudo e, principalmente, para o planejamento de suas aulas, fica refém de sistemas apostilados, enquanto seu conhecimento e ação política são progressivamente suprimidos pela necessária elevação da carga horária de trabalho, além disso, sua atribuição pedagógica é prejudicada por trabalhos burocráticos, como preenchimentos de documentos que existem apenas para usurpar os raros momentos coletivos que deveriam ser utilizados para o compartilhamento de experiências, planejamentos, encaminhamentos e reflexões sobre o exercício em sala de aula e os problemas da comunidade escolar.

Este contexto de precarização sistemática provoca um abismo ainda maior entre a universidade e a escola, consolidando a hierarquia institucional, burocratizando as relações, distanciando a prática de pesquisa da prática de ensino, verticalizando as relações, onde o papel da universidade é a produção do conhecimento e o papel da escola é a mera execução e transmissão simplificada do mesmo.

¹²A impossibilidade burocrática durante os trâmites da pós-defesa desta pesquisa para o registro de um novo título, nos impeliu a fazê-lo no corpo do trabalho, nesta seção conclusiva com o devido parecer.

A realidade tecnocrática a qual se encontra a escola e o trabalho docente não pode continuar. Precisamos lutar cotidianamente para suprimir essa lógica perversa, a luta está na ação política dentro e fora da escola, rumando para a construção da valorização do professor, e rumando na direção do compartilhamento de experiências nas áreas de pesquisa e ensino, na proximidade e no trabalho conjunto entre a escola e a universidade, no maior engajamento político do professor e da busca por uma ação conjunta e produtiva perante a comunidade escolar, pais, alunos e professores.

As discussões sobre o ensino de Geografia caminham nessa direção, rumo ao fortalecimento do ensino e sua valorização. Em suma, o que foi desenvolvido neste pequeno trabalho, fruto das discussões e do aprendizado compartilhado na universidade, na escola e nas manifestações, caminhando junto aos alunos e colegas, é a necessidade urgente de resgatarmos a importância da educação básica, pública e de qualidade frente aos novos desafios da sociedade brasileira, ligados a construção de um país mais justo e desenvolvido, ao compromisso da emancipação social, da supressão das desigualdades sociais e da busca pela dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo*. Chapecó, SC: Ed. Argos, 2009.

ALVES, F.R.J. A dimensão espacial do poder: diálogos entre Foucault e a geografia. **Revista Geografia em Questão**, Marechal Cândido Rondon, v. 06, n. 01, p. 231-245, 2013.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 156p.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017. 58p.

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

BUITONI, M. M. S. (Coord). **Geografia: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 252p.

CAMARGO, L.F.F; FORTUNATO, M. R. Marcas de uma política social de exclusão para a América Latina. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p.20-29, agosto. 1997.

CARVALHO, M. B; PEREIRA, D; SANTOS, D. A geografia no 1º grau: algumas reflexões. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 08, p. 121-132, abril. 1991.

_____. **Geografia dos lugares, volume 1(Geografia: ciência do espaço)**. São Paulo: Atual, 1997.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia?** São Paulo: Abril Cultura/Brasiliense (Coleção primeiros passos), 1984.

COELHO, C. N. P. Os golpes de 1964 e 2016: poder, espetáculo, simulacro. **Rumores: Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídia Publicada por MidiAto**, São Paulo, v.11, n. 22, p. 224-249, jul./dez. 2017.

CONTRERAS, A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CREPALDI, L. **A Geografia na educação básica: investigando a Proposta Curricular (2007) do Estado de São Paulo**. 2009. 180f. Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, Pernambuco, n.7, p.258-276, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola 1971; 1996 (reimpressão)

_____. O que é a crítica? **Cadernos da FFC, Faculdade de Filosofia e Ciências**, UNESP Marília, v. 9, n.1, p. 169-189. 2000.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2016.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. 3ª edição. Ijuí: Ed. Uniji, 2013.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, A, F, A; OLIVEIRA, A, U. (Org). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 68-87.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LA BLACHE, P. V. A geografia na escola primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 01, p. 18-24, abril. 1943.

LACOSTE, Y. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2006.

LASTÓRIA, A. C. Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Org). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: PUC, 2015.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaine (orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 13-27.

LIBÂNEO, J. C. **As Teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J, C; SANTOS, A. (Org). **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-48.

_____; OLIVEIRA, J, F; TOSCHI, M, S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 37-217.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989. 149p.

MELONI, A. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo Faz Escola**. 2013. 124f. Mestrado – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2013.

MONBEIG, P. **Novos Estudos de Geografia Humana**. São Paulo: Difel, 1957.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. A contribuição social do ensino de Geografia. In: OLIVEIRA, C. A. C. et al. (org). **Anais do ciclo de debates e palestras sobre Reformulação Curricular e ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2002.

NOVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A, U. **Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão**. In: CARLOS, A, F, A; OLIVEIRA, A, U. (Org). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 43-67.

PALOMO, V. S. **O currículo oficial da educação básica do Estado de São Paulo: determinantes para o ensino da geografia ambiental**. 2016. 125f. Mestrado – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2016.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 62-74, 1995.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, A, F, A; OLIVEIRA, A, U. (Org). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. 206f. Mestrado – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SE, 2012. 152 p.

_____. **Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6º série, volume 2** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo, Sérgio adas. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5º série / 6º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014-2017.

_____. **Caderno do aluno: geografia, ensino fundamental – 5º série / 6º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014-2017.

_____. **Relatório Pedagógico: 2013 SARESP**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

_____. **Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor** / Secretaria da Educação; coordenação, Ghislaine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo: SE, 2016. 88p.

_____. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de geografia: 1º grau**. 6. Ed. São Paulo: SE/CENP, 1991. 149p.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **El curriculum: una reflexion sobre la practica**. Madrid: Morata, 1991. 432p.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SANTOS, D. **Geografia das redes: o mundo e seus lugares, 3**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016.

SHULMAN, L.S. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” IN: **Professorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado**, nº9, vol. 2, 2005.

SILVA, E. B. **As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008: repercussões na formação do aluno e do professor de Geografia**. 2012. 145f. Mestrado – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de geografia? Primeiras impressões. In: OLIVEIRA, A. U; PONTUSCHKA, N. N. (Org). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 313-322.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. 156p.

SOUZA NETO, H. J. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina Geografia: Uma análise sobre a relevância dos conteúdos cartográficos propostos para o 6º e 7º anos do ensino fundamental.** 2011. 80f. TCC-Graduação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Geografia, São Paulo, 2011.

SPOSITO, M, E, B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A, F, A; OLIVEIRA, A, U. (Org). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia.** São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 19-35.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 99-112, jan/jul. 2001.

VESENTINI, J, W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação/ou de libertação. In: CARLOS, A, F, A. **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 14-33.

_____. **Ensaio de Geografia Crítica: história, epistemologia e (geo)política.** São Paulo: Editora Plêiade, 2009, 220p.

VILELA, C. L. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso.** UFRJ, Faculdade de Educação, 2013.

VITIELLO, M. **A geografia censurada: cerceamentos à produção e à distribuição de livros didáticos.** Curitiba: Editora Appris, 2018, 227p.

ANEXOS**ANEXO A – Orientações para a discussão da BNCC.....149****ANEXO B – Currículo de Geografia da SEE-SP.....152**

ANEXO A – Orientações para a discussão da BNCC.



Orientações para discussão da BNCC

Introdução

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. A Base define o que todos os alunos têm o direito de aprender e será referência para a (re)elaboração dos currículos em todas as redes e escolas do país.

Para iniciar a **mobilização** em torno desse documento histórico, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) propõem que a discussão sobre a BNCC aconteça em todas as redes e escolas públicas e privadas do país. No **dia 6 de março**, sugerimos que as secretarias e as escolas organizem o “Dia D”, com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos.

É importante lembrar que, além do “Dia D”, a discussão se estende e se aprofunda ao longo do ano. Este material auxilia a organização desse encontro e de outras mobilizações e formações que acontecerão nas instituições de educação em todo o país.

Objetivos do “Dia D”

Promover uma **discussão nacional** sobre a estrutura e as competências da BNCC em todas as localidades do Brasil, envolvendo secretarias, escolas e comunidade escolar. Trata-se de uma aproximação ao texto homologado da BNCC, por meio de **apresentações, atividades e dinâmicas propostas**. O “Dia D” terá um **caráter formativo sobre o documento** e ao mesmo tempo de **engajamento dos profissionais da educação** para a implementação que se inicia.

Informações gerais

Quando: 6 de março de 2018.

Onde: todas as secretarias, diretorias de ensino, escolas públicas e particulares e instituições de ensino superior.

Como: cada instituição poderá organizar o “Dia D” da maneira que preferir. Algumas **sugestões** são apresentadas abaixo.

Por quê: apresentar a estrutura e as competências da BNCC à comunidade escolar, ampliar o diálogo com as instituições e as pessoas responsáveis por sua implementação, gerar engajamento no processo de (re)elaboração do currículo, estimular participação democrática ao longo do processo.

Sugestões de organização

Sugerimos que as instituições, principalmente as **secretarias estaduais, distrital e municipais** de educação, divulguem o “Dia D” da **BNCC para as escolas** e promovam atividades de mobilização diversas. **Todos os materiais disponibilizados podem ser**



apresentados e enviados às escolas, para que elas tenham subsídios para a organização do debate em seu estabelecimento.

Outra sugestão é que a secretaria de educação organize um evento centralizado ou diversos eventos em polos neste dia e convide gestores, coordenadores pedagógicos e professores da rede.

Participantes: Seja na secretaria de educação, organizada pela equipe técnica, seja na escola, organizada pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica da escola, a discussão do “Dia D” contará com a participação de **profissionais da educação envolvidos na implementação da BNCC, sobretudo os professores.**

Local: O “Dia D” pode ocorrer no **espaço da secretaria, da escola ou qualquer outro local definido pela rede.** O número de participantes dependerá da capacidade de acomodação dos espaços e da equipe disponível para organizar o dia. Pode ser um evento em um grande auditório com toda a rede ou uma reunião com os educadores no espaço da escola. O importante é reservar um horário do dia e reunir os profissionais interessados para debater a BNCC.

Atividades: O modelo do encontro também será decidido pela organização. Pode ser uma **discussão de um período, com apresentações e breves atividades, ou um dia inteiro de formação, dinâmicas e debates entre os participantes.** Veja no material as sugestões de roteiros para as discussões. Esses roteiros estão estruturados para **apoiar os mediadores/multiplicadores** na condução do encontro, trazendo detalhamento sobre as atividades, duração e materiais necessários, questões norteadoras, entre outros.

Comunicação: Como se trata de um movimento nacional, sugerimos que as atividades sejam registradas em fotos, vídeos e textos. Estimulamos também que as redes compilem os materiais produzidos em seu território e divulguem de maneira mais ampla/estruturada.

Estrutura do material de apoio

Roteiro básico de 4h: A BNCC e as 10 competências

Roteiro complementar: 3 sugestões de atividades que podem ser trabalhadas nas secretarias e nas escolas, além do roteiro básico.

1. Aprofundamento sobre a Educação Infantil e as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental.
2. Planejamento à luz das competências gerais, campos de experiências e habilidades.
3. Prática do professor para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC.

Tanto o roteiro básico quanto o roteiro complementar podem ser utilizados em outras atividades de mobilização além do “Dia D”. As atividades são independentes e podem ser combinadas de diferentes maneiras.

ANEXO B – Currículo de Geografia da SEE-SP.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO AO
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO
CADERNO DO PROFESSOR

GEOGRAFIA

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS
5ª SÉRIE/6º ANO
VOLUME 1

Nova edição

2014-2017

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

	5ª série/6º ano	6ª série/7º ano	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano
Volume 1	<p>Paisagem O tempo da natureza – Os objetos naturais O tempo histórico – Os objetos sociais A leitura de paisagens</p> <p>Escalas da Geografia As paisagens captadas pelos satélites – Extensão e desigualdades Memória e paisagens As paisagens da Terra</p> <p>O mundo e suas representações Exemplos de representações – Arte e fotografia Introdução à história da cartografia</p> <p>A linguagem dos mapas Orientação relativa – A rosa dos ventos Coordenadas geográficas Os atributos dos mapas Mapas de base e mapas temáticos Representação cartográfica – Qualitativa e quantitativa</p>	<p>O território brasileiro A formação territorial do Brasil Limites e fronteiras A federação brasileira – Organização política e administrativa</p> <p>A regionalização do território brasileiro Critérios de divisão regional As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a Região Concentrada</p>	<p>Representação cartográfica Visão de mundo e suas tecnologias</p> <p>Globalização em três tempos O meio técnico e o encurtamento das distâncias O meio técnico-científico-informacional e a globalização O processo de globalização e as desigualdades internacionais</p> <p>Produção e consumo de energia As fontes e as formas de energia Matrizes energéticas – Da lenha ao átomo Perspectivas energéticas A matriz energética mundial A matriz energética brasileira</p>	<p>A produção do espaço geográfico global Globalização e regionalização As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América Os blocos econômicos supranacionais</p> <p>A nova “desordem” mundial A Organização das Nações Unidas (ONU) A Organização Mundial do Comércio (OMC) O Fórum Social Mundial – Um outro mundo é possível?</p>
Volume 2	<p>Os ciclos da natureza e a sociedade A história da Terra e os recursos minerais A água e os assentamentos humanos Natureza e sociedade na modelagem do relevo O clima, o tempo e a vida humana</p> <p>As atividades econômicas e o espaço geográfico Os setores da economia e as cadeias produtivas A agropecuária e os circuitos do agronegócio A sociedade de consumo</p>	<p>Domínios naturais do Brasil Biomassas e domínios morfoclimáticos do Brasil</p> <p>O patrimônio ambiental e a sua conservação Políticas ambientais no Brasil O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)</p> <p>Brasil: população e economia A população e os fluxos migratórios A revolução da informação e a rede de cidades O espaço industrial – Concentração e descentralização O espaço agrário e a questão da terra</p>	<p>A crise ambiental A apropriação desigual dos recursos naturais Poluição ambiental e efeito estufa Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável Alterações climáticas e desenvolvimento Consumo sustentável</p> <p>Geografia comparada da América Peru e México – A herança pré-colombiana Brasil e Argentina – As correntes de povoamento Colômbia e Venezuela – Entre os Andes e o Caribe Haiti e Cuba – As revoluções</p>	<p>Geografia das populações Demografia e fragmentação Estrutura e padrões populacionais As migrações internacionais Populações e cultura – Mundo árabe e mundo islâmico</p> <p>Redes urbanas e sociais Cidades – Espaços relacionais e espaços de conexão As cidades e a irradiação do consumo Turismo e consumo do lugar As redes da ilegalidade</p>

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	<p>Cartografia e poder Os elementos dos mapas As projeções cartográficas As técnicas de sensoriamento remoto</p> <p>Geopolítica do mundo contemporâneo O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial Conflitos regionais e os desertados da Nova Ordem Mundial</p> <p>Os sentidos da globalização As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas</p> <p>A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial</p>	<p>Território brasileiro A gênese geoeconômica do território brasileiro As fronteiras brasileiras Do “arquipélago” ao “continente”</p> <p>O Brasil no sistema internacional Mercados internacionais e agenda externa brasileira</p> <p>Os circuitos da produção O espaço industrial brasileiro O espaço agropecuário brasileiro</p> <p>Redes e hierarquias urbanas A formação e a evolução da rede urbana brasileira A revolução da informação e as cidades</p>	<p>Regionalização do espaço mundial As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU) O conflito Norte e Sul Globalização e regionalização econômica</p> <p>Choque de civilizações? Geografia das religiões A questão étnico-cultural América Latina?</p>
Volume 2	<p>Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre – Agentes internos: os movimentos da crosta – Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual – A prevenção de riscos</p> <p>Globalização e urgência ambiental Os biomas terrestres – Clima e cobertura vegetal A nova escala dos impactos ambientais Os tratados internacionais sobre meio ambiente</p>	<p>Dinâmicas demográficas Matrizes culturais do Brasil A transição demográfica</p> <p>Dinâmicas sociais O trabalho e o mercado de trabalho A segregação socioespacial e a exclusão social</p> <p>Recursos naturais e gestão do território A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas Gestão pública dos recursos naturais</p>	<p>A África no mundo global O continente africano África: sociedade em transformação África e Europa África e América</p> <p>Geografia das redes mundiais Os fluxos materiais Os fluxos de ideias e informação As cidades globais</p> <p>Uma geografia do crime O terror e a guerra global A globalização do crime</p>