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

SANDRA DE CASTRO PEREIRA

**A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como
espaço de transformação social.**

(Versão Corrigida)

**SÃO PAULO
2011**

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

SANDRA DE CASTRO PEREIRA

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social.

Tese apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Orientadora: Professora Doutora Glória da Anunciação Alves.

Versão Corrigida.

De acordo _____

**SÃO PAULO
2011**

PEREIRA, S de C. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social. Tese apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Para todos os professores que
bravamente, resistem em busca de
uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

À professora Glória da Anunciação Alves pela orientação, confiança, paciência e compreensão. E por ter uma visão profissional e humana da vida.

À minha filha Maria Luisa e ao meu companheiro Alex pelo apoio e compreensão que foram essenciais no desenvolvimento deste trabalho.

À minha mãe guerreira e aos meus irmãos, pelo apoio pessoal e encorajamento.

À minha afilhada Thaís pela ajuda e pelo carinho.

À professora Ana Paula Moreno, minha professora de Geografia do ensino médio que na década de 90, me mostrou a importância da Geografia na compreensão da realidade.

Por fim, agradeço a Deus e aos Orixás.

RESUMO

PEREIRA, S de C. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social.** Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A situação aparentemente caótica da rede pública de educação paulista, leva o governo responsável a adotar políticas públicas de educação com caráter neoliberal e seguindo receituários impostos pela globalização econômica. Exemplo disso é a imposição da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Ela foi implantada em 2008 e passou a ser Currículo Oficial em 2010, determinando uma sequência de conteúdos e uma forma de trabalho para todas as unidades escolares, a fim de levá-las a trabalhar como uma rede, padronizando a forma de pensar dos alunos e o trabalho dos professores, limitando a autonomia dos mesmos. Arelada a esta imposição de um currículo único, está a centralização das decisões e a meritocracia. Apesar de as políticas públicas terem sido elaboradas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, não é isso que acontece, pois acabam fortalecendo os desestímulos dos alunos e dos professores, impedindo uma possível melhora. Dentro desse contexto, o professor possui um papel essencial, pois seu trabalho em sala de aula, diretamente com o aluno, pode ser o passo inicial para uma transformação cotidiana da realidade. Ao utilizar a educação como um elemento que leve ao entendimento do aluno sobre sua situação na sociedade, este poderá compreender o processo em que está envolvido e tomar conhecimento para questioná-la e até sugerir e lutar por mudanças. O professor não é capaz de promover uma revolução, modificando toda a estrutura da educação pública, mas ao realizar seu trabalho de forma consciente e politizada é capaz de, junto ao aluno, ainda acreditar na possibilidade de uma mudança na direção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação pública. Professor. Aluno. Transformação.

ABSTRACT

PEREIRA, S de C. **The proposal curriculum of São Paulo state and the classroom's as roominess of social transformation.** Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The situation apparently chaotic of paulista's public education network, leads the responsible govern to adopt public politics of education with neoliberal character and following recipes that are imposed by economic globalization. An example is the imposition of São Paulo's New Curriculum Proposal. Its was implanted in 2008 and turned official curriculum in 2010, which determine a sequence of contents and standardizes the form of work to all school units with a purpose of leads each unit to work as a net, standardizing the way of student think and the teacher's work so limiting their autonomy. Hitched to this imposition of a unique curriculum there is a centralization of decision and the meritocracy. Despite the fact that public policies were prepared with the purpose of improve the education quality that is not what happens, since increase the discouragement of students and teachers preventing a possible improvement. Inside this context the teacher has a special role since his work in the classroom directly in contact with the student can be the first step for an everyday transformation of the reality. Using the education as an element to help students to understand about his situation inside the society and then the student can understand the process which he is involved, acquire knowledge to question and even suggest and fight for changes. The teacher cannot to promote a revolution changing all public education structure, but realizing his work conscious and politicized, he can, united to students, believe in a possible change in direction to a fairer society.

Keywords: Education. Public. Teacher. Student. Transformation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação e hierarquia dos docentes da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo.	31
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Mapas para Localização da EE Leônidas Horta de Macedo.....	15
Ilustração 2: Imagens para realização atividades.....	52
Ilustração 3: Atividades do caderno do aluno, 5ª 1º Bimestre.....	53
Ilustração 4: Orientações da Ficha 1 do Jornal de Recuperação.....	60
Ilustração 5: Orientações da Ficha 2 do Jornal de Recuperação.....	62
Ilustração 6: Orientações da Ficha 3 do Jornal de Recuperação.....	64
Ilustração 7: Orientações da Ficha 4 do Jornal de Recuperação.....	65
Ilustração 8: Orientações da Ficha 5 do Jornal de Recuperação.....	66
Ilustração 9: Orientações da Ficha 6 do Jornal de Recuperação.....	67
Ilustração 10: Mapa do bairro utilizado em atividade com alunos.....	69
Ilustração 11: Texto de apoio do Caderno do Professor do Bimestre.....	87
Ilustração 12: Texto de apoio do Caderno do Professor do Bimestre.....	88
Ilustração 13: Orientações da Situação de Aprendizagem 1.....	89
Ilustração 14: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	91
Ilustração 15: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	93
Ilustração 16: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	94
Ilustração 17: Orientações da Situação de aprendizagem 2.....	96
Ilustração 18: Texto do Caderno do Professor que foi passado para os alunos.....	97
Ilustração 19: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	98
Ilustração 20: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	99
Ilustração 21: Orientações da Situação de Aprendizagem 3.....	100
Ilustração 22: Orientações da Situação de Aprendizagem 4.....	101
Ilustração 23: Páginas do livro didático utilizado em sala de aula.....	104
Ilustração 24: Orientações da Situação de Aprendizagem 1.....	105
Ilustração 25: Orientações da Situação de Aprendizagem 2.....	106
Ilustração 26: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	107
Ilustração 27: Páginas do livro didático utilizado em sala de aula.....	108
Ilustração 28: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	109
Ilustração 29: Maquete da cidade realizada pelos alunos da 5ª.....	111

Ilustração 30: Maquete da cidade realizada pelos alunos da 5ª.....	111
Ilustração 31: Alunos da 5ª realizando maquete da cidade.....	112
Ilustração 32: Orientações da Situação de Aprendizagem.....	112
Ilustração 33: Orientações da Situação de aprendizagem.....	115
Ilustração 34: Orientações da Situação de Aprendizagem.....	116
Ilustração 35: Mapa utilizado em atividades com os alunos.....	117
Ilustração 36: Fotografia aérea utilizada em atividade com alunos.....	118
Ilustração 37: Trabalho de um aluno da 5ª série.....	119
Ilustração 38: Página do livro didático utilizado em sala.....	122
Ilustração 39: Página de livro didático utilizado em sala de aula.....	124
Ilustração 40: Página de livro didático utilizado em sala de aula.....	125
Ilustração 41: Página de livro didático utilizado em sala de aula.....	126
Ilustração 42: Trabalho de alunos da 5ª série.....	127
Ilustração 43: Página de livro didático utilizado em sala de aula.....	128
Ilustração 44: Trabalho de alunos da 5ª série.....	129
Ilustração 45: Orientações Situação de Aprendizagem.....	131
Ilustração 46: Imagem do Caderno do Professor.....	132
Ilustração 47: Imagens do Caderno do Professor.....	133
Ilustração 48: Imagens do Caderno do Professor.....	134
Ilustração 49: Imagens do Caderno do Professor.....	135
Ilustração 50: Orientações da Situação de aprendizagem.....	136
Ilustração 51: Imagem do Caderno do Professor.....	137
Ilustração 52: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	139
Ilustração 53: Página do livro didático utilizado em sala de aula.....	141
Ilustração 54: Orientações da Situação de aprendizagem.....	142
Ilustração 55: Orientações da Situação de aprendizagem.....	143
Ilustração 56: Imagem do Caderno do Professor.....	145
Ilustração 57: Imagem do Caderno do Professor.....	145
Ilustração 58: Mapa utilizado em sala de aula.....	147
Ilustração 59: Orientações da Situação de aprendizagem.....	149
Ilustração 60: Orientações da Situação de aprendizagem.....	150

Ilustração 61: Orientações da Situação de aprendizagem.....	152
Ilustração 62: Orientações da Situação de aprendizagem.....	153
Ilustração 63: Mapa utilizado em sala de aula.....	155
Ilustração 64: Atividade desenvolvida pelos alunos da 5ª série.....	157
Ilustração 65: Página de livro didático utilizado em sala de aula.....	159
Ilustração 66: Trabalho de alunos da 5ª série sobre Setor Primário.....	160
Ilustração 67: Trabalho de alunos da 5ª série sobre Setor Primário.....	161
Ilustração 68: Avaliação de Geografia realizada por aluno da 5ª série.....	162
Ilustração 69: trabalho de Geografia realizado por alunos da 5ª série.....	164
Ilustração 70: Trabalho de Geografia da 5ª série sobre o setor terciário.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conteúdos preliminares propostos para 5ª série à disposição no final do ano letivo de 2007 e proposta curricular de Geografia para o ano letivo de 2008.....	34
Quadro 2 -	Médias do SARESP 2007.....	79
Quadro 3 -	Médias do SARESP 2007.....	79
Quadro 4 -	Resultado da prova sobre os setores da atividade econômica.....	163

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo no contexto das estratégias neoliberais para a Educação.....	21
2 A Proposta Curricular e a discussão sobre currículo.	37
3 O processo de implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo..	55
3.1 Processo homogêneo de recuperação.....	55
3.2 A realização da recuperação com o Jornal.....	57
3.3 Diante da indiferença, a tentativa de trabalhar o bairro.....	68
3.4 A finalização do jornal de recuperação.....	71
4 A apresentação e imposição da proposta curricular.....	74
4.1 Reunião de replanejamento: o reforço das normas e procedimentos.....	76
4.2 Antes tarde do que nunca: O curso de apoio à aplicação da proposta pedagógica.....	80
5 A proposta curricular de Geografia.....	85
5.1 A tentativa de colocar em prática o caderno do primeiro bimestre.....	86
5.2 A aplicação do caderno do segundo bimestre.....	103
5.3 Tecendo o cotidiano escolar: o caderno do terceiro bimestre.....	121
5.4. A dinâmica escolar: o caderno do quarto bimestre.....	149
5.5. Recuperação do quê?.....	167
6 A possibilidade de mudança nasce na escola.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
BIBLIOGRAFIA.....	189

INTRODUÇÃO

A angústia motivada pela desvalorização da geografia escolar, gerada pelo não aprendizado da mesma nas escolas públicas, foi o que instigou uma professora e estudante de pós-graduação em Geografia a realizar uma pesquisa, na qual fosse possível entender quais os elementos do cotidiano das aulas de Geografia em uma escola pública estadual, que contribuem para o não aprendizado e quais são as possibilidades de mudanças neste contexto. Nesta investigação, a pesquisadora seria também a professora responsável pela disciplina, sendo assim possível fazer uma análise dos elementos que direta ou indiretamente interferem na sala de aula.

Essa pesquisa pretende avaliar o cotidiano da sala de aula, entendido como o resultado da macroestrutura e da microestrutura, fazendo uso dos materiais que a escola tem disponível e aplicando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O desenvolvimento desta pesquisa será com base na realidade existente e nas possibilidades (existentes e virtuais) encontradas no momento de sua realização e seu resultado será a proposta de uma transformação na educação.

[...] Em verdade, colocamos primeiramente o objeto virtual, o que nos permitiu traçar o eixo espaço-temporal. O futuro iluminou o passado, o virtual permitiu examinar e situar o realizado. [...] (LEFEBVRE, 2002:33)

Pretende-se partir da realidade da sala de aula, do trabalho diário do professor, da aplicação crítica da proposta curricular e dos resultados dos trabalhos dos alunos para discutir a possibilidade de mudanças, permitindo um ensino de Geografia mais crítico e mais próximo da realidade do aluno, dentro do quadro encontrado pelos professores que trabalham na rede estadual de ensino, ou seja, a sala de aula, com toda a sua aparente dificuldade, será o *lócus* deste estudo e é desta realidade que deverão surgir apontamentos de caminhos e prováveis mudanças.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada, segundo os documentos oficiais, com o objetivo de melhorar o ensino do estado em questão, por meio de um currículo único e com material determinado e delimitado para o professor. Este material foi produzido por um grupo de especialistas que, em sua maioria, trabalham em ensino superior e/ou são autores de livro didático, mas não estão ministrando aulas no ensino fundamental público, o que pode dificultar a realização de uma proposta que possa se concretizar na íntegra em sala de aula. Chamamos a atenção para isso pois há a necessidade de se compreender o contexto o qual as escolas públicas estaduais estão inseridas para daí propor algo.

O objetivo proposto não é somente focar na aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, mas fazer uma análise do cotidiano escolar, entendendo-o como resultado da tríade: percebido - representado como mediação entre o que é imposto pelo Estado e as relações cotidianas, ou seja, a prática cotidiana, concebido - representado pela imposição de uma proposta (da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) elaborada distante da realidade escolar; vivido - representado pelas possibilidades de mudanças, atitudes de resistências que podem levar à transformação.

a) *La pratique spatiale*, qui englobe production et reproduction, lieux spécifiés et ensembles spatiaux propres à chaque formation sociale, qui assure la continuité dans une relative cohésion. Cette cohésion implique pour ce qui concerne l'espace social et le rapport à son espace de chaque membre de telle société, à la fois une *compétence* certaine et une certaine *performance*.

b) *Les représentations de l'espace*, liées aux rapports de production, à l'« ordre » qu'ils imposent et par là, à des connaissances, à des signes, à des codes, à des relations « frontales ».

c) *Les espaces de représentation*, présentant (avec ou sans codage) des symbolismes complexes, liés à côté clandestin et souterrain de la vie sociale, mais aussi à art, qui pourrnt éventuellement se définir non pas comme code de l'espace mais comme code des espaces de représentation.¹(LEFEBVRE, 1974: 42 - 43)

¹ Tradução da autora: a) A prática espacial, que engloba produção e reprodução, lugares específicos e conjuntos espaciais próprios a cada formação social, que assegure a continuidade em uma relativa coesão. Esta coesão implica no que concerne ao espaço social e a relação ao espaço de cada membro de tal sociedade, por sua vez a uma competência certa e uma certa performance.

b) As representações do espaço, ligadas as relações de produção, a “ordem” que os impõem e por aí, a dos conhecimentos, a dos signos, a dos códigos, a relações “frontais”.

Por meio dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, tendo como base a proposta curricular utilizada durante o período da pesquisa, pretende-se valorizar a ciência Geografia no ensino escolar, bem como, levar os alunos a entenderem a importância dessa disciplina no seu cotidiano, a fim de minimizar ou, até mesmo, acabar com aquela ideia de que, na escola, a Geografia serve para decorar dados isolados e para copiar mapas. De acordo com CAVALCANTI (1998:129).

A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico.

A geografia escolar deve ser utilizada como um instrumento para possibilitar ao aluno desenvolver sua capacidade de reflexão sobre diversos acontecimentos do seu dia a dia, ampliando sua visão sobre o mundo e que possa levá-lo a uma interferência consciente no mesmo. Assim,

[...] formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções. Elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998:128)

A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual Leônidas Horta de Macedo, localizada no distrito Jaraguá, na cidade de São Paulo (mapa 1). Os alunos, em sua grande maioria, são residentes no bairro, tendo raras exceções que residem em Pirituba e Chica Luiza, que são bairros próximos. Existe certa procura por vagas desta escola, mas geralmente, as vagas existentes não são suficientes para atender a todos. Talvez isto ocorra pela satisfação dos pais de alunos matriculados nela que a indicam para seus conhecidos.

A opção por esta escola teve como base o fato da pesquisadora em questão ser professora efetiva da mesma desde julho de 2004, o que permite a realização de uma pesquisa durante todo o ano letivo ou período que se fez necessário para sua realização,

c) Os espaços de representação, presente (com ou sem codificação) dos simbolismos complexos, ligados ao lado clandestinos ou subterrâneos da vida social, mas também na Arte, que poderia eventualmente se definir não como código do espaço, mas como o código do espaço de representação.

além de permitir um maior conhecimento do perfil dos alunos que frequentam a escola e por ter também maior conhecimento e proximidade com os funcionários e a direção da escola, o que facilita o desenvolvimento da pesquisa.

Ilustração 1. Mapas para Localização da EE Leônidas Horta de Macedo

Estado de São Paulo

Fonte: www.flickr.com

Região Metropolitana de São Paulo.

Fonte: www.mapas-sp.com

Cidade de São Paulo e Distrito do Jaraguá

Fonte: www.omelhordobairro.com.

Distritos de Jaraguá, Pirituba e Parque São Domingos

Fonte: piritublog.blogspot.com

Mapa de Localização da EE Leônidas Horta de Macedo.

Fonte: www.apontador.com.br

O universo do estudo foi uma 5ª série² do ensino fundamental II da educação básica. A escolha se baseia no fato de ser o início de um ciclo, no qual o contato com a disciplina Geografia se faz com professores licenciados em Geografia, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental I. É importante ressaltar que os alunos que compõem a 5ª série são oriundos de outras escolas da região, sejam elas estaduais ou municipais. Isto ocorre porque a escola onde se desenvolve a pesquisa só possui o ensino fundamental II. O trabalho de campo foi desenvolvido no período de um ano letivo durante as aulas de Geografia. Havia,

² Apesar de existir uma lei que regulamenta o ensino em nove anos e não em séries, a escola ainda não se adaptou a esta lei, sendo ainda utilizada a classificação por série, então a 5ª série em questão é o 6º ano pela nova nomenclatura. O prazo para tal adaptação é 2010. Estamos em 2011 e isso ainda não foi equacionado. O Ensino Fundamental II compreende da 5ª 8ª série, ou se falarmos em anos do 6º ao 9º ano.

inicialmente, projetos para estudos de campo, mas no decorrer do ano, por conta de vários motivos que se encontram no corpo desta tese, eles não se concretizaram.

Como essa pesquisa visava trabalhar com a realidade da escola, foi utilizado como instrumento de ensino o livro didático que a escola adotou articulado com a proposta de conteúdo oficial. O livro didático adotado foi a Série “Link do Espaço”, da editora Escala Educacional. Essa escolha foi feita em 2007 com base na análise do livro pelos professores³ da escola e também considerando a avaliação feita pelo PNLD⁴.

Outro elemento que auxiliou na escolha da série “Link do Espaço” foi o enfoque metodológico de ensino-aprendizagem em uma abordagem crítica da Geografia e na concepção pedagógica socioconstrutivista. É importante destacar que não existe uma escolha perfeita de um livro didático e sim escolhas que atendam aos anseios dos professores e de seus alunos.

Ressaltamos que a aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tendo como instrumento auxiliar o livro didático enviado pelo governo federal, não foi de fácil realização, uma vez que os conteúdos da proposta da 5ª série não eram os mesmos do livro didático adotado. Ou seja, temos dois níveis governamentais que se preocupam com o ensino, mas que não trabalham juntos e, portanto, o resultado desse desencontro se reflete no cotidiano escolar, por meio da dificuldade de uso dos dois materiais.

Um dos objetivos desta pesquisa é possibilitar a articulação entre a escola pública e a universidade, visando benefícios para estes dois espaços e principalmente, destacando o papel da rede pública de ensino como possível espaço de transformação. Neste sentido, a boa formação universitária do professor é um dos elementos essenciais para que esta transformação seja realizada.

Educadores com alto nível de informação devem possuir condições de hierarquizar as noções e os conceitos referentes a sua disciplina, de compreendê-los e adaptá-los ao processo de aprendizagem dos alunos.

³ A professora-pesquisadora participou da escolha deste livro didático, por ser efetiva na Unidade Escola.

⁴ De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2008, Geografia, das 26 coleções inscritas e analisadas, 19 foram recomendadas. Por meio das análises dos gráficos e das resenhas de análises de cada coleção optou-se pela série em questão por ter sido a melhor avaliada pelo PNLD.

O saber universitário apresenta-se sob forma de peças de um quebra-cabeça sem uma imagem coerente na qual ele é multiplicado, separado, deixando ao observador a possibilidade de construir várias imagens. É a partir desse saber universitário que um saber ensinado deve ser elaborado, reconstruído, reorganizado. (SIMIELLI, 1999: 92).

Geralmente, a universidade aparece como a responsável pela formação de intelectuais criadores de teorias para a educação, mas parte destes teóricos não conhece o cotidiano escolar e, por conta disso, suas teorias, quando implantadas nas escolas, encontram grandes obstáculos.

De acordo com EZPELETA e ROCKWELL (1989:12-13),

[...] As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram, por sua vez, seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustenta estas versões, com valoração oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural.

Coexiste, contudo, com ela história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

A universidade, por vez, ao se aproximar da escola fará parte da construção desta escola, mas somente se esta relação ocorrer por meio de diálogos e não por meio de imposição, como vem ocorrendo com a maioria dos projetos que chegam às escolas.

Como meio de aproximação, decidiu-se por uma pesquisa realizada por alguém que vivesse nos dois espaços envolvidos, a universidade e a escola pública, ou seja, uma pesquisadora da universidade e também professora da rede pública estadual de Ensino (professora-pesquisadora). O foco da pesquisa é a sala de aula, pois possibilita o contato com muitas dificuldades que permeiam a educação, tanto as relacionadas à formação como às relacionadas à estrutura da rede pública de ensino, permitindo uma maior compreensão,

e aumentando a margem para mudanças e/ou apontamentos de novos caminhos para o ensino de Geografia partindo da realidade concreta, do dia a dia da sala de aula.

Algumas pesquisas que visam contribuir para a melhoria do ensino são realizadas durante um determinado período (geralmente em alguns meses), tendo como principal instrumento a observação em sala de aula, da relação professor-aluno. Mesmo resultando em bons referenciais teóricos e em contribuição à melhoria do ensino, deixam alguns elementos de fora da análise, uma vez que, em geral, as pesquisas ocorrem em determinados momentos e assim não são capazes de captar o cotidiano da escola. A rotina do pesquisador é diferente da do professor que está sendo observado, o que reforça a ideia de que um professor-pesquisador pode gerar uma contribuição muito expressiva.

A universidade, com seus intelectuais, deve estar próxima à educação básica para observar e analisar as práticas que nela incidem e, para que, juntamente com os sujeitos atuantes desse ambiente pedagógico, possa aperfeiçoar as teorias e torná-las passíveis de realização.

António Nóvoa, em artigo intitulado “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, procura analisar a realidade discursiva que marca grande parte dos textos sobre educação neste final de século e afirma que,

O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (NÓVOA, 1999: 18).

Neste sentido apresento a forma como foi realizada a análise e a reflexão da pesquisa para que fique claro os caminhos da mesma.

Inicialmente será realizada uma análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo relacionando-a as políticas públicas de ensino que foram elaboradas tendo como base os ideais neoliberais. Haverá uma ênfase na correlação da implantação da proposta em questão com outras estratégias políticas do governo destinada educação pública e principalmente aos professores.

Após a contextualização da elaboração da proposta, o enfoque passará a ser o questionamento da concepção de currículo, pretende-se também realizar um breve diálogo entre a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Nova Proposta

Curricular do Estado de São Paulo focando aspectos como: centralização e descentralização, currículo único e parte diversificada e formação cidadã e formação para o mercado de trabalho.

Uma vez compreendido o processo de elaboração e a posição teórica da proposta, o próximo passo será a análise do processo prático de implantação da Proposta Curricular. Pretende-se realizar uma análise do processo de divulgação e apresentação da Proposta Curricular.

Ainda seguindo a análise da Proposta pretende se realizar um aprofundamento sobre o processo de implantação dos cadernos bimestrais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, enfocando a reação dos professores.

Em seguida descrevemos e debateremos a aplicação da Proposta Curricular de Geografia da 5ª série, durante um ano letivo de 2008, ou seja, no primeiro ano de implantação da proposta. Neste momento enfatizamos as dificuldades cotidianas dos professores e dos alunos, bem como os obstáculos que tornaram quase impossível colocar em prática a proposta da forma como foi idealizada.

A parte final da pesquisa será uma tentativa de realizar uma contribuição para uma reflexão em busca de uma possibilidade de mudança na educação, tendo como ponto principal o trabalho do professor dentro de sala de aula e a educação transformadora como utopia.

Assim, pretende-se que a união da escola pública com a universidade representada pelo trabalho desenvolvido por uma professora pesquisadora, possa trazer novas alternativas para melhorar a educação e reforçar seu poder de transformação.

1 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo no contexto das estratégias neoliberais para a Educação.

Seguindo a tendência de se inserir na globalização, grande parte das nações do mundo adota modelos ou pacotes determinados pelos órgãos mundiais ou Estados hegemônicos visando uma maior possibilidade de ampliação de relações econômicas. Porém, essas estratégias que fazem parte destes pacotes ou modelos não se limitam à esfera econômica e sim, se incidem na esfera social, dando destaque à educação. Em relação à América Latina GENTILI (2002:13) afirma que,

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região.

Dentro desse contexto, as elites políticas e econômicas das nações da América Latina, objetivando uma desejada estabilidade econômica, por meio da garantia do pagamento da dívida externa, da redução do suposto elevado gasto público social, da possibilidade de renegociação da dívida com captação de novos empréstimos, adotam as determinações dadas pelos grupos hegemônicos que regem o processo de globalização. Uma parte destas ações, propostas e cursos voltados para inserção neste processo foi denominada de Consenso de Washington⁵, um receituário para enfrentar crises econômicas no período de globalização.

O papel do Banco Mundial e do FMI no planejamento e implementação das políticas sociais tem se caracterizado por duas tendências associadas ao *instrumentalismo* das propostas setoriais levadas a efeito de (subordinação da política social à dinâmica mais ampla da lógica econômica), tendo, como objetivo central, tratar de dar apoio, respaldo e legitimidade aos programas de ajuste. As

⁵ A expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos.

políticas sociais são assim pensadas como um componente indissolúvel dos processos de reestruturação econômica e planejados a partir da ótica de um exacerbado reducionismo tecnocrático. O *condicionamento* dos limites e do conteúdo da política social expressa-se no protagonismo que tais instituições desempenham no financiamento direto e crescente de certos programas setoriais desenvolvidos na região. Mesmo quando esse financiamento é assumido de forma direta pelo Banco Mundial e pelo BIRD, o FMI exerce um papel central no estabelecimento das condições necessárias para a aprovação dos recursos a serem investidos (GENTILI, 2002: 31)

A Educação é um campo que desperta muito interesse do grupo que tem o poder de subordinar a política social à lógica econômica, pois é ainda um dos poucos espaços que podem ser utilizados em um projeto para a transformação da sociedade. Partindo do princípio que a educação permite uma possibilidade de promover nos alunos uma reflexão crítica de seu cotidiano e do que lhe afeta.

Se analisam as transformações educacionais promovidas pelas administrações neoliberais a partir da dinâmica hegemônica que as caracteriza: como reforma institucional (no plano jurídico, organizacional, curricular, trabalhista, etc.), e como reforma cultural orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos à atividade educacional e, em última análise, uma ambiciosa metamorfose das formas históricas de *pensar* as práticas pedagógicas e a escola pública como esfera de realização do direito social à educação. (GENTILI, 2002: 9)

Uma escola pública localizada na periferia⁶ possui, ou pelo menos deveria possuir, um papel primordial na vida dos alunos, pois ela teria a função, a nosso ver, de orientá-lo na análise de sua realidade, levando-o a refletir sobre todo o processo que o fez se encontrar

⁶ O conceito de periferia utilizado deste trabalho é embasado em Martins (2001:78) que deixa claro a precariedade da infraestrutura e a presença forte da especulação imobiliária na periferia. “(...) A periferia já é o produto da especulação imobiliária, ruas estreitas, calçadas estreitas, falta de praças, terrenos minúsculos, casa ocupando na precariedade de seus cômodos todo o reduzido espaço disponível para a construção, falta de plantas, muita sujeira e fedor.(...) A periferia é a vitória da renda da terra sobre a cidade e a urbanização, é um dos fatores do atraso do próprio capitalismo. (...). A periferia é a designação dos espaços caracterizados pela urbanização patológica, pela negação do propriamente urbano de um modo de habitar e viver urbanos”.

São exatamente essas características da periferia que são encontradas no Jaraguá, pois a produção desse espaço esteve e está ligada ao conjunto de fatores onde se destacam o crescimento horizontal da cidade, a especulação imobiliária e a problemática da habitação.

nesta situação (residir em bairros periféricos sem infraestrutura, ter de duas a quatro horas destinadas ao deslocamento para o trabalho, o qual, em sua maioria, é mal remunerado, isto quando não trabalham na informalidade, além da dificuldade de acesso ao lazer). Muitas vezes os alunos chegam à escola sem refletir sobre esses fatos, é como se fosse algo natural (sempre foi assim) ou fatalidade e, desta forma, não enxergam uma possibilidade de mudança. Conhecendo essa possível função da escola, os organismos financeiros mundiais e os grupos hegemônicos tendem a interferir, buscando controlar este espaço, utilizando políticas públicas de educação para isso, por exemplo, criando, estabelecendo e muitas vezes, impondo currículos escolares, buscando a manutenção da ordem social existente. Segundo ARROYO (2008: 26),

Reduzimos o currículo e o ensino a uma sequencição do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidade e competências que o pragmatismo do mercado valoriza.

Os alunos da classe de menor poder aquisitivo, que vivem nessas áreas periféricas, estão preocupados em sua inserção no mercado de trabalho. Assim currículos que priorizam aquisições de habilidades e competências, enfatizando o mercado, são impostos a sociedade sem resistência social. Deste modo os alunos tendem a ser educados em uma linha de pensamento neoliberal e passam a entender a escola como formadora para o mercado de trabalho (já que este possibilita a reprodução da vida pela inserção no mundo do trabalho) e não como formadora de cidadãos críticos com condições de entender e tentar transformar a sociedade em que vive ou, pelo menos, melhorar sua situação de vida nas regiões periféricas da cidade.

Essa formação voltada para o mundo do trabalho é explícita na Proposta na página 20 do documento, o subitem VI se intitula: “Articulação com o mundo do trabalho”. Mas é na página 24 do documento que se explicita a questão quando discute o contexto do trabalho no ensino médio. Nesse item ao mesmo tempo que indica o problema enfrentado na sociedade brasileira, e mundial, de tecnologia substituindo trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, indica a necessidade de no processo educativo

desenvolver as “competências” para resolver problemas e tomar decisões nos postos específicos de trabalho, no entanto não discute a crise no mundo do trabalho.

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as existências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estrita para o local de trabalho, mas também como o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 2001:12)

Com o estabelecimento do neoliberalismo e da globalização, prevalece o discurso homogêneo, que defende uma única forma de pensar em todas as esferas da sociedade, inclusive a esfera educacional, onde para melhorar as taxas de analfabetismo, atendendo as normas de órgãos mundiais, realizaram-se políticas educacionais que visam à quantidade em prol da qualidade. Amplia-se o acesso à educação para uma grande parcela da sociedade, melhorando os dados relativos ao analfabetismo, mas não se garante a qualidade da educação.

É comum encontrar atualmente na sociedade brasileira pessoas que possuem certificado de conclusão do ensino fundamental, mas que não conseguem interpretar um texto ou realizar as quatro operações da matemática. Uma das causas desse fracasso escolar é a falta de perspectiva dos alunos, pois muitos deles têm conhecimento de que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo e que cursam uma educação pública de qualidade precária, assim, não se veem em condições de competir com pessoas que possuem uma educação de qualidade, ou seja, não tem emprego para todos e sabem que somente os mais qualificados serão contratados. Sendo assim, não encontram sentido para querer aprender.

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador” a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da

própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. Ao contrário do que certas perspectivas apresentavam na década de 70 que prognosticavam a fábrica automática, auto-suficiente, as novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo. (FRIGOTTO, 2001: 50)

Os programas de apoio (financiados pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) aos países da América Latina que afirmam ter como objetivo a amenização da permanente crise econômica, utilizam discursos que definiram uma crise educacional (não que ela não existisse, mas não foi feita uma análise do processo do ponto de vista político, social e econômico para entendê-la) nestes países e propõem sugestões para resolvê-la. Essas sugestões/normatização são iguais para todos os países, ou seja, não se considera a particularidade de cada um, trata-se de um discurso que visa à homogeneização do pensamento por meio de uma determinada reforma educacional.

[...] Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de suas salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional. Para isso, dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nela. (GENTILI, 2002: 19)

Nesse contexto, pode-se destacar o caráter tecnocrático, empresarial e uma visão de qualidade que é medida por quantidade, como, por exemplo, os índices⁷ criados pelos governos e a universalização do ensino. A ideia de universalização é extremamente positiva desde que a qualidade seja mantida, mas o que assistimos, usando como exemplo o Brasil, é que a ampliação do acesso está ligada, em boa parte, à queda da qualidade da educação.

⁷ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

[...] A prioridade do governo FHC⁸ de universalização do ensino fundamental com qualidade para “os trabalhadores”, repete, numa versão economicista, o jargão populista de educação do povo, do pobre, do carente, dos excluídos.

Ao priorizar, como educação do trabalhador, a universalização com qualidade do ensino fundamental (primeiro grau completo) e novas estratégias de formação profissional (reforçando a permanência do atual sistema paralelo) o governo, atendendo às demandas empresariais quanto ao aumento do padrão mínimo de escolarização do trabalhador-cidadão, ratifica a exclusão educacional da maioria da classe trabalhadora, agora em um patamar superior da racionalidade, em que se socializa a base do sistema escolar, mas mantém-se inacessível o seu vértice, reproduzindo, de forma atualizada, no âmbito educacional, a estrutura de classes vigente em nosso país. (NEVES, 2000: 19-18).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo se encaixa neste movimento de universalização do ensino ligada à limitação da qualidade, aparece como uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino, uma vez que nela está embutido que todos os professores devem seguir, passo a passo, o caderno com o conteúdo e as atividades já determinadas. Assim, teoricamente, fica garantido que todos os professores ensinarão aquele conteúdo e que todos os alunos aprenderão o mesmo.

Segue também a tendência de homogeneização uma vez que estabelece um currículo único e também as estratégias para sua aplicação, não considerando a diversidade presente em sala de aula, os alunos que não são alfabetizados ou são semialfabetizados e que não conseguem aprender e, muito menos, se desenvolver em sala de aula. Além disso, homogeneizam-se os lugares e as particularidades de grupos. Como as atividades possuem a indicação de número de aulas predeterminado, geralmente o professor não pode aprofundar mais o conteúdo, até que os alunos aprendam e, a partir daí, tudo passa a ficar no velho dizer “um finge que ensina e outro finge que aprende”. Com o ensino-aprendizagem transformado em algo sequencial, com conteúdo e tempo determinados, a possibilidade de criação na sala de aula tende a desaparecer, o professor é sempre cobrado a aplicar a apostila, pois os alunos serão avaliados em uma prova externa (SARESP) e por meio desta avaliação deverá ficar nítido se a Proposta foi aplicada ou não.

⁸ Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002.

A homogeneização social também está implícita na Proposta Curricular. A escola pública do ensino básico é vista como a escola para a massa da população carente e não como um espaço social que contempla a realidade e diversidade social. Segundo a Proposta dentro de um quadro de mudança de sociedade onde a técnica se torna primordial,

Ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para a inserção no mundo de modo produtivo e solidário. (SÃO PAULO, 2008a: 10).

Assim, o discurso neoliberal defende a lógica do mercado para um bom funcionamento da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Subentende-se aqui que um próximo passo seja a privatização, pois a mesma argumentação que permeou todos os processos de privatizações passados se faz presente: se o Estado, a esfera pública não tem competência para administrar a educação, então uma empresa privada deve fazê-lo. Dentro deste projeto a educação deixa de ser um direito social e passa a ser objeto de consumo individual. Projetada pelas empresas dominadas pela elite hegemônica que tornaram a política pública cada vez mais desigual, pois cada um tem seu consumo ligado a sua capacidade de consumir, e isto depende de seu mérito, o qual está atrelado ao seu poder aquisitivo.

Em primeiro lugar, uma discussão sobre o momento histórico que o Brasil vive no campo da “política” neoliberal (que, felizmente, hoje já vem sendo contestada, até mesmo em países do centro do capitalismo, como os Estados Unidos), mas que interfere profundamente na política educacional. No centro dessa política está a tentativa de transformar também a educação em *mercadoria*, determinando que a escola pública seja destinada àqueles que não podem pagar e a escola particular para os estratos aquinhoados da população. (PONTUSCHKA, 2000: 149)

Apesar do governo do Estado de São Paulo não ter declarado ou demonstrado, nitidamente, interesse pela privatização do setor educacional, a aceitação e implementação

de outros ideais neoliberais já se faz presente. Algumas estratégias foram estabelecidas para equiparar a educação à lógica do mercado. Junto com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foram articulados a promoção de docente por mérito, a hierarquização e fragmentação da categoria, a criação do IDESP⁹ com seu resultado atrelado ao bônus¹⁰. Essas estratégias pregam a homogeneização e o discurso único, a competitividade, a fragmentação e a hierarquização dentro das escolas.

Embora siga essa linha de pensamento da “escola como mercadoria” e do “ensino-aprendizagem como um pacote único” para todo o ensino do estado de São Paulo, a educação paulista ainda apresenta resultados estatísticos ruins, ou seja, possibilita que a grande maioria das crianças frequenta a escola, mas sem garantia de aprendizagem. Destarte, quando os alunos são avaliados pelo SARESP¹¹, por exemplo, o resultado da maioria é insatisfatório.

Para justificar a falta ou a precariedade do aprendizado público paulista, nos documentos oficiais o professor aparece como o culpado por esse fracasso, seguindo uma linha de pensamento que, apesar de não ser a única, é cada vez mais defendida e difundida por uma grande parte dos políticos e da mídia que utilizando seus diversos instrumentos levam a maioria da sociedade a compartilhar desta ideia, a qual, aceita, leva a desvalorização social e profissional do professor.

A existência de um contingente de professores bem-qualificados e numericamente suficientes é uma das principais condições para a oferta de educação de boa qualidade. (...)

O nível de qualificação dos professores frequentemente é utilizado como critério para julgar a qualidade da educação oferecida. Há dois indicadores possíveis: o primeiro é o nível geral de desempenho educacional da equipe docente; o segundo é a porcentagem de professores diplomados (ou capacitados) para o magistério segundo padrões nacionais. Os dois indicadores medem aspectos diferentes das qualificações dos professores, sendo que o primeiro indica suas qualificações educacionais gerais, e o segundo focaliza sua capacitação pedagógica. (UNESCO, 2004: 96 - 97)

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁰ Benefício creditado aos funcionários da escola que cumprem algumas normas definidas pelo governo anualmente, como por exemplo, ter um baixo número de faltas e a alcançar a meta do IDESP.

¹¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Deste modo, segundo essa linha de raciocínio, a qualidade da educação está somente relacionada com a capacidade e qualificação do corpo docente.

Ainda se faz necessário ressaltar que existe uma linha de pensamento defendida por uma parte de intelectuais e de sujeitos do processo educativo que apontam um contexto que envolve vários fatores como responsáveis pelo fracasso escolar, descentralizando o papel do professor. São exemplos Miguel Arroyo, Vera Maria Candau, António Nóvoa que em suas reflexões sobre a educação consideram fatores como a conjuntura política e a organização não participativa das escolas.

Em meados dos anos 80, surge um momento crítico na pesquisa de educação no Brasil e na América Latina que destaca a necessidade de superar estereótipos vinculados à escola, bem como o descontentamento das abordagens teórico-metodológicas da escola. O objetivo, neste momento, passa a ser o de conceber a escola como parte de uma sociedade de classe e analisar quais as possibilidades desta instituição em tentar superar a desigualdade social existente, ou seja, ocorre uma redefinição do objeto de estudo, o foco muda definitivamente da criança para a instituição e juntamente para o professor.

Entendemos que o conceito de competência ganhou popularidade, tanto nos meios acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. Em outras palavras, à medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e suas práticas entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente o professor. Em diversas ocasiões, análises simplistas identificam os professores como os responsáveis pelos sérios problemas observados nas escolas. (SOUZA, 2006: 5)

Com base no princípio de que unicamente o despreparo do professor leva ao fracasso escolar, vários projetos e programas de formação continuada foram elaborados com objetivo de preparar melhor o professor e, por mais que estes tenham sido eficientes, o fracasso escolar permanece, pois não é só a formação do professor que pode mudar este cenário, esta formação tem que ser associada a outros elementos presentes no processo escolar (alunos, infraestrutura, carga horária e outros) que serão explorados ao longo da pesquisa.

Para deixar mais claro essa questão destacaremos aqui, inicialmente a questão salarial. No ano de 2010, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual da Educação, estabeleceu a *promoção por mérito* (processo de promoção dos integrantes das classes de docentes). Para poder se inscrever neste processo, o professor deveria atender vários critérios, principalmente os que se referem à assiduidade e permanência na unidade escolar. Uma vez inscritos deveriam realizar uma prova com base em uma bibliografia previamente divulgada e os que conseguissem estar entre os 25% melhores classificados receberiam 25% de aumento no salário base. Uma vez promovido, este professor só poderá fazer novamente o processo após três anos.

Esse processo de promoção por mérito foi uma estratégia criada e utilizada para fragmentar a categoria, uma vez que um professor ficará com o salário maior que outro com o mesmo tempo de serviço e o mesmo cargo – função. Além de desmobilizar ainda mais as reivindicações por remunerações mais dignas, uma vez que a parcela beneficiada já estará satisfeita e provavelmente não entrará na luta por melhores salários. Outro ponto de argumentação é que uma prova (elaborada com base na proposta curricular e na bibliografia a qual se pauta) não é o melhor instrumento para medir a qualificação do profissional, seu desempenho e compromisso na sala de aula. Um professor pode ler e entender toda a bibliografia, ter um bom desempenho na prova e não exercer bem sua função em sala de aula. Conclui-se, portanto, que novamente o recurso financeiro disponível para a educação é utilizado para deixá-la mais frágil, ao invés de fortalecê-la, já que serve para desmobilizar, inclusive sindicalmente, os professores.

Outra forma de fragmentar a categoria docente é a disposição dos professores não efetivos (OFA- Ocupante Função Atividade /ACT – Admitido por Caráter Temporário) em diferentes níveis, designados por letras e com diferenças em regimento de serviços. Para ter direito a participar do processo de atribuição das aulas, os professores ACT são obrigados a fazer uma avaliação classificatória todo final de ano letivo. A nota desta prova será somada ao seu tempo de serviço e aos seus títulos, o que gerará uma pontuação para sua classificação na atribuição. Mas a atribuição ocorre por ordem de categoria, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 1 - Classificação e hierarquia dos docentes da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo.

Categoria	Descrição	Critérios
A	Efetivo	(Titular de Cargo)
P	Estável	_____
F	Docente ACT	Com aulas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007
L	Docente ACT	Aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
O	Docente ACT	Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093/200
S	Docente Eventual	Vinculado em (02/06/2007) da LC 1.010/2007
I	Docente Eventual	Vinculado após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009
V	Docente Eventual	Candidato à admissão após (17/07/2009) data da LC 1.093
R	Readaptado	_____

Dos professores não efetivos ou contratados, os primeiros a escolherem as aulas são os docentes da categoria F, em seguida, os da categoria L e, por fim, os docentes da categoria O. As demais categorias não chegam a participar da atribuição por falta de aulas para todos (excetos os efetivos, estáveis e readaptados que não participam da atribuição de aulas para professores temporários).

Aos docentes da categoria F é garantida à atribuição de, no mínimo, 10 aulas semanais, de acordo com a Lei Complementar n.1.093/09. Tal lei “os assegura” pelo fato de terem muitos anos de serviço na rede pública estadual de ensino. Os docentes da categoria L não possuem garantia de atribuição de aulas, pois não apresentavam vínculo com a Rede na data da criação da lei acima citada, porém, dificilmente não terão aulas atribuídas, pois possuem uma alta pontuação. Já os docentes da categoria O são empregados por meio de contratos cuja validade é de duzentos¹² dias letivos, porém, não são considerados funcionários públicos e, portanto, não recebem férias e, dependendo da quantidade de faltas que possuir, podem ter seu contrato rescindido pela Secretaria Estadual de Educação. Esse

¹² De acordo com a Lei Complementar n.1.093/09 este contrato pode ser prorrogado por mais 200 dias, e depois disto o docente contratado deve ficar obrigatoriamente mais 200 dias sem contrato para não caracterizar vínculo empregatício.

quadro mostra como a precarização do trabalho deixou de ser característica da fábrica e hoje atinge todos os trabalhadores, inclusive os professores.

Seguindo ainda a linha do contexto neoliberal, a Secretaria Estadual da Educação do governo do Estado de São Paulo realizou um concurso para efetivação de professores, com três etapas: avaliação escrita, apreciação de títulos somada ao tempo de serviço e um curso remunerado *on-line* realizado durante seis meses, com três reuniões presenciais e tendo como base de conteúdo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O professor, nessa lógica, deixaria de ter autonomia metodológica e teria que se “adequar” ao trabalho de acordo com a linha teórico-metodológica apresentada na Proposta e difundida nesse curso remunerado.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: *centralizadora* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docentes) e *descentralização* dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI, 2002: 25).

Apesar de todas as pesquisas realizadas sobre a educação apontarem a sala de aula como um dos pontos de partida mais importantes para uma transformação social, os órgãos públicos, em geral, não pensam o cotidiano escolar em seus projetos e programas de melhoria do ensino. Além disso, estabelecem avaliações para professores com objetivos de pressioná-los a se atualizarem seguindo seus ideais, mas não possibilitam melhores condições de trabalho e de formação.

Nesse sentido, esta pesquisa analisa a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo da disciplina de Geografia da 5ª série/ 6º ano, que se coloca no discurso oficial como tentativa para a melhoria da qualidade de ensino (medida e registrada no levantamento estatístico educacional como o IDESP, por exemplo). Tal proposta foi implementada pelo Governo sem uma prévia discussão com os professores. Estes somente foram informados do estabelecimento desta e da necessidade de segui-la. Os professores da rede Estadual de ensino tiveram a oportunidade de opinar sobre uma pré-proposta por meio da internet no site da Secretaria Estadual da Educação, mas é importante colocar que não houve nas unidades escolares um esforço de divulgação da elaboração desta proposta,

sendo que boa parte dos professores só tomou conhecimento desta quando do momento de sua aplicação.

No caso da Geografia, mais especificamente na 5ª série que é objeto específico desta pesquisa, a proposta preliminar que se encontrava para discussão no site no final do ano letivo de 2007 é a mesma que se encontra no Caderno de Orientação Anual da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, conhecido como “tarja preta”¹³ entre os professores.

Não houve uma ampla divulgação da elaboração da proposta, pois nas escolas que compõem a Diretoria Norte 1, ninguém sabia o que estava acontecendo. A pesquisadora em questão soube da proposta e da possibilidade de participação via internet, por meio de contatos com alunos da pós-graduação durante a realização de uma disciplina na Faculdade de Educação. Ou seja, além da ideia da proposta não partir dos sujeitos envolvidos no processo educativo, os mesmos não tiveram uma efetiva possibilidade de participação na sua elaboração.

Ao observar o quadro 1, percebe-se, que em termos gerais, o que é apresentado não se choca com os conteúdos tradicionalmente trabalhados na 5ª série, como a representação cartográfica, o conceito de paisagem, a dinâmica da natureza e as atividades econômicas. Entretanto esse quadro só apresenta os conteúdos de forma geral, sem explicitar, como ocorreu mais tarde, de como deveriam ser trabalhados. O caderno do professor estabelece o enfoque que será dado em cada conteúdo e as atividades que devem ser desenvolvidas, mas os professores só tiveram acesso a ele no início do ano letivo de 2008.

A seguir indicamos os conteúdos propostos para a 5ª série na Proposta Curricular de geografia do Estado de São Paulo, para o ano letivo de 2008.

¹³ Essa denominação “tarja preta” ocorreu devido à formatação do caderno que possui a capa dividida em duas partes uma preta e uma branca, mas também faz alusão aos remédios que são utilizados com restrições médicas por serem muito forte e que devem ser tomados corretamente, da mesma forma que foi “receitada” com obrigatoriedade a Proposta Curricular.

Quadro 1 - Conteúdos preliminares propostos para 5ª série à disposição no final do ano letivo de 2007 e Proposta Curricular de Geografia para o ano letivo de 2008.

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<i>A paisagem:</i>	<i>O mundo e suas representações:</i>	<i>Os ciclos da natureza e a sociedade:</i>	<i>Atividades econômicas e espaço geográfico:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Os ritmos e os ciclos da natureza: os objetos naturais; • O tempo histórico: os objetos sociais; • Leitura de paisagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de representação: arte e fotografia; • Um pouco de história da cartografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • A manufatura e os circuitos das indústrias; • Agropecuária e os circuitos do agronegócio; • O consumo e a sociedade de serviços.
<i>Escalas da Geografia:</i>	<i>A linguagem dos mapas:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • O mundo: as paisagens captadas pelos satélites; • O lugar: as paisagens da janela; • Entre o mundo e o lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é um mapa? • Os atributos dos mapas; • Mapas de base e mapas temáticos; • A cartografia e as novas tecnologias. 		

Disponível em: www.educacao.gov.sp/fazendoescola. Acesso em 09/12/2007. SÃO PAULO, 2008a:47.

Esse fato nos leva a pensar em três hipóteses: a primeira é a de que nenhum professor acessou a proposta para fazer sua crítica e sugestão; a segunda é a de que todos que acessaram concordaram na íntegra com a proposta; a terceira é a de que alguns professores acessaram, mas suas críticas e sugestões não foram consideradas. Mais uma característica do pensamento neoliberal predominou na ideia da participação e descentralização de decisões. Como não houve ampla divulgação do processo, poucos participaram, efetivamente, da possibilidade de crítica e de conhecimento do processo de sugestões, assim, “fez-se de conta” que o processo foi democrático e participativo.

É importante ressaltar que não houve uma consulta mais organizada e mais acessível aos professores, como já se realizou em outro momento na história da educação, quando da elaboração da proposta da CENP¹⁴ no caso de geografia. Neste momento da educação do estado de São Paulo houve um envolvimento efetivo de grande parte dos professores de geografia, os quais tiveram, segundo determinações da Secretaria da Educação, um período e um lugar para reunião, discussão e análise da proposta curricular de Geografia apresentada na época em sua versão preliminar.

O governo do estado de São Paulo se preocupa, no discurso, com a qualidade de ensino (muito em função da pressão de órgãos internacionais de fomento) e, por isso, tende a criar projetos e programas que visem à melhoria e à avaliação do ensino, só que nestes, a experiência do professor e o cotidiano escolar são colocados em segundo plano, ainda que no discurso, como vemos a seguir, isso seja lembrado.

São Paulo foi pioneiro na reformulação curricular que acompanhou o processo de redemocratização do país entre 1980 e 1990. Muito do que aqui foi produzido influenciou orientações curriculares de outros estados e até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje PROVA BRASIL), do ENEM e avaliações internacionais.

É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um

¹⁴ CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de Geografia, 1988.

gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto.

Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, *explicitadas nas diversas práticas realizadas nas salas de aula e nas escolas*¹⁵. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2007, grifo da autora)

Temos por tese que se trata de um projeto centrado na escola e na figura do professor, não com o objetivo de aproveitar as experiências vividas e o conhecimento construído pelo professor, mas com a intenção de controlar o professor, diminuir sua autonomia em sala, uma vez que toda aula já vem planejada passo a passo e que a direção e a coordenação da escola passam a agir como fiscais, cobrando do professor a aplicação da proposta. Assim segue o ideal de homogeneização educacional, formando pessoas com senso crítico reduzido e fáceis de serem manipuladas, como objetiva o modelo neoliberal.

A análise do processo de implantação desta proposta leva ao entendimento inicial de que o principal problema da educação é a falta de preparo do professor. Esse problema pode ser resolvido, aparentemente, com um caderno que determina o conteúdo que o professor vai trabalhar e as formas de desenvolver tal conteúdo. Temos por hipótese que com o estabelecimento dessa proposta curricular, o trabalho do professor será mais restrito, uma vez que ele perde a liberdade de escolha do conteúdo a ser trabalhado e de como realizar esse trabalho, limitando a capacidade criadora deste professor e, muitas vezes, levando a um empobrecimento do trabalho do mesmo em sala de aula.

Faz-se necessário refletir que a elaboração de propostas curriculares pode, de fato, contribuir para a melhoria da educação, desde que elas sejam elaboradas considerando o cotidiano escolar e, para que isto aconteça, é indispensável à participação do professor nessa elaboração, pois a aplicação desta e seu sucesso dependerão, em sua grande parte, deste sujeito. Ou seja, é necessária uma maior relação entre o concebido que aqui se apresenta na figura da proposta curricular e o vivido, a partir das relações entre professor-aluno no ambiente escolar, abrindo a possibilidade de melhoria do ensino.

¹⁵ Disponível em: www.educacao.gov.sp/fazendoescola. Acesso em 09/12/2007.

2. A Proposta Curricular e a discussão sobre currículo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi implementada em 2008 como uma reformulação que visava, de acordo com os documentos estaduais, melhorar a qualidade de ensino do estado de São Paulo por meio de um currículo único, garantindo a todos uma base comum de conhecimento e competências, pois assim, de acordo com a visão do governo, ter-se-á uma verdadeira rede, com todas as unidades escolares trabalhando o mesmo conteúdo da mesma forma e ao mesmo tempo.

De acordo com as avaliações feitas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o ensino na rede pública de sua responsabilidade, encontrava-se totalmente desarticulado no final dos anos 90 e início do ano 2000. Até então, as políticas educacionais do estado paulista valorizavam o ensino a partir de projetos temáticos a ser desenvolvidos partindo da realidade de cada escola. Deste modo, existia na rede pública estadual a prática de projetos que, teoricamente, seria realizada com base na teoria construtivista e partindo da realidade local do aluno, nesse caso tratado como “protagonista”.

Em síntese, na concepção construtivista, assume-se que nas escolas os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação – que adota formas muito diversas, como o exige a diversidade de circunstâncias e de alunos – depende em grande parte o aprendizado realizado. Este por último, não limita sua incidência às capacidades cognitivas, entre outras coisas porque os conteúdos da aprendizagem, amplamente entendidos, afetam todas as capacidades: repercute no desenvolvimento global do aluno. (SOLÉ e COLL, 2002: 24)

Mesmo sendo muito interessante essa política de valorização do cotidiano do aluno, surgiram problemas. Cada professor ensinava o que pensava ser o melhor para seu aluno, pois não havia um projeto coletivo. Assim, às vezes, na mesma unidade escolar, alunos de uma mesma série e de turmas diferentes, com professores diferentes, não aprendiam os

mesmos conteúdos durante o ano letivo. Muitos professores ainda afirmavam não saber trabalhar com projetos, limitando-se apenas ao uso do livro didático, muitas vezes sem estabelecer relações com o conhecimento prévio dos alunos.

Buscando minimizar esses problemas, sendo alguns ligados à formação básica dos professores, foram propostos e oferecidos alguns cursos de formação continuada. É o caso do “Ensino médio em rede”, desenvolvido nos anos letivos de 2004 e 2005 durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o curso “Estação da Luz da nossa língua”, realizado durante o ano Letivo de 2005 aos sábados e também à distância, fora do período de aula. Esses cursos focavam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o protagonismo do aluno, com objetivo de estimular o processo ensino-aprendizagem.

Esses cursos de formação não foram oferecidos em caráter obrigatório e também não foram aplicados em anos seguintes. Deste modo, apesar de importantes, não atingiram toda a rede de ensino, permanecendo assim o despreparo da maioria dos professores para a realização de projetos com os alunos. Na maior parte das vezes, quando aconteciam, os projetos não eram construídos coletivamente na unidade escolar. Normalmente eram pautados na escolha de um tema (geralmente sugerido pelo professor individualmente), seguido da realização de uma pesquisa e finalizado com a confecção de um cartaz. Não estava presente neste processo o foco no conteúdo e na interferência do professor como mediador, não seguindo a proposta construtivista teórica e contribuindo para a defasagem da qualidade de ensino.

Assim, predominou na rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo um descaso com a qualidade de ensino, uma vez que grande parte dos professores não trabalhava com o mínimo de conteúdos desejados para a formação dos alunos e não realizava atividades essenciais para o processo ensino aprendizagem, tais como leitura, escrita, interpretação, correlação de informações e reflexão. Faz-se necessário deixar claro que esse quadro se formou por conta da tentativa de implantação de uma proposta construtivista sem a preparação de professores e sem condições de trabalho em sala de aula, como por exemplo, a existência de um grande número de alunos em cada sala, bem como a falta de materiais e equipamentos para uma boa realização didática.

Para modificar essa situação aparentemente caótica da educação paulista, sem resolver problemas como a formação continuada do professor, a quantidade de alunos em

sala de aula, a baixa remuneração salarial e a falta de infraestrutura material nas escolas, o governo paulista implantou um currículo único estabelecido pela “Nova Proposta da Rede de Ensino do Estado de São Paulo” em 2008, aparecendo como uma possível “solução” para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, com a garantia de que os conteúdos determinados como essenciais (na visão estatal) serão trabalhados por toda a rede da forma que os especialistas responsáveis pela elaboração da proposta julgam mais adequada.

As ideias que norteiam tal proposta pregam o currículo único contrariando deliberadamente, a descentralização proposta pela Lei de Diretrizes e Bases. Isso é explícito no documento quando afirma a ineficiência de tal proposição de LDB.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente. (SÃO PAULO, 2008) ¹⁶

Esse trecho acima citado se encontra na página de abertura¹⁷ da proposta curricular do estado de São Paulo e deixa claro que a autonomia das escolas; não foi benéfica para a melhoria da qualidade de ensino, assim propõe como uma das soluções, a centralização para uma maior integração e articulação da rede de ensino do estado de São Paulo e essa articulação dar-se-ia por meio de um currículo único.

A ideia de currículo único contraria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) uma vez que consta em seu 26º artigo a necessidade de que o currículo apresente uma base nacional comum, a qual deve ser completada pelos conteúdos especificados na própria lei e por uma parte diversificada que deve atender as características regionais e locais da sociedade. Como a Proposta Curricular determina todo o conteúdo do ano letivo e ainda determina a quantidade de aulas dedicada a cada um, dificulta a realização de uma parte diversificada

¹⁶ **Carta da então secretária da educação do estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro.** Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia/ Coord. Maria Inês Fini.- São Paulo: SEE, 2008.

¹⁷ Em 2010, sendo Secretário da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, a proposta curricular do estado de São Paulo foi estabelecida como o currículo da Secretaria da Educação para o ensino fundamental - ciclo II e o ensino médio da rede pública do estado de São Paulo. Realizaram pequenas modificações no caderno de apresentação da proposta, e o trecho que se refere à LDB não consta mais.

que atenda as necessidades locais ou regionais. Como todo o conteúdo é programado não fica nenhum tempo destinado para a realização de trabalhos com conteúdos diversificados.

A autonomia se torna mais ameaçada, no caso paulista, a partir do envio de documentos (chamados de cadernos e que são bimestrais) as escolas, aos professores e alunos¹⁸, que devem ser seguidos durante o ano letivo. No caderno do professor chega a ocorrer o detalhamento da atividade que o docente deve aplicar passo a passo. Esse material foi elaborado por especialistas que foram contratados para a produção dos cadernos do professor, no primeiro ano de aplicação e do caderno do aluno (no segundo ano de aplicação). Quando somente o professor tinha o caderno com as atividades da proposta, ele ainda possuía uma certa autonomia para adequá-la às suas condições de trabalho e ao nível de aprendizado do aluno. Mas com a implementação do caderno do aluno em 2009, essa possibilidade de adequação tornou-se mais limitada, pois o professor passou a ser cobrado, além da direção da escola, pelos pais de alunos, sendo coagido a utilizar, na íntegra e na ordem, os cadernos dos alunos.

O documento justifica, como pode ser analisado abaixo, esse processo da seguinte forma:

A ação que se desenrola em ritmo acelerado para construção da proposta curricular estadual é organizada em torno de três eixos bem específicos, mas complementares em princípios e ações.

O primeiro deles contém a proposta curricular propriamente dita e apresenta as ideias norteadoras de todo o trabalho e também os conceitos estruturantes de todas as áreas e suas disciplinas considerando série e nível com sugestões de organização bimestral das atividades de ensino.

No segundo eixo, temos a oferta de um conjunto de boas práticas que maximizam a [gestão do currículo na escola](#). Pretende ter como interlocutores os diretores, vice-diretores, professores coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores.

O terceiro eixo trata da [gestão do currículo na sala de aula](#) e estrutura um material de apoio às atividades do professor com sugestões de

¹⁸ Os alunos só receberam os cadernos dos alunos a partir de 2009. Em 2008 esse material não foi disponibilizado aos discentes.

aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela. (SÃO PAULO, 2007¹⁹)

Por meio deste discurso pode-se fazer a interpretação de que a resolução do problema se encontra na proposta de um currículo com a indicação de conteúdos, sugestões (imposições) de atividades, de formas de avaliação e de recuperação. Ainda que isso não esteja explícito, parte da concepção de que o problema atual é o professor que, despreparado, deve ter uma orientação passo a passo das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois assim garantiria ao aluno o contato com o conteúdo, o que melhora os resultados dos índices de avaliação. Mas em contra partida estabeleceu uma normatização e uma homogeneização para o ensino público estadual paulista, como se todas as classes e escolas tivessem as mesmas realidades e problemas.

Estes elementos (proposta, sugestão de atividades, avaliação, recuperação) podem, certamente, contribuir para uma melhoria do ensino, mas não são suficientes para resolver o problema, principalmente quando imposto, mesmo porque a aplicação desta Proposta\Currículo depende do nível de aprendizado que os alunos se encontram e do material de apoio disponível, bem como da formação do professor para trabalhar e se este for mal formado, simplesmente repetirá o que se encontra no caderno do professor, não sendo muito diferente do material antes utilizado (o livro didático).

Tanto a Proposta Curricular (2008) como o Currículo Oficial (2010) apresentam em seus textos os seguintes princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo trabalho”. (São Paulo: 2008a, p.11)

Os textos focam muito o aprender e as competências e, para se justificar, argumentam utilizando a LDB.

[...] A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o de aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. (São Paulo, 2008a: 14).

¹⁹ Disponível em: www.educacao.gov.sp/fazendoescola. Acesso em 09/12/2007.

Porém, uma análise na LDB deixa claro que ela não elimina o conceito de ensino-aprendizagem que aparecem no Artigo 4º, parágrafo IX e no Artigo 32º, parágrafo IV § 2º. Aliás, o texto da proposta paulista se contradiz, uma vez que critica a autonomia que a LDB possibilita às escolas e depois afirma que a LDB defende não a liberdade de ensino mas o direito de aprender, como se existisse obrigatoriamente uma oposição entre a liberdade de ensino e a aprendizagem, o que, a nosso ver é equivocado. Pois o processo de ensino aprendizagem não pode ser separado e quando o professor possui a liberdade de planejar suas aulas a partir da escolha do conteúdo, ele o faz com base no conhecimento que possui dos alunos e com referência no interesse dos mesmos, pois é assim, que a aprendizagem passa a ser significativa.

É importante ressaltar que a LDB apresenta sim, em seu texto, referência à educação voltada também ao mundo do trabalho, assim como a proposta/currículo estabelece em seus princípios. A diferença é que a LDB sempre faz uma ligação entre o mundo do trabalho e a formação do cidadão, ou seja, a educação para a cidadania, o que não está explícito nos princípios da proposta/currículo.

Defender a imposição de um currículo único como uma solução possível para melhorar a qualidade da educação pública é uma ideia teoricamente ineficiente. Primeiro porque currículo não deve ser algo imposto e sim elaborado com a participação de todas as pessoas que são envolvidas por ele. Segundo porque a concepção de currículo que norteou a Proposta Curricular é embasada na determinação de uma grade conteúdo com uma forma de desenvolvimento do mesmo já estabelecida.

O conceito de currículo é muito estudado nas pesquisas sobre educação, pois ele é um dos principais responsáveis pela organização da escola.

Não existe uma definição de currículo que seja universal, todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento e a compreensão de um currículo depende de padrões muito variáveis para concretizar seu significado. Seu conteúdo varia de acordo com a perspectiva da qual são formulados, mas geralmente ultrapassa a ideia difundida de que o currículo é o programa-resumo de conteúdos do ensino. (SACRISTÁN, 1998)

Segundo Sacristán (1998) o currículo entendido como processo envolve: o currículo Prescrito e Regulamentado (âmbito de decisões políticas e administrativas), o currículo Planejado para professores e alunos (práticas de desenvolvimento de modelo e materiais,

guias etc.), o currículo Organizado no contexto de uma escola, o currículo na Ação (reelaboração na prática, transformado no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas) e o currículo avaliado (práticas de controle internas e externas).

Seguindo essa linha de pensamento, a Proposta Curricular atende o currículo Prescrito e Regulamentado, pois foi elaborada por especialistas que atendem os interesses da Secretaria Estadual da Educação a qual os contratou, o currículo Planejado, uma vez que todos os conteúdos são determinados pelos elaboradores da proposta com a distribuição de guias como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, e o currículo Avaliado uma vez que há um controle interno por parte da coordenação e da direção para verificar se os professores seguem a proposta e controle externo por meio de avaliações como o SARESP. Mas na elaboração desta proposta não consideraram o currículo Organizado no contexto de uma escola, pois para isso deveriam dar autonomia para que cada escola desenvolvesse o conteúdo da forma que julga mais adequada com a realidade da sociedade onde está inserida. Também não atende o currículo na Ação, pois para isso os professores teriam que ter liberdade para reelaborar práticas e modificar seus pensamentos, mas com a proposta acontece justamente o contrário, pois esta impõe as práticas e tenta padronizar a forma como o professor pensa.

Sendo assim se torna nítido o fato de que a elaboração da Proposta não pode ser atrelada a concepção de currículo como processo, pois considerou em sua elaboração aspectos que podem ser realizados fora da escola, sem considerar seu cotidiano e foi estruturada de forma que dificulte a adaptação em cada unidade escolar. O reforço da dificuldade de adequação da proposta se manifesta mais claramente com o Caderno do Aluno, material que enfatiza a padronização dos conteúdos e da forma de pensar.

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar (GOODSON, 1995:47)

A proposta/currículo do estado de São Paulo ultrapassa a ideia de currículo como programa-resumo, mas é uma ultrapassagem negativa no sentido de que não só indica o que o aluno vai aprender, mas sim como será a didática do professor e quais serão as atividades utilizadas, reforçando também a ideia de conhecimento escolar pronto e acabado, que deve ser apenas aprendido, indo na contramão da ideia de que o currículo deva ser estruturado socialmente, como nos aponta ARROYO (2008:9).

As indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

O contexto que permeou a elaboração do atual currículo do estado de São Paulo foi o da política da qualidade total, por meio da padronização do conteúdo e da homogeneização de toda rede pública estadual de ensino de São Paulo.

A “escola que aprende” é um dos princípios da proposta/ currículo que defende uma escola em que todos têm autonomia para aprender a aprender. Na Proposta Curricular, a escola deixa de ser uma instituição que ensina para se tornar uma instituição que aprende a ensinar, os professores têm que indicar o que o aluno vai aprender e não o que vai ensinar, afinal o aluno tem a liberdade de aprender. Entretanto como o aluno pode ter a liberdade e autonomia para aprender se dependendo da forma como o professor lida com esses cadernos, sendo do mesmo modo como ocorria com o livro didático, com os alunos sendo levados a apenas a responder exercícios do modo que se espera? Por que a SEE acredita que essa proposta muda o quadro abaixo descrito por ela própria?

[...] É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. (SÃO PAULO, 2008a: 15)

O foco, em teoria, passa a ser no processo de aprendizagem e não na quantidade de conteúdos trabalhados. Insiste-se aqui que se trata de uma proposição pois, na prática, os cadernos indicam a quantidade de aulas necessárias para realização do trabalho com os alunos em sala de aula e todos os cadernos devem ser cumpridos no tempo indicado. Ainda de acordo com o documento os gestores²⁰ (direção e coordenação), devem capacitar os professores para que eles se apropriem dessa mudança, e que ao mesmo tempo também participem da mudança.

Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos. (SAO PAULO, 2008a :12)

Realmente a postura dos gestores é de cobrar a aplicação da proposta/currículo, afinal é nela que está contido o que o aluno deve aprender já que o conteúdo e as atividades se encontram prontas, formatadas para serem trabalhadas por qualquer um que saiba ler.

Percebe - se um contra senso na proposta: de um lado afirma que todos aprendem no processo de ensino- aprendizagem e por outro impõe não só conteúdos, mas como eles devem ocorrer. Estaria - se aprendendo a aprender? Estaria –se superando as tradicionais formas lógicas de ensinar como nos propõe ARROYO (2008:35)?

À medida que passamos a entender mais desses processos de aprender, os currículos, o que ensinar e como adquirem novas dimensões. A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental, cultural. As lógicas do aprender humano passam a ser as determinantes do ordenamento dos conteúdos do ensinar. Somos obrigados a repensar e superar as tradicionais lógicas centradas em uma suposta ordem precedente, hierarquizada e segmentada dos conhecimentos e somos obrigados a perguntar-nos pela lógica em que toda mente humana aprende. Um olhar mais profissional da docência e do ordenamento curricular.

²⁰

Os termos agora usados na escola, como gestores, mostram o rumo empresarial pelo qual se toma a escola.

A proposta/currículo também apresenta como um dos seus princípios centrais o currículo como espaço de cultura. Mas o que se entende por cultura no cotidiano escolar? Segundo a proposta

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, enquanto o conhecimento é frequentemente associado a um inalcançável saber. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos (...) (SÃO PAULO, 2008a: 12)

Superar, em teoria, essa dicotomia acabou por homogeneizar a compreensão de cultura e, realçando apenas a chamada cultura das classes dominantes, ou que muitos chamam de elitistas. Ao estabelecer um currículo único, o governo do estado de São Paulo diminui ou até mesmo elimina a possibilidade da valorização da cultura popular em suas diferentes regiões.

No caso da proposta/currículo, temos uma política educacional “daltônica cultural”, pois tem como objetivo a homogeneização de todos os alunos e professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo e vai na contramão do que poderia ser realmente uma nova proposta com uma nova postura social, como nos alerta Stoer e Cortesão.

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove. (STOER e CORTESÃO, 1999, *apud* MOREIRA, 2008: 31)

Outros princípios que regem a proposta/currículo focam as competências para a inserção no mercado do trabalho. Isso é explícito: a educação foi relegada a possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

(...) esta *Proposta Curricular* tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008a:11)

A justificativa para a ênfase na “competência” está na ampliação/massificação ou como aparece no documento na “democratização” do acesso à escola, que como indicado em passagem já citada, permitiu o acesso de boa parte de população de baixa renda (ou como aparece no documento de “pobres”). Como justifica o documento:

Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto de competências, definidos por lei. (SÃO PAULO, 2008a:15)

No artigo 6º da Constituição Brasileira a educação é considerada um direito social. Na Proposta Curricular é a competência que se torna um direito.

Pautado nesse princípio aparecem a discriminação das competências. Dentre as discriminadas, existe a prioridade para a competência de leitura e escrita. Na atual proposta parte-se da concepção que “As linguagens são **sistemas simbólicos**, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos (SÃO PAULO, 2008a:15)”. Acrescentamos que além de simbólicas são ideológicas e que, da forma como colocadas no documento, enfatizam um determinado entendimento de mundo, voltado para a aceitação dos ideais neoliberais.

Outro princípio que rege a Proposta Curricular é “A articulação das competências para aprender”, deixando clara a maior atribuição de importância para o ato de aprender do que o do ensinar, separando etapas do processo ensino aprendizagem. Segundo o documento:

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, as formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais,

por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real (SÃO PAULO, 2008a:18).

Seguindo essa linha de pensamento, o professor pode não ser visto como essencial no processo de aprendizagem, uma vez que ele não ensina e somente aplica o conteúdo e as atividades impostas pela Proposta Curricular. A escola que aprende deve desenvolver no aluno a competência para aprender dentro e fora da escola, aprender de acordo com a visão de mundo que lhe foi apresentada. Ao fragmentar o processo ensino aprendizagem e desfocar o papel do professor dentro deste processo, a proposta afirma implicitamente que o acesso do aluno ao conteúdo do caderno do aluno, da forma como proposta a partir das etapas passo a passo discriminadas, já possibilita em si a aprendizagem. Neste sentido, o professor só é um interlocutor entre aluno e o caderno.

O último princípio que norteia a Proposta Curricular é “Articulação com o mundo do trabalho”. Neste princípio fica claro uma concepção de currículo atrelada ao mercado de trabalho (como já trabalhado no capítulo 1), mas sem questionar a valorização ou a desvalorização das profissões na sociedade e ainda relacionando os significados das disciplinas a possibilidade de se desenvolver um trabalho, ou seja, se não contribuir para a formação do futuro trabalhador não possui significado.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (SÃO PAULO, 2008a:24).

Mesmo presenciando um momento em que o mercado do trabalho encontra-se em crise, se caracterizando por um desemprego estrutural crescente, uma baixa remuneração e o predomínio da contratação temporária, a Proposta ainda apresenta o trabalho como prioridade.

Por fim é nítido que nenhum dos princípios que embasam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foca a reflexão, o desenvolvimento da capacidade de entender e criticar a realidade visando uma transformação.

Assim de acordo com ARROYO (2008:26)

Reduzimos o currículo e o ensino a uma sequência do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza.

Sempre justificando a busca de uma melhor qualidade de ensino, a Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo implantou uma proposta/currículo que questiona a autonomia do professor e tende contra a diversidade em sala de aula e de cada região. Também exalta a educação voltada para o mercado, diminuindo, assim, a possibilidade do desenvolvimento humano dos educandos e contrariando a LDB.

Outro ponto importante é que a nova proposta, atual currículo do estado de São Paulo, caminha em sentido contrário aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs orientam os conteúdos a serem trabalhados em cada série, mas não determinam a forma como isso acontecerá (nem como deve ser a prática do professor nem indicando nenhuma linha teórica a ser seguida). Os PCNs nesse sentido fazem uma sugestão dos conteúdos mínimos a serem trabalhados. No caso dos PCNs para a Geografia indica que esta

[...] não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo, que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim busca explicar para compreender. (BRASIL, 1998: 24)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam aos professores diversas linhas de pensamento geográfico, mas deixam claro que esta não deve ser trabalhada de forma reduzida, focando somente um dos elementos, diferente da proposta do estado de São Paulo que é elaborada seguindo uma linha de pensamento e embasada, principalmente, em um único autor (na maioria das apostilas aparecem textos e indicações do geógrafo Milton Santos nos quais ele desenvolve o meio natural, técnico, técnico-científico e informacional), o que pode dificultar o trabalho de professores que seguem linhas de

pensamentos diferentes. Como dá ênfase ao pensamento desse autor, a proposta indica a urgência em

(...) priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações ao meio técnico-científico- informacional- inserido em sala de aula e fora dela – em especial, a partir do advento de comunicações *on-line*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente (SÃO PAULO, 2008a:42).

Os PCNs também não determinam qual o conteúdo deve ser trabalho, eles oferecem ao professor sugestões de temas para cada série, possibilitando ao professor a autonomia de optar pelo conteúdo mais significativo para o aluno.

É preciso entender esta proposta de conteúdos como um conjunto de eixos temáticos que sirvam como parâmetros norteadores, nos quais os professores poderão encontrar algumas diretrizes que lhes permitam a seleção e organização de conteúdos para escolha flexível daqueles que possam compor seus próprios programas de curso, de acordo com seus interesses e objetivos pedagógicos no ensino fundamental.

[...] Os eixos temáticos não representam um programa de curso e tampouco uma proposta curricular a ser seguida de forma dogmática. Eles representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar os conteúdos da geografia no ensino fundamental. (BRASIL, 1998: 37)

Os PCNs orientavam os professores e os autores de livro didático por meio de sugestões temáticas que eram adaptadas de acordo com o objetivo de cada unidade escolar e de seus sujeitos. Essa autonomia foi prejudicada com o estabelecimento de um currículo único com sua respectiva sequência didática. Isso não quer dizer que não tenhamos restrições aos PCNs, já que também fazem parte dessa política neoliberal levada a educação. Mas eles ao menos, permitiam uma maior flexibilidade dos professores. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi a evolução desse processo.

A implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, atual Currículo Oficial, deu-se de forma imposta, com grande parte dos professores da rede desconhecendo

seu processo de elaboração e seu objetivo, dificultando ainda mais a aceitação da mesma e a possibilidade de análise crítica.

Ao primeiro contato com a Proposta Curricular, a maioria dos professores teve uma impressão negativa, reação normal diante de uma imposição. Mas durante a utilização do material alguns professores passaram a aprová-lo, pois argumentavam que a aula já estava preparada diminuindo assim seu trabalho. Bastava, segundo esses professores, entrar em sala de aula e solicitar que os alunos realizassem as atividades do caderno do aluno, dando como subsídios para isso, textos reproduzidos na lousa e/ou aula expositiva sem aprofundamento do conteúdo. Em alguns casos, quando o professor não faz uso de nenhum instrumento de avaliação²¹, ele solicita que o aluno apresente o caderno do aluno (ilustrações 2 e 3) completamente respondida²² e, por meio dela, avalia seu aluno.

No caso do exemplo abaixo a atividade indica a realização da análise de paisagem com o objetivo de que o aluno perceba as modificações que aconteceram na paisagem. Sem a orientação do professor o aluno vai responder de forma mecânica com base somente em sua observação e não fará uma reflexão sobre o processo que levou à tais modificações. Além da atividade ser pautada na análise de imagens de uma cidade europeia totalmente distante da realidade de um aluno da periferia da cidade de São Paulo, se caracterizando então como uma atividade não significativa.

²¹ Geralmente isso ocorre quando o professor falta muito e ou quando ele se limita a reproduzir o que está nesses cadernos.

²² A avaliação, com base na resposta dos exercícios propostos na apostila, facilita a vida escolar do aluno já que as respostas a todas as atividades da apostila podem ser encontradas na internet, de onde muitos estudantes consultam e copiam as mesmas.

Cidade de Essen, na Alemanha, em três tempos. a) 1829. b) 1867. c) Atualidade.

Ilustração 2: Imagens para realização atividades.

Fonte: SÃO PAULO, 2009:9

1. Considerando a primeira imagem, responda:

a) Quais eram as características de Essen em 1829?

b) Que elementos se destacam na paisagem?

c) Como esses elementos se relacionam entre si?

2. Considerando a primeira e a segunda imagem, responda:

a) Quais eram as características de Essen em 1867?

b) Que elementos se destacam na paisagem?

c) O que existe de diferente em relação à paisagem de 1829?

No primeiro ano de sua implantação, alguns professores sentiram dificuldade em utilizar o material, por não entender o conteúdo e a forma de trabalho proposta. Isso gerou grande insegurança entre eles já que tinham que desenvolver com os alunos um conteúdo que não dominavam. Uma parcela dos professores não aprovou o material da proposta. Esta dificultava o trabalho em sala de aula, já que em muitos casos a sequência de conteúdo da apostila não seguia os conteúdos existentes no livro didático adotado pelo professor²³. Em outros casos o professor não era adepto da linha teórica abordada e, principalmente, via reduzida sua autonomia enquanto professor, ou muitas vezes impedida²⁴ a possibilidade de realizar uma aula diferenciada.

É importante ressaltar que no ano de 2009 a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo produziu o Caderno do Aluno, este material consiste em um caderno de atividades que devem ser realizadas pelos alunos. O Caderno do Aluno pode ser entendido como uma complementação do Caderno do Professor, pois este último contém os passos a serem seguidos em sala de aula pelo professor para que auxilie o aluno a realizar as atividades contidas em seu caderno.

A implantação do Caderno do Aluno ao mesmo tempo em que contribuiu para a aplicação da proposta, pois nele continha a maior parte das imagens e alguns textos de apoio que deveriam ser trabalhadas durante as Situações de Aprendizagem, também contribuiu para a queda da qualidade de ensino, pois os professores que possuem dificuldade em trabalhar com a apostila ou que não veem mais significado no seu papel em sala de aula, adotaram a prática de solicitar aos alunos a realização das atividades do Caderno sem nenhum tipo de aprofundamento do conteúdo. Assim o aluno responde de forma mecânica e não aprende o conteúdo. Por meio desta análise parece que o Governo realmente colocou em prática a retirada do ensino, pois o professor não ensina e o aluno faz que aprende, aliás aprender é um dos princípios da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

²³ Os professores, a princípio de acordo com sua linha teórica e com o projeto de escola, escolhem o livro didático que será adotado, por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

²⁴ Algumas coordenações e direções realizam consulta os diários dos professores e nos cadernos e apostilas dos alunos para verificarem se os docentes estão aplicando a proposta curricular e utilizando o material referente a mesma. Também é comum o discurso que o não uso do material resultará em um baixo índice no SARESP e conseqüentemente o não recebimento do bônus.

3 O processo de implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

3.1 Processo homogêneo de recuperação.

A primeira ação realizada, no sentido de colocar em prática a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, foi a aplicação de um processo de recuperação para toda a rede pública de ensino. Isto ocorreu no início do ano letivo de 2008, tido como um início de ano muito conturbado.

Como é de costume na rede pública estadual de ensino, o planejamento das atividades escolares é realizado em dois dias e conta com a participação de professores, coordenadores e diretores em cada Unidade de Ensino (U.E.). É um período reservado à organização interna da U.E.; utilizado para o planejamento de ensino (feito pelos docentes), para a organização do horário das aulas e para conhecer os professores que irão trabalhar na unidade durante o ano letivo. Mas, no ano de 2008, as coisas começaram a se modificar.

O planejamento foi realizado no período compreendido entre os dias 13 e 15 de fevereiro de 2008, sem a presença de um coordenador²⁵, pois este só entraria em atividade após o dia 21 de março de 2008, já que os candidatos ao cargo de coordenadores teriam antes que passar por um processo seletivo. Assim, todas as escolas estaduais de São Paulo iniciaram o ano de 2008 sem o auxílio de um professor coordenador.

Neste planejamento, os professores foram informados pela direção da escola que teriam que fazer uma recuperação com todos os alunos. Cada aluno receberia um material na forma de um jornal com conteúdo determinado e atividades de todas as matérias; cada professor ganharia uma revista específica da sua matéria, a qual conteria as orientações para a aplicação do jornal. Na escola ficou decidido que os dias 13, 14 e 15 seriam utilizados para a montagem do horário da escola e para o manuseio dos materiais que deveriam ser

²⁵ Até o ano de 2007 o professor coordenador era uma figura presente durante o período de planejamento, pois era ele o responsável pela organização deste, mas a partir de 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo começou a organizar um processo seletivo para contratar um professor coordenador.

utilizados a partir desse momento: os jornais e as revistas, já que as aulas e a chamada “recuperação” iniciar-se-iam no dia 18 de fevereiro.

A informação de que os alunos utilizariam um novo material (o jornal), só chegou ao conhecimento dos professores poucos dias antes de iniciarem sua aplicação. Tal fato demonstra que, mais uma vez, o governo tomou uma decisão relacionada à educação sem consultar as pessoas envolvidas no processo educativo. O mais grave de tudo isto é que os professores tiveram apenas uma noite e um final de semana para preparar suas aulas com base no novo material de ensino que serviriria como “instrumento pedagógico indispensável” para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, os jornais.

Os jornais estavam organizados da seguinte maneira: divididos em dois blocos de disciplinas e, segundo informações da Diretoria de Ensino Norte I, repassadas aos quatro professores que foram para uma prévia orientação²⁶, a disciplina de geografia faria parte do bloco de ciências exatas, pois os alunos, de acordo com resultados do SARESP dos anos anteriores, apresentavam dificuldades em interpretar escalas, gráficos e mapas. Logo, a ideia era a de utilizar a Geografia para tentar sanar tais dificuldades.

Os jornais estavam divididos em blocos de séries, sendo um jornal para as 5ª e 6ª séries e outro para as 7ªs e 8ªs séries, o que dificultou e, até mesmo, empobreceu o trabalho em sala de aula, principalmente nas três últimas séries²⁷ que eram, em sua maioria, compostas por alunos que já eram da escola e que já vinham desenvolvendo um determinado ritmo de trabalho. Trabalho, este, que teve de ser interrompido para a aplicação das propostas, diretrizes e exercícios do jornal.

Esse processo de recuperação ocorreu em massa e não se considerou a real dificuldade de cada aluno e nem de cada escola, foi uma recuperação estabelecida com base em uma avaliação externa, na qual as escolas apresentaram resultados diferentes e, mesmo assim, foram obrigadas a trabalhar o mesmo conteúdo como recuperação. Com esta obrigatoriedade os alunos que realmente poderiam utilizar este momento para recuperar

²⁶ Essa orientação ocorreu no período de uma tarde em dezembro de 2007. De acordo com os professores que participaram dela, foram-lhes dados a orientação que eles mesmos deveriam ser os multiplicadores das informações a respeito da recuperação de início de ano. Porém, durante tal orientação, não obtiveram informações suficientes. A informação de que dispunham era a de que haveria uma recuperação e que as bases para realizá-la seriam as disciplinas de português e matemática; as demais disciplinas estariam divididas em dois núcleos: ciências exatas e ciências humanas.

²⁷ A maioria dos alunos que já era da escola e que havia cursado a 5ª, 6ª, e 7ª séries na mesma Unidade Escolar, reviu alguns conteúdos que já havia estudado anos anteriores, atingindo assim a proposta do jornal que era uma recuperação.

algum conteúdo não conseguiram, pois o professor estava em sala com todos os seus alunos e tinha que atender a todos e com um material pouco conhecido, ou seja, as condições de ensino naquele momento não eram favoráveis para uma recuperação eficaz.

3.2 A realização da recuperação com o Jornal.

Antes de iniciar o ano letivo de 2008, alguns elementos já estavam definidos para o trabalho em sala de aula, como a Proposta Curricular²⁸ determinada pela Secretaria Estadual de Educação, o livro didático a ser usado, sendo a série *Link da Geografia*, escolhido pelos professores da U.E. e fornecido pelo governo federal por meio do PNLD e, por fim, a série/turma em que o trabalho seria realizado: a 5ª A. O único elemento que ainda não era conhecido era o perfil dos alunos²⁹ que comporiam esta série. É importante ressaltar que o desconhecer o perfil do aluno é algo comum aos professores no início de ano, sendo, pois, um elemento que interfere no desenvolvimento e resultado da pesquisa.

A professora-pesquisadora iniciou as aulas com uma 5ª série com 42 alunos ainda desconhecidos, pois todos eram alunos de outras escolas do bairro, desta forma não tinha nenhum tipo de conhecimento sobre as dificuldades de cada um. Tinha, no entanto, uma ideia de um perfil atribuído a uma 5ª série que, em geral, é composta por alunos falantes, agitados, curiosos e inseguros.

A introdução do jornal do aluno trazia o seguinte esclarecimento sobre o conteúdo de Geografia a ser trabalhado:

Localização e movimentação no espaço

Neste início do ano letivo de 2008, nas aulas de Geografia, você vai retomar noções e conceitos relacionados à localização e movimentação no espaço e também à leitura e à interpretação de mapas.

Durante seis semanas, envolvendo cerca de 10 a 12 aulas, com a orientação do (a) professor (a), você e seus colegas vão discutir

²⁸ Apesar de ter conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, o caderno do professor, com as orientações e sugestões de atividades, só era entregue para os professores no início de cada bimestre.

²⁹ Como a Unidade Escolar em questão não possui o ensino fundamental I, a 5ª série é composta por alunos provenientes de várias escolas municipais e estaduais.

questões e resolver problemas relacionados a conteúdos que possibilitam um trabalho integrado entre Geografia e Matemática. Com base nas atividades deste material e em outras que serão desenvolvidas pelo (a) professor (a), você poderá construir a planta de sua sala de aula, discutir e resolver problemas relacionados à questão da orientação e definição de pontos de referência e aprender a calcular a distância real em plantas e mapas. Esperamos que você aproveite essas atividades para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo proposto e desenvolver habilidades que serão utilizadas durante o ano letivo de 2008 e que certamente ajudarão você a compreender melhor situações do dia-a-dia. (SÃO PAULO, 2008b: 32).

A introdução do jornal determina o conteúdo a ser desenvolvido, quais atividades devem ser a base deste trabalho e a quantidade de aulas que devem ser utilizadas, ou seja, não considera a particularidade de cada sala de aula e muito menos de cada aluno, bem como as dificuldades ou obstáculos que podem ocorrer e que realmente sucedem em sala de aula, ainda mais em se tratando, neste caso específico, de alunos novos, ingressantes todos em uma nova escola.

De acordo com as informações fornecidas pelo próprio material em questão, fica claro que a possibilidade de uma Geografia mais crítica e até em uma linha dialética, não estava incluída, até o momento, no conteúdo e nas atividades a serem trabalhadas, pois só remete a necessidade de realização de cálculos e orientação no espaço, seguindo a ideia de uma Geografia Quantitativa, sem a preocupação com a relação das pessoas entre si e com o espaço.

Outro elemento importante é que o material deixa explícito para o aluno que, além das atividades do jornal, o professor poderia aplicar outras atividades sugeridas pela revista do professor, ou então criadas por ele, mas o tempo destinado para a realização destas atividades não possibilitava ao professor um momento para a criação, pois havia um prazo a ser cumprido: o jornal deveria ser esgotado até o dia 30 de março e cada ficha tinha uma quantidade de aulas previstas a ser realizada, desta forma não havia tempo nem para aprofundar nem rever uma das atividades quando os alunos sentissem dificuldades. Deve ser lembrado que a impossibilidade se deu devido a pressão exercida sobre os professores, pois, ao fim dessa data, seria aplicada uma prova com esses conteúdos, para verificação dos resultados da “recuperação”.

Na Ficha 1 do jornal solicitava-se a construção de uma planta da sala de aula. Para isso, primeiramente se propunha a realização do croqui da sala de aula e da escola.

Em nossa abordagem, visando conhecer melhor um pouco da realidade dos alunos, mais precisamente seu olhar sobre o bairro onde mora e para poder verificar o que eles guardavam na memória sobre o lugar que residiam, por onde eles passavam quase todos os dias, seus pontos de referência e etc., optou-se, primeiramente, por solicitar aos alunos o caminho de casa até a escola. Assim, logo de princípio, não seguiu-se a orientação inicial posta, que era fazer a planta da sala de aula, que foi feita posteriormente, como será mostrado.

Como nos mostra Silva, temos também que conhecer o que as crianças têm de conhecimento para poder construir uma proposta significativa de ensino.

Quando a criança chega à escola, ela já possui conhecimentos prévios sobre referenciais espaciais, que são os que utilizam diariamente para reconhecer seu espaço, para deslocar-se da sua casa até a escola - ruas, avenidas, prédios, alamedas etc. - e meios de transportes que empregam para esses deslocamentos – ônibus, metrô, trem, peruas etc.

Para a Geografia, essas noções preliminares, que estão no nível do senso comum, são importantes e devem ser aproveitadas como uma forma de saber de que modo a criança pensa as noções de localização espacial, como aplicá-las no seu dia-a-dia, para depois, transformá-las de formas mais sistematizadas e cientificamente elaboradas. Ao atingir essa transformação, a criança poderá reorganizar seus conhecimentos e ampliar as noções espaciais para níveis cada vez mais complexos e abstratos. (SILVA, 2006: 139)

Por meio desta atividade foi possível perceber que a maioria dos alunos residia próxima à escola e que alguns conseguiram detalhar melhor o caminho/o trajeto apontando pontos de referências como comércios, postos de saúde etc.; outros tiveram dificuldades e desenharam sua casa em uma rua que fazia a ligação direta com a escola. Também foi possível diagnosticar as dificuldades dos alunos com relação à localização (esquerda, direita, frente e trás) de objetos e, para tentar diminuir esta dificuldade, a professora-pesquisadora entendeu que, por meio da realização da planta da sala de aula, seria possível conceber uma atividade que colocaria em prática a localização dos alunos na sala, mas

agora subsidiada por uma atividade anterior que apontou o que eles conheciam e suas dificuldades.

Assim, iniciou-se a realização da planta da sala de aula da forma como sugerida pelo jornal e pela revista. Apesar de o jornal sugerir a divisão dos alunos em grupos, decidiu-se por fazer a atividade individualmente para obter uma observação mais particular de cada aluno. Afinal eram alunos dos quais não tinha referências já que era o primeiro ano que chegaram a escola. Nesta atividade seguiram-se algumas instruções presentes no material entregue pelo Estado a saber como: medir as paredes, as carteiras e as cadeiras com barbantes e reduzir- los para desenhar:

COMO FAZER

É preciso medir as paredes, para que a planta de fato represente a sala. Como em uma sala retangular as paredes opostas são iguais, você só precisa medir duas paredes: uma das maiores e uma das menores.

Para medir o comprimento da parede maior:

- segure a ponta de um barbante bem junto ao chão em um canto da parede e estique-o bem até o outro canto, cortando-o de maneira que tenha exatamente a mesma medida da parede;
- dobre o barbante ao meio várias vezes até que ele caiba no lado maior da folha de papel;
- trace uma reta no papel do mesmo tamanho do pedaço do barbante dobrado.

Antes de tirar as outras medidas, é preciso anotar quantas vezes o comprimento do barbante foi reduzido, isto é, contar em quantos pedaços o barbante foi dobrado.

Para medir o comprimento da outra parede da sala:

- use um outro barbante e proceda da mesma forma, dobrando-o o mesmo número de vezes que o barbante usado na parede maior;
- trace o lado menor da sala no mesmo papel, completando o desenho das paredes. Para representar cada uma das medidas dos móveis ou outros objetos da sala (carteiras, mesa do

professor etc.), use outros pedaços de barbante, do mesmo modo. Nesse caso:

- trace o contorno dos objetos em outra folha de papel;
- recorte cada um e, em seguida, cole na planta, respeitando as posições;
- faça símbolos em uma legenda para identificar os elementos representados.

Ilustração 4: Orientações da Ficha 1 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b: 32.

No momento da medição das paredes, somente alguns alunos participaram, pois a grande quantidade de alunos (42) dificultava a realização do trabalho por todos. Assim, uma dupla de alunos usava o barbante para medir, depois a professora dobrava o barbante e os alunos contavam quantas vezes ele era dobrado, em seguida, a professora fazia a reta do barbante na lousa, o media e falava para os alunos que medida havia obtido e estes deviam

fazer a reta no caderno. Porém, neste momento, surgiu uma grande dificuldade: os alunos, em sua grande maioria, não sabiam utilizar a régua e desconheciam as noções de milímetro e centímetro.

Diante deste quadro, a professora paralisou a atividade e ensinou aos alunos explicando que se deve utilizar a régua partindo do número zero; que os riscos menores representam os milímetros e os maiores, os centímetros; que a cada 10 mm tem-se 1cm. Após esta explicação deu-se continuidade a atividade de medição da sala e das carteiras e cadeiras.

Para trabalhar com a noção de localização dentro da sala de aula, contou-se a quantidade de alunos em cada fileira para depois desenhá-la no papel. Na sequência, os alunos em conjunto e orientados pelo professor, estabeleceram um símbolo (carro, flor, menina, casa etc.) para cada carteira e cada fileira recebeu um número e uma letra, como se fosse um sistema de coordenadas geográficas. Uma vez feito isto, a professora elaborou questões que levavam os alunos a refletirem sobre a localização dos objetos, como por exemplo: “O que se encontra na frente do carro? O que está atrás da flor? O que está à esquerda da menina? O que está à direita da casa? Qual o objeto que se encontra na letra F e no número 5?” etc.

Realmente essa atividade, tornou-se dinâmica e interessante aos alunos. Como nos diz Silva.

As atividades a serem aplicadas devem estimulá-los a descentralizar-se espacialmente, por exemplo: quem está atrás da carteira de um dos colegas, quem está na frente, o que está em cima do armário etc., estimulando a criança a perceber as relações existentes entre os objetos pode estar à direita dela, mas também pode estar à esquerda do outro, ou que dois elementos podem estar ao mesmo tempo à direita ou à esquerda de um observador. (SILVA, 2006: 142)

Os alunos realizaram as questões, mas notamos que alguns ainda permaneciam com dificuldades, pois não conseguiam distinguir o sentido de direção do objeto e de seu próprio corpo.

Ficha 2: Esta ficha tinha como procedimento o jogo Batalha Naval. Pressupus que fez-se a opção por esse jogo para ver se era possível envolver as crianças e por imaginar que se trata de um jogo bastante comum entre elas.

Ficha 2 – Batalha Naval – regras do jogo

Armas disponíveis: 5 hidroaviões, 4 submarinos, 3 cruzadores, 2 encouraçados, 1 porta-aviões.

Para jogar Batalha Naval, leia com atenção as instruções abaixo.

Preparação do jogo:

1. Cada jogador distribui suas armas pelo tabuleiro. Isto é feito marcando-se, no reticulado intitulado "Seu jogo", os quadrinhos referentes a suas armas.
2. Não é permitido que duas armas se toquem.
3. O jogador não deve revelar ao adversário a localização de suas armas.

Durante o jogo:

1. Cada participante, na sua vez de jogar, disparará três tiros, indicando as coordenadas do alvo por meio de **letra da linha** e do **número da**

coluna que definem a posição. Para que o jogador tenha o controle dos tiros disparados, deverá marcar cada um deles no reticulado intitulado "Seu jogo".

2. Após cada um dos tiros, o adversário avisará se alguma arma foi atingida. Se ela for afundada, esse fato também deverá ser informado. Uma arma é afundada quando todas as casas que formam essa arma forem atingidas.
3. Cada tiro acertado em um alvo deverá ser marcado no tabuleiro, para que os jogadores possam informar quando a arma for afundada.
4. Após os três tiros e as respostas do oponente, o jogador cede sua vez a outro participante.

O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as armas do seu adversário.

Ilustração 5: Orientações da Ficha 2 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b: 33.

Porém, ao apresentar a atividade, percebi que os alunos não conheciam o jogo. Assim, primeiro foi trabalhado com os alunos as regras do jogo e em dupla a professora

solicitou que eles jogassem, mas grande parte dos alunos não conseguiu, pois não assimilou esse jogo a atividade anterior em que se tem uma letra e um número correspondente como um sistema de coordenadas geográficas. Desse modo, a professora explicou o jogo para cada dupla, só assim eles conseguiram realizar a atividade, ou seja, foi necessário a realização de um trabalho individualizado em uma sala de 42 alunos.

A relação da atividade da ficha 1 com a atividade da ficha 2 só foi admissível porque a professora havia realizado um aprofundamento da ficha 1, trabalhando de uma forma prévia com coordenadas para a localização. Diante disso, foi possível perceber que as atividades até aqui sugeridas pelo jornal não tinham ligação, uma trabalhava apenas escala e a outra localização, mas não havia articulação entre elas.

Em suma. A professora-pesquisadora, trabalhou os conteúdos indicados nas atividades da ficha 1, mas não exatamente da forma como foi concebida na proposta. Por ter feito uma atividade diagnóstica antes da realização da ficha 1, pode perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim pode realizar de outra forma as atividades propostas nas fichas 1 e 2, buscando articulá-las ainda que essa não fosse a proposição do Estado.

Já a Ficha 3, denominada “O terreno de Pedro”, tinha como objetivo trabalhar com medidas, proporção e escala.

Para iniciar esta atividade foi retomado o trabalho feito na construção da planta da sala de aula (o uso do barbante para a redução), a fim de mostrar que para desenhar casas e terrenos no papel é necessário reduzi-los e que esta redução deve seguir uma proporção que vai mostrar que a medida no papel corresponde a uma medida real do terreno - no caso desta atividade 14m do terreno equivale a 7cm no papel e 12m no terreno equivale a 6cm no papel -, os alunos já conseguiam usar a régua, mas não conseguiram abstrair essa passagem das medidas do terreno para o papel, somente um aluno conseguiu entender a atividade, os demais ficaram perguntando, espantados, como ele conseguiu.

Por que as dificuldades dos alunos? Qual a ênfase desse trabalho? Seria realmente trabalhar medidas, proporção e escala? A princípio sim, mas na prática o que se buscou fazer e daí a grande dificuldade, foi com que funções básicas de matemática, principalmente multiplicação e divisão, fossem trabalhados também em geografia.

Em teoria, se eles dominassem essas funções (multiplicação e divisão) bem como a noção de proporcionalidade, teriam como resolver o problema. Deve-se lembrar que se trata de alunos de 5ª série, ingressantes em uma nova escola, sem conhecer os professores e estes sem conhecer os alunos e suas dificuldades.

34 — Geografia

Ficha 3 – O terreno de Pedro

Em frente à casa de Pedro, existe um terreno retangular que tem 14 m de fundo e 12 m de frente, onde ele quer construir canteiros para fazer uma pequena plantação de temperos e hortaliças.

Pedro desenhou no papel a seguinte figura para representar seu terreno:

Utilizando uma régua graduada, meça em cm, as medidas do retângulo que representam o terreno.

- Compare as medidas do terreno com as do desenho. O que você percebeu?
- Os pontos A e B representam duas árvores existentes no terreno. Meça a distância entre esses dois pontos e calcule a distância real entre elas.
- Se o caminho que liga a casa de Pedro à entrada do terreno mede 6 m, quantos centímetros serão necessários para representar essa distância no desenho?

Ilustração 6: Orientações da Ficha 3 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b:34

Já a Ficha 4: Designada “Construindo uma garagem”, apresentava uma planta e solicitava que os alunos construíssem uma garagem. Pedia ainda que se fizesse o cálculo real de partes da casa (quarto, cozinha, etc.) que estava representada na planta. Para a realização desta atividade os alunos tinham que utilizar a régua e fazer regra de três para achar a escala e assim diferenciar a medida real da medida representada, ou seja, dava sequência a reforçar funções básicas de matemática, lembrando que regra de três só é aprendida no fundamental II no qual os alunos acabaram de chegar.

Ficha 4 – Construindo uma garagem

Um aluno desenhou a planta de sua casa na escala 1:100, isto é, um centímetro no seu desenho corresponde a 100 cm de distância real na sua casa.

Observe a planta acima e resolva as questões abaixo.

- Quais são as medidas reais da cozinha?
- Calcule as medidas reais da sala e de cada quarto.

Ilustração 7: Orientações da Ficha 4 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b:34.

Os alunos não conseguiam avançar nesta atividade, devido, entre outros fatores, a dificuldade que eles possuem em realizar cálculos. Assim, a professora realizou a atividade passo-a- passo na lousa e os alunos foram acompanhando e registrando no caderno. No ato da cópia acredita se que o aluno possa conseguir entender algo. Esta atividade não pode ter sido significativa para os alunos, pois além de não terem os conhecimentos básicos para desenvolvê-la, tem como objetivo construir uma garagem com base em uma planta de casa, o que não condiz com a realidade dos alunos, os quais em sua maioria residem em casas autoconstruídas sem plantas ou em barracos e, além disso, a garagem não faz parte de seu cotidiano.

Fichas 5 e 6: Estas fichas tinham como objetivo calcular a distância em mapas, e comparavam a distância real e a distância representada nos mapas.

Ficha 5 – Calculando distâncias em mapas I

Observe, no mapa abaixo, a localização das cidades de São Paulo e Barretos.

1. Qual é a escala do mapa?
2. Com base nesse mapa, calcule a distância real entre as duas cidades.
3. Cite uma cidade cuja distância de São Paulo esteja entre 400 km e 500 km.

Ilustração 8: Orientações da Ficha 5 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b: 34.

A professora-pesquisadora aproveitou para trabalhar com as cidades que apareciam no mapa e fez as medidas junto com os alunos. Mesmo depois de ter trabalhado em outras atividades com a régua e cálculos, os alunos ainda não se mostravam familiarizados com esses procedimentos e muitos somente copiavam da lousa os resultados sem nada entender.

Ficha 6 – Calculando distâncias em mapas II

Observe, no mapa abaixo, a localização das cidades de São Paulo e Barretos.

1. Qual é a escala do mapa abaixo?
2. Nesse mapa, qual é a distância entre as duas cidades?

Com base nos dados levantados nos mapas das fichas 5 e 6, responda:

- a) O que você pode concluir quanto à distância real entre duas cidades em mapas diferentes?
- b) Descreva como você procedeu para calcular a distância entre as duas cidades.
- c) Cite três cidades localizadas num raio de aproximadamente 0.000 km de distância da cidade de São Paulo.

600 km
200 km / 800 km

Concluindo

O conjunto de atividades que você realizou diz respeito ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à orientação e localização no espaço e à utilização de mapas e plantas, que são importantes e necessárias nas situações cotidianas.

Se você ainda tem dúvidas a respeito de alguma questão trabalhada, procure esclarecê-las com os professores de Geografia ou Matemática.

O ano letivo apenas começou, e você terá muitas outras possibilidades de aprendizagem.

Ilustração 9: Orientações da Ficha 6 do Jornal de Recuperação.

Fonte: SÃO PAULO, 2008b: 34.

Insiste-se, além da dificuldade nas funções básicas como adição, subtração, multiplicação e divisão, parte do que estava pedido nessa recuperação era de conteúdo ainda não conhecido pelos alunos nas disciplinas específicas de matemática e geografia.

3.3 Diante da indiferença, a tentativa de trabalhar o bairro.

Ao finalizar a ficha 3, a professora percebeu que a maioria dos alunos não conseguiu entender a atividade. Trata-se de uma atividade que parecia muito distante deles, ou que não apresentava nenhuma importância para eles naquele momento e, por isso, os alunos reagiram e mostraram uma grande indiferença à proposta.

Assim, como tentativa de envolver os alunos, resolveu-se inserir uma nova atividade criada pela professora. Tal proposta não seguia as indicações do jornal.

Pressupondo que uma atividade que trabalhasse com o bairro onde os alunos moram pudesse gerar um maior envolvimento dos alunos, a professora preparou um mapa do bairro³⁰ pediu para que os alunos se sentassem em duplas e entregou o mapa a eles.

Ao entregar o mapa, a professora não disse nada. Ficou aguardando que os alunos atendessem as suas perspectivas, já que a ideia era que os alunos fizessem alguns comentários sobre o mapa ao recebê-lo, já que este representava o bairro onde moram. Porém, somente um aluno se dirigiu à professora para mostrar que no mapa havia o lugar onde ele morava. Diante deste fato a professora percebeu que os alunos não conseguiam fazer a leitura do mapa e por isso não conseguiram identificar o lugar onde moravam. Ou seja, diagnosticou que eles não tinham trabalhado, nas séries anteriores, com a leitura de mapa.

Desta forma, a professora sugeriu os seguintes procedimentos na tentativa de aproximar o mapa à realidade do aluno; a) pintar alguns elementos de referências do bairro como a Rodovia dos Bandeirantes, a ferrovia, o Parque Estadual do Jaraguá (comumente conhecido como Pico do Jaraguá), a Rodovia Anhanguera e os nomes dos bairros que apareciam; b) destacar os rios e as áreas ocupadas urbanizadas, isto com o objetivo de

³⁰ Mapa obtido e custeado pela própria professora e fotocopiado aos alunos.

mostrar a quantidade de rios no distrito e a comparação entre áreas ocupadas e não ocupadas; c) fazer uma legenda.

Ilustração 10: Mapa do bairro utilizado em atividade com alunos.

Fonte: PEREIRA, 2008

Todas estas etapas foram orientadas pela professora que estabeleceu as cores para cada elemento e que passou entre as duplas ajudando-as a localizar os bairros e mostrando a diferença entre um rio e uma estrada. Ao término desta etapa, a professora ainda percebeu que parte dos alunos estava indiferente à atividade. Embora fizessem tudo que lhes era solicitado, esses alunos demonstravam envolvimento algum com a atividade, como se o que estavam fazendo não tivesse nenhuma relação com o cotidiano deles. Fizeram pois entendiam como atividade solicitada pelo professor e que por isso “ tinha que fazer”.

Como outra tentativa, pedi aos alunos que observassem o mapa e identificassem onde moravam e qual o caminho que fariam para ir à casa de algum conhecido, mesmo assim o resultado não foi satisfatório. A professora conseguia diagnosticar isto porque reside no mesmo bairro que os alunos e, além disso, eles também já tinham feito um croqui do caminho de casa para escola, mas com o mapa eles não conseguiam se localizar.

Para tentar resolver essa dificuldade de interpretação do mapa, na aula seguinte a professora começou perguntando, aluno por aluno, onde morava e descobriu que a maioria não sabia o nome do lugar onde morava. Diante dessa dificuldade, a professora-pesquisadora pegava o mapa e localizava a rua para o aluno mostrando seu bairro. Depois, pediu para que eles respondessem a algumas questões para explorar novamente o mapa. Foram questionados sobre: Como faço para ir à escola? Como faço para ir à Lapa³¹? Como faço para ir ao Pico do Jaraguá? Qual é o lugar do Jaraguá que mais gosto? Para responder a estas perguntas os alunos questionavam a professora se poderiam colocar o ônibus, o trem, a rodovia Anhanguera e a Bandeirantes etc., ou seja, finalmente eles começaram a se envolver e a perceber que a proposta era realmente trabalhar com o cotidiano deles, possibilitando um maior conhecimento do lugar em que moram para, talvez, entendê-lo e interferir nele de forma mais consciente.

Após finalizar esta atividade com mapa do bairro, a professora-pesquisadora retomou as atividades propostas pelo jornal, já que a orientação da coordenação da escola era a de que o jornal fosse aplicado na íntegra.

³¹ Bairro localizado na região oeste do município de São Paulo. Centro comercial e financeiro comum aos moradores daquela região, bem como, aos alunos submetidos a esta pesquisa.

3.4 A finalização do jornal de recuperação.

O jornal foi finalizado no dia determinado pela Secretaria Estadual de Educação, ou seja, 30 de março. Não considerou que os alunos tenham tido um bom desempenho e que o professor tenha conseguido ensinar o conteúdo proposto, pois tanto alunos como professor se sentiram desorientados e desestimulados para trabalhar com o material, pois como fica nítido na descrição das atividades acima, ele propunha muito cálculo e matemática e nenhuma reflexão sobre eles, ainda que a professora tenha tentado interferir nesse encaminhamento em vários momentos.

As atividades de jornal sugerem um início de alfabetização cartográfica trabalhando Relações Projetivas (etapa na qual a pura percepção do espaço vai se transformando em um espaço representativo) e Euclidianas (coordenar medidas e utilizar referenciais de altura, comprimento, horizontalidade e verticalidade) e unidades métricas. Porém, o jornal é um material que segue o ritmo de um apostilado em que se tem os conteúdos fechados e o tempo que é necessário para trabalhar com eles, o que impossibilita uma visão mais ampla, um trabalho mais aprofundado sanando todas as dificuldades do aluno e uma possibilidade de crítica das atividades propostas, isto se o material for seguido da maneira como é proposto.

A professora-pesquisadora só conseguiu trabalhar uma proposta diferenciada envolvendo o bairro, porque, de certa forma, não se centrou somente na aplicação do jornal e abriu um espaço para ampliar o horizonte dos alunos, fato permitido por sua formação como licenciada em geografia pela UNESP – Campus Rio Claro.

Apesar de esse jornal ter como principal objetivo uma recuperação de início de ano, não se pode afirmar que isto aconteceu, pois se entende por recuperação a tentativa de ensinar o que o aluno não conseguiu aprender, mas o que foi presenciado foi que todo o conteúdo proposto foi novo para os alunos e seria necessário um tempo maior para uma satisfação no aprendizado. Parte dos conteúdos colocados no jornal de recuperação faz parte do que deveria ser trabalhado em geografia em uma 5ª série. Pode-se, no entanto, fazer uma comparação com os alunos da 6ª série que, realizando as mesmas atividades do jornal, conseguiram um maior desempenho, já que parte do conteúdo estava realmente

sendo revista. Estes haviam trabalhado no ano anterior com a escala, representação e leitura de mapa entre outros conteúdos.

Nos dias 15 e 16 de abril de 2008, os alunos de todo o Estado de São Paulo fizeram uma prova que, segundo a Secretaria Estadual da Educação, conferia se o teor do jornal fora efetivamente trabalhado e se os alunos aprenderam ou recuperaram o conteúdo, como eles pretendiam com o projeto imposto. Esta prova foi realizada da seguinte forma: no dia 15 foi realizada a avaliação de matemática e no dia 16 a avaliação de português. Segundo informações da Diretoria de Ensino, o conteúdo das outras disciplinas estaria inserido dentro destas matérias, consideradas como carros chefes. A disciplina de Geografia estaria inserida na prova de matemática e realmente estava, pois havia uma questão que trabalhava com uma planta de sala de aula e com localização, por fileira e lugar (como sistema de coordenadas geográficas), coincidentemente era a mesma atividade que a professora criou em sala de aula, lembrando que a planta era sugestão do material, mas a localização, utilizando a planta, não. Na correção da prova, que, além disso, foi de múltipla escolha, a professora pôde constatar que dos 42 alunos, apenas cinco alunos erraram esta questão: três deles não sabiam ler e nem escrever e, por conta disso, fizeram a prova sem entendê-la e, outros dois alunos erraram por falta entendimento da questão e do conteúdo.

Considera-se que houve certo descaso com as demais disciplinas, exceto português e matemática, pois se passou 45 dias trabalhando com o jornal que seria cobrado em uma prova e ao realizá-la somente uma questão de Geografia fora cobrada. Se tal fato não for considerado descaso, temos a hipótese de que os idealizadores do projeto, percebendo que os demais conteúdos não teriam um desenvolvimento satisfatório na sala de aula³², não quiseram considerá-los na prova para não registrar um grande número de desempenhos insatisfatórios. Antes da realização da prova, a Diretoria de Ensino havia passado a informação que o resultado da avaliação deveria ser utilizado como nota bimestral de cada aluno, mas após a aplicação e correção das avaliações, a Secretaria Estadual de Educação não permitiu que todas as disciplinas utilizassem a nota da prova para fechar a nota do bimestre (somente as disciplinas de matemática e português a utilizaram como nota bimestral), devido ao baixo desempenho dos alunos. Para não desmerecer o trabalho com o

³² Alguns professores e até mesmo escolas inteiras não aplicaram o jornal como forma de protesto contra algo imposto; outros professores não aplicaram o jornal por não entenderem o conteúdo, (Correm boatos de que, como forma de protesto, uma escola fez uma fogueira com os jornais em pleno pátio).

jornal e não cair no descrédito dos alunos (promete-se e não se cumpre), os professores da escola em questão resolveram que o aluno que acertou 50% da prova teria direito a um ponto na média final. Assim quem acertou 50% na prova de matemática teria direito a um ponto na média de Geografia.

A seriedade deste projeto é questionada devido à mudança de discurso no andamento do processo e também pelo motivo da avaliação estar disponível na internet antes de sua aplicação. É importante deixar claro que não foi a Secretaria Estadual da Educação que disponibilizou a prova na *internet*, mas sim uma pessoa envolvida com a educação que teve acesso a tal avaliação e, não se sabe por qual razão, resolveu deixá-la disponível na *internet*, fragilizando a proposta da Secretaria Estadual da Educação de realizar uma avaliação séria, para comprovar se o Jornal de Recuperação realmente foi aplicado e se conseguiu realmente recuperar os conteúdos necessários.

4 A apresentação e imposição da proposta curricular.

Como constava no calendário oficial da unidade escolar em questão, nos dias 31 de março e 01 de abril de 2008 houve planejamento, que teve como principal objetivo a apresentação do professor coordenador e do material que deveria ser utilizado a partir do primeiro bimestre. É importante mencionar que o período trabalhado com o jornal foi estabelecido como período de recuperação e não entra como parte do primeiro bimestre.

Todo o planejamento foi apoiado em videoconferências que relatavam sobre a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tentando deixar claros seus objetivos, mas a única coisa que realmente ficou claro foi à padronização do conteúdo em toda a rede e o compromisso de incorporá-la em seu trabalho e aplicá-la de acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Ensino, ou seja, aplicar sem contestar.

Cada disciplina teve uma videoconferência com os autores elaboradores da proposta. Eles tentavam justificar a escolha dos conteúdos e as formas de trabalho utilizadas na elaboração, confirmando a não participação dos professores da Rede Estadual de Ensino no processo de elaboração da mesma.

O que realmente ficou nítido foi o objetivo de padronização, ou seja, todas as escolas do estado trabalhando o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo. Se de um lado isto era justificado como uma forma de solucionar o problema que em geral surge quando da transferência de alunos de uma escola estadual para outra, no processo no qual o aluno pode ficar desorientado por não haver uma padronização com relação aos conteúdos estudados (e não quanto a forma de estudá-los); por outro ataca a questão que envolve a carreira docente e a jornada de trabalho do professor. Assim, quando um professor faltar ou abandonar as aulas, o professor que entrar em seu lugar somente precisará seguir a apostila. Ou seja, cria-se um paliativo para um problema que é muito sério na rede pública estadual de educação, a desvalorização salarial que leva o professor a ter uma longa jornada de trabalho e/ou trabalhar em duas escolas e a falta de concurso público para efetivação de professores.

Após assistirmos às videoconferências, abrimos para uma reflexão envolvendo professores e coordenadores sobre esta nova proposta. Todos já estavam com o material do primeiro bimestre em mãos. Cada bimestre possui uma apostila com o conteúdo que o

professor deve ensinar. Já, nesse momento, surgiram várias preocupações que posteriormente se concretizaram em problemas. Por exemplo: Como trabalhar com a imagem se ela só está disponível no material do professor? (Quem vai financiar a reprodução dessas imagens para o aluno?); Como fazer se o livro didático utilizado não trabalhar com o mesmo conteúdo indicado pela proposta? (Buscar o conteúdo em outros livros e passar na lousa, ou ficar somente com a aula expositiva?); Como passar textos e textos na lousa uma vez que não dispomos de cópias para trabalhar com o aluno e, ao mesmo tempo, cumprir o prazo estabelecido, já que trabalhar com textos na lousa necessita de um tempo mais longo e flexível?

Durante as videoconferências uma frase que se destacou muito foi: “O conteúdo é o mesmo, o método que é diferente”, realmente os conteúdos que aparecem na proposta curricular são conteúdos que geralmente aparecem em livros didáticos, ou seja, são de conhecimento do professor, o que é diferente é a determinação de qual conteúdo aplicar em cada série, como aplicar este conteúdo e quanto tempo utilizar para cada conteúdo, ou seja, é uma forma de apostilar o ensino público estadual e reduzir o espaço de criação dos professores e dos alunos.

Além da proposta curricular, também foi apresentado nesta reunião o “Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP”, elaborado pelo governo do estado de São Paulo para medir a qualidade da educação das escolas públicas. Estabeleceu-se ainda uma meta a ser alcançada para cada escola. Na elaboração do IDESP são utilizados os números de reprovação e evasão de alunos e o resultado do SARESP, desta forma os coordenadores deixaram claro que o índice de retenção da escola que em 2008 foi de 12,4%, teria que diminuir.

Nesta reunião ficou claro o processo de homogeneização do ensino público, a pressão sobre os professores e a valorização da quantidade em prol da qualidade, ainda que no documento esteja explícito “Vale insistir que essa preparação não exige maior quantidade de ensino e sim melhor qualidade de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2008a:19).

4.1 Reunião de replanejamento: o reforço das normas e procedimentos.

Nesta reunião retomaram-se algumas ações que estavam já em andamento e outras que iriam acontecer no segundo semestre, sendo elas as seguintes:

1. Proposta Curricular: lembrar aos professores que é *obrigatório* trabalhar a Proposta Curricular. Os mesmos tiveram que fazer por escrito sugestões e críticas à proposta utilizada no primeiro semestre. Para garantir a obrigatoriedade do trabalho, a coordenação poderia, eventualmente, checar os cadernos dos alunos e os diários dos professores para verificação.
2. Reformulação do Sistema de Avaliação SARESP e Prova Brasil: relembrar a importância destas formas de avaliação na elaboração do IDESP.
3. Recuperação intensiva: selecionar alunos e definir horário. Os alunos foram selecionados e a recuperação ocorreu fora do horário de aula e por isso muitos alunos não compareciam.
4. Diversificação curricular do ensino médio: a inclusão do ensino de Sociologia.
5. Material de apoio: sempre solicitar aos coordenadores, com antecedência, material que seja necessário para aplicação da proposta. Por mais que o material fosse solicitado para a coordenação era muito difícil, ter acesso a ele na diretoria de ensino, pois esta não tinha material disponível para todas as unidades escolares.
6. Melhoria de infraestrutura da escola. Essa melhoria ocorreu bem mais tarde com a reformulação da sala de informática que começou a funcionar somente em 2009.
7. IDESP – Qualidade de ensino: relembrar que é este índice que classifica a escola e que influencia diretamente no bônus concedido pelo governo do estado aos professores e, que a escola que não atingir sua meta, receberá um apoio para sanar as dificuldades e caso isto não ocorrer a escola deve ser fechada.
8. Considerar o SARESP e o nível de desempenho até 2030: a escola deve atingir sua meta até 2030.

O caráter de planejamento pedagógico desaparece da reunião, já que não há mais discussão de como trabalhar o conteúdo. Isto já estava dado, como em um sistema de

ensino apostilado privado. Antes esse planejamento escolar era um dos poucos momentos em que todos os professores da Unidade Escola se reuniam para discutir e propor sugestões para melhorar o cotidiano escolar, mas a partir da implantação da proposta/currículo, tornou-se uma reunião para passar normas, instruções e cobranças de índices.

Nos anos anteriores, a Secretaria da Educação do Estado não havia dispensado tanta importância ao SARESP, os professores eram avisados do dia de realização da prova e tinham que avisar aos alunos sobre esta avaliação explicando sobre sua importância para a avaliação da escola e do aluno. Em algumas unidades escolares divulgavam-se que esta avaliação poderia causar a reprovação do aluno, caso tivesse baixo desempenho ou se não a realizasse.

No ano de 2008 houve um dia só para analisar o SARESP. Talvez isso tenha acontecido devido à pressão que as escolas estão sofrendo para alcançar sua meta no IDESP. Esse ano, o governo resolveu dar uma maior atenção ao SARESP e as escolas tiveram que marcar um dia para realizar uma reflexão sobre esta avaliação. Na unidade escolar em questão, este dia foi 27 de agosto de 2008 e ocorreu com base em vídeos e dados impressos.

No primeiro vídeo apresentado – SARESP, IDESP e Plano de Gestão, com a Secretária da Educação, Profa. Maria Helena Guimarães Castro destacou-se a ideia de usar os resultados do SARESP para melhorar a escola; discutir como a proposta pedagógica implantada ajuda a melhorar a escola. Explicou-se também que o IDESP é a combinação de indicadores de fluxos e indicadores de desempenho, sendo assim, quanto mais alunos aprovados, melhor o IDESP. Quanto melhor o resultado do SARESP, melhor o IDESP e se a escola alcançar a meta do IDESP, maior será o bônus³³ para os funcionários da Educação.

No segundo vídeo: SARESP 2007, com a Assessora de Currículo e Avaliação Profa. Maria Inês Fini foi ressaltado o resultado do SARESP e sua relação com a melhoria do aluno, ou seja, como este resultado pode ajudar ao professor a diagnosticar as dificuldades dos alunos (compreender qual foi o raciocínio que o aluno fez para chegar ao erro). A princípio isso seria ideal, não fosse o modo como a própria Secretaria exige que sejam cumpridos os conteúdos. Também esclareceu que a reformulação do SARESP visa compará-lo aos países desenvolvidos e para isso, foram acrescentadas habilidades do

³³ O Bônus aparece como um prêmio por produtividade.

SAEB. Entretanto não se compara o nível de vida da população dos chamados países desenvolvidos, os direitos a saúde, educação e moradia conquistados, bem como as lutas trabalhistas e outras conquistas. Este vídeo também deixou claro que o currículo único, estabelecido por meio da proposta curricular tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências em cada série, de modo a atingir as notas estabelecidas pelos ideais neoliberais aplicados a educação.

O terceiro vídeo: Análise Pedagógica dos Resultados do SARESP 2007 - Língua Portuguesa, com a integrante da Equipe Técnica de Currículo da CENP, Profa. Regina Resek teve como objetivo orientar os professores a trabalhar com elementos que seriam utilizados no SARESP. A prova trabalha com a ideia que todos os alunos que serão avaliados já sabem ler, então possui o texto como unidade básica, e pressupõe que o aluno possui experiência em leitura, informa ainda que serão utilizados na prova textos discursivos e de gênero, contínuo e não contínuo, de acordo com a faixa etária e nível de escolaridade dos alunos. Assim, para preparar o aluno para a avaliação em questão, os professores devem trabalhar no percurso do ano letivo com provas que levem os alunos a interpretar, compreender e refletir sobre as informações do texto.

O quarto vídeo: Análise Pedagógica dos Resultados do SARESP 2007 – Matemática, com o assessor da Equipe Técnica de Currículo da CENP, o Prof. Ruy Pietropaolo, deixou claro que o objetivo da matemática no SARESP é resolução de problemas e não de exercícios, pois estes últimos estão relacionados à rotina mecânica, ou seja, ligada ao procedimento, já os problemas levam os alunos a interpretar e refletir sobre qual conteúdo usar para resolver. Ressaltou que com aplicação da Proposta Curricular adotada no estado de São Paulo, os professores estavam trabalhando o que o SARESP avaliaria, muito embora os professores muitas vezes tinham se restritos a chegar nos resultados indicados.

Após a exibição dos vídeos, os professores receberam o boletim da escola do SARESP de 2007. Ele apresentava dados de todas as escolas do estado de São Paulo e da escola individualmente. Alguns desses dados seguem abaixo.

Quadro 2: Médias do SARESP 2007

Médias do SARESP 2007 – Português	6 ^a .	8 ^a .	3 ^a .
Estado	210,4	242,6	263,2
Diretoria	207,9	235,0	256,5
Município	207,4	237,3	260,8
Escola	217,5	243,5	267,6

Fonte: Adaptado Boletim da Escola, SARESP 2007. Secretaria da Educação. F11.

Quadro 3: Médias do SARESP 2007

Médias do SARESP 2007 – Matemática	6 ^a .	8 ^a .	3 ^a .
Estado	194,1	231,5	263,7
Diretoria	191,1	224,1	255,8
Município	189,6	226,3	259,2
Escola	205,5	228,9	259,3

Fonte: Adaptado Boletim da Escola, SARESP 2007. Secretaria da Educação.

A análise dos dados mostra que a unidade escolar, em questão, não apresenta um resultado ruim no SARESP, pois exceto matemática das 8^a e 3^o que estão abaixo da média do estado, os outros resultados estão todos acima da média do estado, do município e da diretoria. Se o objetivo for a análise de números, poderíamos afirmar que a escola está com um bom desenvolvimento, mas se analisarmos, na prática, o cotidiano da escola chegaremos a conclusão que estes números não mostram a realidade, pois é sabido que a qualidade de ensino na unidade escolar em questão tem que melhorar muito, pois temos um grande número de alunos semialfabetizados e com grandes dificuldades de interpretação de textos. É bem verdade que também encontramos na escola um número pequeno de alunos

que apresentam facilidade de aprendizagem e que acabam sendo prejudicados, pois os professores têm que trabalhar com todo o universo de alunos e para isso procura estabelecer um nível médio de trabalho, muitas vezes desestimulando os alunos que apresentam maior desenvoltura no processo de ensino aprendizagem.

Este dia de reflexão do SARESP forneceu elementos que levaram a conclusão que a Proposta Curricular de São Paulo, que visa à implantação do currículo único, não tem como principal objetivo o conteúdo e sim o desenvolvimento de competências e habilidades³⁴ específicas em cada série, o que na teoria elevaria o desempenho dos alunos nessa avaliação. Mas a forma como foi implantada tal proposta, acabou por dificultar o trabalho do professor que, muitas vezes, não conseguiu desenvolver nem o conteúdo e nem a habilidade ou, então, utilizou o conteúdo proposto para desenvolver outras habilidades que não serão necessariamente avaliadas pelo SARESP.

Outro elemento importante, e que em um desses vídeos fica claro, é a necessidade dos professores aplicarem provas em seus alunos para que eles possam desenvolver habilidades, acostumá-los a interpretar enunciados e a entender com mais seriedade as avaliações. A maioria dos professores entende a importância da aplicação de provas para os alunos, mas devido à falta de recursos para cópias ou até mesmo para mimeografar as provas, os professores são obrigados a aplicar provas curtas e rápidas, que possam ser passar na lousa e respondidas em uma aula, o que eliminada a possibilidade de trabalhar com textos, mapas, gráficos etc. em avaliação.

4.2 Antes tarde do que nunca: O curso de apoio à aplicação da proposta pedagógica.

Com o objetivo de assessorar os professores na aplicação da proposta pedagógica, a Secretaria Estadual da Educação, junto com a CENP, realizou um curso à distância, ou seja, realizado pela *internet*, denominado “A rede aprende com a rede”. Na unidade escolar em

³⁴ Todas as disciplinas podem desenvolver diversas habilidades nos alunos, assim adotando e aplicando a Proposta Curricular todas as disciplinas estariam desenvolvendo as habilidades que serão cobradas no SARESP, tendo como base as disciplinas de Português, Matemática e Ciências.

questão, tal curso foi colocado como obrigatório, ou seja, cada professor de uma área de um nível de ensino era obrigado a se inscrever e realizar o curso, dando prioridades para os professores efetivos da unidade. Ao serem informados desse curso, os professores alegaram que não tinham tempo disponível para tal comprometimento e que também não possuíam instrumentos necessários para realização de tal curso, no caso computador com *internet* banda larga. Para resolver estes empecilhos, a coordenação e a direção da escola disponibilizaram os HTPC's e o material de informática do "kit professor" que se encontrava na biblioteca. Assim os professores foram inscritos pela coordenação em tal curso e no decorrer da realização do mesmo, alguns professores concluíram o curso e outros fizeram somente parte dele.

O curso "A rede aprende com a rede" era dividido por áreas e cada uma era realizada com datas distintas. A área de Geografia teve início no dia 29 de setembro com um vídeo-aula que inicialmente ficaria disponível até dia 03 de outubro, mas como vários professores perderam a data, esta vídeo-aula ficou disponível novamente entre os dias 17 e 18 de outubro. Esta vídeo-aula denominada "VA1-Abertura" foi realizada pela professora Valéria Souza e teve como objetivo esclarecer o funcionamento e o objetivo do curso. Deixou claro que era para aprofundar a proposta pedagógica do estado, possibilitando a discussão dos principais conceitos, e da elaboração da proposta pedagógica e que os instrumentos utilizados seriam quatro vídeos aulas e um fórum de discussão. No final os professores deveriam realizar um trabalho de conclusão do curso. Tratava-se de uma formação, mas com formato de um curso de treinamento de funcionários de uma empresa, pois mostravam como, de que forma, deve ser trabalhado o que espera que seja trabalhado e sem contestação.

Para acessar às vídeo-aulas e ao fórum era necessário uma senha e o programa fazia um controle de acompanhamentos de cada professor.

O curso também possuía videoconferências para o mediador (especialista de cada área), mas em momento algum durante a realização deste curso este mediador se manifestou.

A segunda vídeo-aula denominada "VA2 do ensino fundamental", era dividida em dois blocos e ficou disponível durante os dias 19 a 23 de outubro, e depois, como vários professores inscritos reclamaram que não conseguiram acessar, a disponibilidade foi

ampliada de 25 a 28 do mesmo mês. O bloco 1 foi realizado pelo Prof. Raul Guimarães que iniciou afirmando que era necessário trabalhar as teorias e as metodologias para apoiar o desenvolvimento da proposta pedagógica. Nesse bloco, o conteúdo focado foi fronteira do Brasil e formação territorial e a base utilizada foi um conjunto de informações contidas no caderno do professor da 6ª série do 1º bimestre de 2008. Como sugestão, nesse bloco se destaca a ideia de se trabalhar com notícias para centrar o trabalho em uma geografia real e não na que não existe mais, ter uma visão global da geografia do Brasil. Enfatizou a importância de planejar o uso do material, dando ênfase aos mapas históricos, e na incorporação de várias formas de representação cartográficas, buscando trabalhar de forma interdisciplinar, utilizando como exemplo a relação da ciência e da literatura com a geografia.

O bloco 2, também realizado pelo Prof. Raul Guimarães, iniciou focando a temática “cidade”, conteúdo da 8ª série no 1º bimestre e 4º bimestre, utilizando como instrumentos o vídeo da música a “Cidade” de Chico Science que se encontra disponível no *Youtube*. Partindo desse vídeo desenvolveu a ideia de rede de cidade e as particularidades de cada cidade focando a produção do espaço local e global e os conceitos de lugar e território, para chegar à teoria geográfica da horizontalidade (vida cotidiana) e da verticalidade (global), ideias essas trabalhadas por Milton Santos em várias de suas obras. Sugeriu que os professores trabalhassem em classe com os alunos as notícias de telejornal, já que nos encontramos em uma sociedade onde as informações circulam rapidamente e podem também ser manipuladas para favorecer algum grupo.

Ainda nesse bloco foi trabalhado o conceito de Estado - nação como mediação entre o local e global e a América Latina, conteúdo da 7ª série no 4º bimestre, sugerindo que se faça a escolha de um país e trabalhe desde a formação territorial dele.

Esse bloco finaliza reforçando que a Proposta para a rede pública segue sua realidade concreta, e que os alunos devem levar fatos e materiais para aulas de geografia. Deve-se sair do cotidiano para a história e para outros campos do conhecimento e trabalhar de forma interdisciplinar. Novamente vemos aqui um discurso que se descola da realidade escolar. Claro que entendemos que há a necessidade de superar o senso comum, mas a análise do cotidiano do processo do qual faz parte é essencial para que se possa articular escalas e avançar na construção do conhecimento.

A terceira vídeo-aula ficou à disposição entre os dias 8 a 12 de novembro. Realizada pelo prof. Jaime Oliva, afirmava a importância do ensino de geografia, ou geografia escolar, se basear no espaço geográfico constituído por redes e territórios sobrepostos, em todas as fases do ensino, sendo que no ensino fundamental não é necessário desenvolver tanto o conceitual, mas sim a aplicação à prática. Como exemplo utilizou o conteúdo do 1º bimestre da 6ª série- Formação e integração do território brasileiro sendo analisado com base na rede de informação e as relações entre cidades de países diferentes, propondo o uso de gráficos e esquemas cartográficos. Também nessa vídeo-aula houve uma parte realizada pela Profa. Regina Araújo sobre “Natureza e Recursos Naturais”, conteúdo a ser trabalhado na 6ª. Série no 3º bimestre, focando a diversidade de paisagens naturais, mudanças de classificação das paisagens e Unidade de Conservação, sempre trabalhando as políticas ambientais e o crescimento econômico, fazendo uma relação entre o modelo de produção de consumo alcançado e a preservação ambiental.

A quarta vídeo-aula ficou à disposição entre os dias 28 de novembro a 02 de dezembro. O Bloco 1 foi realizado pelo Prof. Sérgio Adas, dando ênfase à base teórica, focando a geopolítica, sistemas internacionais e ordens mundiais, unilateralismo e multilateralismo, conflitos regionais e zonas ou focos de tensão, sugerindo um panorama histórico das ordens mundiais e utilizar notícias de telejornais aprofundando-as. A geografia da população, com suas relações quantitativa e qualitativa, ambos conteúdos da 8ª série no 3 bimestre.

O Bloco 2 dessa vídeo-aula tinha como objetivo discutir estratégias didáticas e pedagógicas utilizando como exemplo, o papel da ONU, conteúdo da 8ª série no 2º bimestre, sugerindo a organização de narrativas para a discussão de cinco temas complementares (missão de paz da ONU, G4, Conselho de Segurança, Financiadores da ONU e a dívida dos EUA com a ONU). Ainda nesse bloco, é lembrada a importância de trabalhar o perfil interno das populações com IDH, sugerindo a construção de mapa de desigualdade do Brasil.

O trabalho final deveria ser realizado entre 03 e 09 de dezembro e era composto por quatro questões que deveriam ser respondidas no site do curso e deveriam ter entre 400 e 1400 caracteres. A primeira questão era referente à relação entre redes geográficas e de cidades globais solicitando uma forma de trabalhá-las em sala de aula. A segunda questão

solicitava uma elaboração de uma situação de aprendizagem sobre região utilizando linguagem literária. A terceira questão solicitava formas de trabalhar mapas anamórficos em sala de aula. A quarta questão questionava sobre a validade da abordagem sobre geografia e população.

O curso “A Rede aprende com a rede” foi uma boa ferramenta para aproximar o professor à Proposta Curricular vigente, mas não foi muito eficiente. Em primeiro lugar, porque teve início no terceiro bimestre do ano letivo, e algumas das vídeo-aulas apresentavam conteúdos do primeiro e do segundo bimestre, que já haviam passado. Os instrumentos de trabalho utilizados nas vídeos –aulas, não são de acesso dos professores e dos alunos, como a lousa digital, mapas históricos, e uma sala de informática equipada para acessar sites. Algumas vídeo-aulas simplesmente liam e mostravam a proposta curricular sem sugerir nenhuma discussão de forma de aplicação diferenciada. Uma questão importante é que nenhuma vídeo-aula trabalhou conteúdo da proposta curricular da 5ª série que é o objeto desta pesquisa.

O trabalho final do curso foi levado a sério pela CENP, pois quando ocorria algum erro, como, por exemplo, enviar uma questão em branco, eles abriam novamente o sistema e enviava e-mail e até telefonavam (em sua residência) para o professor preencher a questão, mas até o início do ano letivo de 2009 não haviam retornado aos professores sobre o resultado do trabalho. Somente em 2010 chegou a informação que o certificado deste curso estava disponível na diretoria de ensino.

5 A proposta curricular de Geografia.

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo/Currículo Oficial a disciplina Geografia é uma das componentes da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e enfatiza a importância de dar continuidade aos novos rumos/resultados da Proposta Curricular de 1996, sendo eles romper com a neutralidade e reforçar a ideia de ciência social engajada e atuante, além de fugir da dicotomia sociedade – natureza, ou seja, relacionar os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos.

Porém, faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que todo o processo de elaboração e de aplicação das duas propostas foi totalmente diferente; a Proposta Curricular de 1996 foi fruto de uma real participação da maioria dos professores da rede pública de ensino (mesmo que de forma obrigatória), já a proposta atual teve uma falsa participação ou participação ilusória (apesar de estar na *internet* não foi amplamente divulgada antes de sua implementação).

No discurso da proposta/currículo é sugerida uma Geografia mais crítica, mas seu conteúdo e suas atividades são elaborados tendo um autor como eixo norteador, o professor Milton Santos e seu conceito de “meio-técnico, científico e informacional” que leva a um reducionismo da disciplina, já que toda ela é elaborada por um único ponto de vista. Não considera a diversidade de linhas de pensamentos que existem na Geografia e, por ser um material obrigatório, todos os docentes de Geografia da rede estadual de ensino têm que adotá-lo, concordando ou não com sua linha de pensamento. Faz-se necessário deixar claro que o uso de um único autor, independente de quem seja, leva a uma limitação ou empobrecimento da disciplina Geografia.

A proposta/currículo também defende um ensino de Geografia voltado para o desenvolvimento de competências que só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, que fazem parte de contextos representativos do cotidiano do aluno. Objetiva, esse ensino, utilizar os conhecimentos de forma cultural para transformá-lo em competências.

Na década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçando a tendência da crítica ao ensino conteudista propondo o ensino por competências. (SÃO PAULO, 2008b:41)

Como já enfatizamos, os PCNs já faziam parte da política neoliberal aplicada ao ensino: trazia ideias mas não explicitava, ainda, numa homogeneização de processos.

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de parte de um mesmo processo, não se valoriza a palavra competência. Tal documento enfatiza os conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia.

Outro aspecto considerado foi buscar recuperar conteúdos conceituais fundamentais tratando-os como conceito-base para proposição dos eixos temáticos; apesar disso procurou-se valorizar conteúdos procedimentais e atitudinais. (BRASIL, 1998: 26)

Os conteúdos utilizados na elaboração da proposta/currículo encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, ou seja, segue a lógica da maioria dos livros didáticos de Geografia que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático, no qual o professor tem a liberdade para escolher com qual livro vai trabalhar. O diferencial da proposta/currículo é a eliminação da autonomia do professor, pois este já recebe o material todo elaborado (um pacote pronto e fechado, caderno do professor e caderno do aluno) e é coagido, a todo o momento, para que aplique este material sem questioná-lo. Esta postura do governo acaba também influenciando a escolha do livro didático, pois este tem que ser condizente com a proposta/ currículo, ou então, seu uso se torna impossível.

5.1 A tentativa de colocar em prática o caderno do primeiro bimestre.

Como professora capacitada, poderia simplesmente ter abolido a utilização do material, e individualmente ter me tornado um Dom Quixote de La Manche, mas qual o limite para a superação de problema se nele não empenha-nos para analisá-los, superando

outras proposições? Foi nesse sentido, partindo do contexto escolar, com todas as coações imposições e problemas que busquei os caminhos desta pesquisa.

Nesse sentido desenvolvo agora os limites postos pelos materiais apresentados aos professores pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo a partir da realidade escolar específica, que entretanto não se resume em si.

Ao iniciar o caderno do 1º bimestre de geografia da 5ª série temos:

No primeiro bimestre o conteúdo a ser trabalhado é focado no conceito de paisagem.

Para enriquecer o conhecimento do professor sobre o conceito de paisagem, o caderno traz um arcabouço teórico em que está presente um texto de Milton Santos do livro “A Natureza do Espaço” e um texto do livro de Thomas Keith “O homem e o mundo natural” que possuem o objetivo de auxiliar o professor no entendimento e domínio do tema, podendo até levá-lo a novas reflexões.

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, em um dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. A palavra paisagem é freqüentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. Assim, quando se fala em paisagem, há também referência à configuração territorial e, em muitos idiomas, o uso das duas expressões é

indiferente. A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido, a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 1996. p.83.

Ilustração 11: Texto de apoio do Caderno do Professor do Bimestre.

Fonte: ARAÚJO, 2008: 9

Deus criou o boi e o cavalo para labutar a nosso serviço, disse o naturalista William Swainson, o cão para demonstrar lealdade afetuosa e as galinhas para “exibir perfeita satisfação em um estado de parcial confinamento”. O piolho era indispensável, explicava o reverendo William Kirky, porque fornecia poderoso incentivo aos hábitos de higiene. Os vegetais e os animais eram considerados da mesma maneira. Henry More pensava que seu único propósito era estender a vida humana. Sem a madeira, as casas dos homens não passariam de “uma espécie maior de colméias

ou ninhos, construída de gravetos e palha desprezíveis e de imunda argamassa”; sem os metais, os homens teriam sido privados da “glória e pompa” da batalha, ferida com espadas, armas e trombetas; em vez disso, haveria somente “os uivos e brados de homens pobres e nus espancando-se uns aos outros [...] com porretes, ou brigando totalmente aos muros”. Até mesmo as ervas daninhas e os venenos tinham seus usos essenciais, notava um herbanário: exercitavam o “engenho humano em eliminá-lo [...]”. Não tivesse ele nada contra que lutar o lume de seu espírito estaria em parte extinto”.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 25.

Ilustração 12: Texto de apoio do Caderno do Professor do Bimestre.

Fonte: ARAÚJO, 2008: 12

Com relação às competências e habilidades a ser desenvolvidas tem-se a seguinte afirmação:

O objetivo central deste caderno é o de desenvolver as competências ligadas à observação, leitura e interpretação das múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra, de forma a sensibilizar os alunos para o entendimento das demais dimensões do espaço geográfico (ARAÚJO, 2008: 13).

O tema “paisagem” é geralmente trabalhado na 5ª série³⁵, o que não gera estranheza para o professor que trabalharia este conteúdo em algum bimestre. O que gera estranheza é a determinação de como trabalhá-lo sugerida nas situações de aprendizagem, bem como a quantidade de aulas indicadas, o que confirma a ideia de um material apostilado.

³⁵ Na maioria dos livros didáticos e nos PCNs este conteúdo compõe a grade curricular da 5ª série.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – LEITURA DE PAISAGENS

Duração prevista: 3 aulas

Conteúdos e temas: paisagem, objetos naturais, objetos sociais

Estratégias: produção de imagens, aulas expositivas, trabalho com imagens

Recursos: uso de fotografias

Avaliação: a avaliação da aprendizagem será realizada por meio de um roteiro de perguntas cuja finalidade é trabalhar os conhecimentos necessários à compreensão do conceito.

Competências e habilidades: construir e aplicar o conceito de paisagem; descrever elementos constitutivos de uma paisagem; relacionar informações que permitam a percepção dos diferentes elementos da paisagem; identificar em imagens diferentes manifestações de objetos produzidos em temporalidades distintas, tanto na escala da história natural quanto na da história humana; a partir da observação de imagens, levantar hipóteses que expliquem as mudanças ocorridas na paisagem.

Ilustração 13 : Orientações da Situação de Aprendizagem 1.

Fonte: ARAUJO, 2008: 15

Nessa situação de aprendizagem contida no caderno do professor é sugerida uma sondagem inicial que leve os alunos a pensarem sobre o tema paisagem.

A Etapa 1: “Observação e representação da paisagem” solicita que os alunos desenhem uma paisagem e que a partir do desenho o professor explore, juntamente com os alunos, os elementos presentes nesta paisagem. Espera-se que ao final desta atividade os alunos tenham compreendido o significado das expressões “objetos naturais” e “objetos sociais”.

A Etapa 2: “A humanização das paisagens” indica a análise de fotografias disponíveis no caderno do professor. Nesta atividade, espera-se que o aluno compreenda o processo intensivo de transformação de uma paisagem particular, por meio da implantação de um conjunto de novos objetos sociais que a transformam radicalmente.

A Etapa 3: “As paisagens na história: os sistemas técnicos” sugere que, por meio de fotografia, os alunos acompanhem o processo de transformação de uma paisagem ao longo da história, tendo como exemplo a cidade alemã de Essen. Pressupõe-se que a escolha de

uma cidade europeia tenha ocorrido devido à facilidade de acesso às imagens por parte da autora.

Já na primeira tentativa de aplicação da proposta, na íntegra, sugeriram alguns obstáculos, como por exemplo, algumas imagens e textos que deveriam ser usados com o aluno, mas que não eram materiais disponibilizados pela escola, teriam, pois, de acordo com a orientação dada pela coordenação, ser custeados pelo próprio professor. O professor deveria providenciar esse material, assumindo os custos e fazendo a cópia dessas imagens. Assim, nesse primeiro momento, foi possível perceber que o governo elaborou a proposta, mas não pensou nos problemas que poderiam ocorrer durante sua aplicação, o que poderia tornar a proposta inviável. Lembramos que esse foi o caso de 2008. A partir de 2009 os alunos já possuíam o Caderno do Aluno o qual contém as imagens e os exercícios.

Como nesse momento não havia o Caderno do Aluno resolveu-se trabalhar o tema proposto, mas de uma forma diferente. Primeiramente, fez-se uso do livro didático, mais precisamente das páginas 2 e 3 e realizou-se a atividade que o livro sugeria, a qual consistia em descrição de paisagens. Depois foi entregue para cada aluno uma folha de papel sulfite e solicitado que a dividissem em duas partes e que desenhasssem uma paisagem em uma delas. Após a realização do desenho foi possível notar que boa parte dos alunos tinha uma visão de paisagem bela e natural, visão esta que é comum na nossa sociedade.

Por outro lado em nossas sociedades, a organização do espetáculo das paisagens pelo turismo e pela mídia é, como veremos, um fenômeno novo e, sem dúvida alguma, carregado de consequências. É de onde vem nossa questão: o que é uma bela paisagem? Pois não se trata somente de dizer que este espetáculo das paisagens é um modo de condicionamento ideológico, um modo de nos agradar de alguma maneira. E não é para menos que, entre a multiplicidade das paisagens que nós podemos ver na face da Terra, algumas parecem-nos “belas”, mesmo que ainda não sejam consagradas pela publicidade (por isso são muito diferentes). Por que as consideramos “belas”? Por condicionamento cultural? Certamente! (LACOSTE, 2003:116-117)

Somente três alunos desenharam o “homem” ou objetos construídos por ele na paisagem. Após análise dos desenhos, por meio de aula expositiva, foi explicado o conceito de paisagem e os elementos que a compõem e, para finalizar a atividade, foi solicitado que

eles desenhassem novamente uma paisagem, mas agora com base em que eles haviam aprendido.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Estamos no século XXI. Mais um passo dado pelo homem no tempo para construir seu espaço. Ao longo de sua história, o homem, enquanto ser social, foi deixando de se submeter à natureza, como até hoje fazem os animais irracionais, e, conhecendo-a, pouco a pouco foi transformando-a, criando o espaço em que vive, espaço este que tem uma dimensão visível, uma **paisagem**.

Mas essa história não é um conto de fadas. A vida social e os novos lugares criados pela sociedade não surgem de modo harmônico, mas sim em meio a grandes conflitos que modificam os homens e a natureza.

O que iremos discutir aqui será como os homens, organizando-se em grupos sociais diferenciados, apropriam-se da natureza, **transformam-na e se transformam nesse processo**.

Paisagem: a aparência do espaço

"A forma é a aparência [...].

A paisagem é humana, tem a dimensão da história e do socialmente reproduzido pela vida do homem. É expressão do trabalho social materializado, mas também é expressão de um modo de vida."

CARLOS, Ana F. A. *A cidade*. São Paulo, Contexto, 1992. p. 24.

ATIVIDADE 1

1

2

3

Descreva o que você vê nessas três fotos. Após terminar a sua descrição, **identifique** as **diferenças** que para você são mais significativas entre as três imagens. **Apresente oralmente** seus resultados.

O ser humano transforma a natureza criando espaços diferenciados e cheios de contradições. Nas fotos, uma floresta tropical (1); área de edifícios e favela na cidade do Rio de Janeiro, em 1998 (2); vista aérea da cidade de Nova York (Estados Unidos), em 1997 (3).

2

Ilustração 14: Página do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:2

Como se pretendia trabalhar com o meio (ambiente exterior à escola) nesta pesquisa, foi solicitado à direção e à coordenação da escola uma saída de campo com os alunos da 5ª série. O trajeto seria da escola até o Parque Estadual do Jaraguá (Pico do Jaraguá), assim eles poderiam fazer uma observação orientada e com um olhar geográfico do seu espaço cotidiano, mas a resposta da direção e da coordenação foi a de que existia uma norma da Secretaria Estadual da Educação que o aluno deve estar dentro da sala de aula e que não era permitido qualquer tipo de saída dentro do horário de aula. Para justificar tal atitude, a coordenação utilizou como exemplos as várias excursões que a maioria das escolas realiza para parques de diversões, que levam o aluno a perder aula e não possui nenhum vínculo com o ensino, então, para impedir isso, é proibido qualquer tipo de afastamento do ambiente escolar³⁶.

Já que não era possível realizar a saída de campo e nem havia como trabalhar com as imagens do caderno do professor, solicitamos então à coordenação o uso do “kit do professor” (computador e *data show*) para que os alunos pudessem, pelo menos, observar algumas imagens da cidade de São Paulo em tempos diferentes, pois assim teriam como trabalhar a transformação da paisagem em uma realidade mais próxima que a indicada no caderno do professor (Situações de aprendizagem 1 e 2) . Mas esse uso também não foi possível, já que informaram que o “kit professor” só podia ser utilizado pelo professor em reuniões. A alternativa possível era então utilizar a sala de informática, mas esta dependia da retirada dos livros didáticos da sala em questão, como alguns professores não queriam adotar os livros, esses ficaram depositados na sala de informática, impossibilitando assim seu uso. O relato dessas situações é para mostrar que existe uma série de fatos cotidianos escolares que se articulam com o processo de realização das atividades em uma escola que tem sua particularidade e que não pode ser generalizada.

Frente a esta situação, a professora retomou o livro didático para dar continuidade ao trabalho com o conteúdo proposto. É bom deixar registrado que apesar da estrutura do livro didático permitir que se trabalhe o capítulo que se julgar necessário em qualquer momento, os alunos sentiram dificuldade quando não se seguiu linearmente (páginas por páginas como estão acostumados). Como a professora deveria verificar quais páginas do

³⁶ É importante destacar que algumas unidades escolares continuaram realizando suas saídas para excursões a parques de diversões. Depois de agosto 2008, o discurso mudou e a saída de campo passou a ser permitida desde que com uma apresentação prévia de um projeto.

livro didático poderia ser utilizada para trabalhar o conteúdo proposto, teve que saltar da página 3 para 114.

Ilustração 15: Página do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:114

1960. Foi a partir daí que se verificaram variados investimentos de modernas tecnologias nos meios de produção, a maior parte deles feita por empresas estrangeiras (as multinacionais), implantando grandes projetos de infra-estrutura que visavam à exploração de recursos minerais e agropecuários para exportação.

Por um lado, nossa sociedade vive hoje de “roupa nova”, reflexo dessa modernidade tecnológica que beneficia de modo desigual os setores econômicos e as classes sociais. Por outro, acentua-se a desigualdade socioeconômica e intensifica-se a degradação ambiental e a qualidade de vida tanto da população urbana quanto da rural.

E é sobre essa realidade e suas contradições que convidamos você para **pensarmos juntos sobre nossos espaços de vivência** visando à melhoria na qualidade de vida de todo cidadão brasileiro.

5ª (17/04/08)

ATIVIDADE 1

Considerando as afirmações contidas no texto “A fisionomia da cidade”, em grupo com mais quatro colegas de classe solicitem ajuda de seu professor e, após **relacionar** palavras desconhecidas e **pesquisá-las** em dicionários, livros etc., **indiquem** elementos, situações ou idéias contidas no texto que expressem “o mundo moderno”. **Debata** com seus colegas de grupo sobre a seguinte questão: “O que existe de comum entre o seu lugar de vivência e os do texto?”. Em ambos os casos, **justificuem** as suas respostas.

Registre as suas **conclusões** em seu caderno. Mais tarde, vamos pedir para você consultá-las para realizar outra atividade.

CARLOS FERNANDO S. BORGES/INO FOTOGRAFIA

Campo e cidade: ambientes que se contrastam nas imagens e nos significados. Ao lado, paisagem rural no interior de São Paulo, 2001; acima, vista aérea do Parque Barigui em Curitiba, Paraná, 2000.

Ilustração 16: Página do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:115

Decidiu-se pelas páginas 114 e 115 porque davam continuidade ao trabalho com paisagem enfocando as diferentes paisagens e a relação do homem com a transformação delas. Após a leitura e explicação da página 114, foi solicitado aos alunos montassem uma história em quadrinhos sobre o homem e a paisagem. Eles realizaram a atividade, se envolveram bastante. Depois, deu-se continuidade à leitura da página 115 e foi solicitado, como atividade de casa, que eles recortassem e colassem paisagens rurais e urbanas no caderno. Grande parte dos alunos fez a atividade, mas aos poucos foi possível perceber que um número razoável de alunos não está acostumado a estudar e nem a fazer atividades em casa, além daqueles que não fazem por não estarem alfabetizados, mesmo estando na 5ª série.

Ao realizar a leitura de algumas páginas do livro, percebeu-se que os alunos não conseguiam entender o que liam e, por isso, estavam ficando desmotivados. A partir desse contexto solicitou-se aos alunos que anotassem todas as palavras que não conheciam e que dificultavam seu entendimento do texto. Eles anotaram 44 palavras (são exemplos intensamente, tecer, abolir, amontoado, epicentro, incandescentes etc.), então a leitura foi realizada novamente só que, desta vez, trocando as palavras que eles não conheciam por sinônimos; depois foi solicitado que eles lessem cada parágrafo e que escrevessem o que haviam entendido em cada um, mas poucos alunos conseguiram realizar esta atividade, o que indicou para a professora outro problema: a dificuldade de leitura e escrita.

Para nos certificar de que este trabalho com leitura surtiu algum efeito positivo na aprendizagem do aluno, realizou-se quatro questões sobre a leitura feita. Os alunos responderam tais questões consultando o livro sem grandes problemas, o que mostra que a atividade teve um bom resultado depois de ter sido realizada de forma mais aprofundada.

Na “Situação de Aprendizagem 1” foram utilizadas 9 aulas e não 3, como indicado na proposta. Isto aconteceu devido à falta de estrutura para aplicação da forma como a proposta está indicada e também às dificuldades que os alunos apresentaram. Como forma de avaliação, utilizou-se o desenho da paisagem e as questões sobre o conteúdo trabalhado no livro didático e não somente um roteiro de perguntas como sugerido.

Finalizada a “Situação de aprendizagem 1”, teve início a “Situação de aprendizagem 2”, como sugeria a proposta curricular.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – PAISAGEM E MEMÓRIA

Duração prevista: 3 aulas.

Conteúdos e temas: conceito de paisagem, mudanças e permanências.

Estratégias: elaboração de entrevistas, coleta de depoimentos, produção de textos.

Recursos: textos complementares, imagens.

Avaliação: relatório final dos alunos.

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.

Ilustração 17: Orientações da Situação de aprendizagem 2

Fonte: ARAUJO, 2008:15

A sondagem inicial nesta “Situação de aprendizagem” sugere uma conversa com os alunos sobre as mudanças do bairro. Na “Etapa 1”, é indicada a realização de uma entrevista com depoimentos feitos pelos alunos e a leitura coletiva de um texto. Na “Etapa 2”, a elaboração dos roteiros de coleta de depoimentos. Na “Etapa 3”, uma saída para coleta dos depoimentos. Na “Etapa 4”, a realização de uma discussão dos depoimentos.

Dentro do contexto da sala de aula e das novas regras propostas foi dada a continuidade ao trabalho solicitando que os alunos copiassem da lousa um texto³⁷ de Ecléa Bossi que se encontrava no “caderno do professor”. Após a cópia, trabalhou-se o texto enfocando a memória das pessoas e as mudanças que ocorreram nos bairros citados pelo texto. Dando prosseguimento ao trabalho, solicitou-se aos alunos que fizessem uma pesquisa com um morador do bairro com o objetivo de perceber as mudanças que essas pessoas presenciaram no seu dia-a-dia. Ao ler e analisar estas pesquisas feitas pelos alunos percebeu-se que as pessoas entrevistadas citavam como mudanças mais importantes o

³⁷ A “Situação de aprendizagem” sugere a leitura coletiva, mas a professora resolveu copiar o texto na lousa e pediu para que os alunos copiassem no caderno, a fim de poder utilizá-lo em outras etapas, bem como trabalhar com leitura e escrita para começar um trabalho ligado a essa dificuldade.

aumento da ocupação do bairro (construção de CDHU), aumento da violência e a falta de serviços básicos. Depois, se retornou ao livro didático nas páginas 116 e 117 que

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 sobre 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, prédio de aparta-

mentos. O problema da várzea é o terreno. Quem tinha um campo de 60 por 120 metros acabou vendendo para fábrica' [...].

'Se nós vamos procurar na memória quantos jogadores da várzea, de uns quarenta 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.'

5ª 30/04

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 velho*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 448.

Ilustração 18: Texto do Caderno do Professor que foi passado para os alunos.

Fonte: ARAUJO, 2008:20

enfocavam como o homem construiu seu espaço. Ainda houve a realização da atividade proposta no livro que tinha como objetivo mostrar a diferente ação do homem no espaço em tempo diferente. Nesta atividade chamou-se muita atenção para a técnica e a satisfação da necessidade do homem. Foi solicitado aos alunos que procurassem e anotassem técnicas antigas e técnicas mais recentes que eles tinham em casa. Eles realizaram bem esta

atividade, o que levou a professora a confirmar que ficou claro para eles o avanço das técnicas na produção de objetos.

ESPAÇOS DIFERENCIADOS PELA PAISAGEM

A humanidade constrói seus espaços

A organização do espaço em que vivemos reflete, em vários aspectos, a forma pela qual ocorreu a intervenção humana.

Ao longo de sua história, **o homem criou e aperfeiçoou técnicas** que lhe permitiram apropriar-se de recursos presentes na natureza, como a água, o solo, a vegetação, os animais, os minerais (prata, ferro, chumbo, cobre etc.).

A coleta, a caça e a pesca foram por um longo tempo a base de subsistência dos povos primitivos. A grande dependência do meio natural e as constantes movimentações espaciais em busca dos recursos naturais eram aspectos marcantes na vida desses povos.

O tempo de fixação dos grupos em determinados lugares normalmente estava ligado à disponibilidade dos meios para sua sobrevivência.

À medida que aumentava a população desses grupos, aumentavam também as necessidades

O conhecimento e o aperfeiçoamento das técnicas são características de progresso de uma sociedade. Na plataforma da Petrobras na Bacia de Campos, Rio de Janeiro, 2000.

A sociedade e suas técnicas

“[...] As técnicas são aqui consideradas como o conjunto de meios de toda espécie de que o homem dispõe, em um dado momento, e dentro de uma organização social, econômica e política, para modificar a natureza, seja a natureza virgem, seja a natureza já alterada pelas gerações anteriores.

Cada coisa é um modo de produção, e os modos de produção se realizam por intermédio das técnicas, cujo número é grande: técnicas produtivas, técnicas sociais, técnicas políticas etc. Mas nenhuma sociedade utiliza técnicas que sejam exclusivamente originárias de um só momento histórico. Não vemos, a cada dia, em nossas ruas, o transporte de mercadorias no lombo de burros ou utilizando caminhões do último modelo? Não utilizamos meninos de recado paralelamente ao telex? Não se fabricam ainda hoje — e felizmente — de forma artesanal alimentos

que datam dos princípios de nossa história como povo, e ao mesmo tempo nos utilizamos de enlatados cujo preparo e cujo gosto são semelhantes aos dos países mais avançados nesse assunto?

As técnicas devem ser estudadas na sua coabitação em um lugar, mas também na sua sucessão. Aqui, uma vez mais, as noções de espaço e de tempo se conjugam. Isso é fundamental para podermos interpretar a seqüência das relações entre o homem e a natureza, as formas de sucessão das forças produtivas e das relações de produção ligadas à história de uma determinada área: esse método é o único que nos permite definir corretamente uma sociedade e um espaço.”

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: *O espaço em questão*. São Paulo, Marco Zero/AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), 1988. p. 10. (Terra Livre)

básicas de subsistência diária. Portanto, a necessidade de se organizarem melhor, a fim de manterem sua sobrevivência, tornava-se fundamental na vida desses povos.

Da total dependência dos povos primitivos em relação ao meio natural até chegar aos avanços para a organização da sociedade em que vivemos hoje, há um longo processo de mudanças.

Os principais fatores desse processo foram: o desenvolvimento da agricultura e a descoberta do fogo. Esses acontecimentos foram fundamentais para a produção de alimentos, associados, é claro, ao aperfeiçoamento de instrumentos de trabalho e à invenção da escrita, entre outras mudanças.

Esses avanços constituíram a **base do desenvolvimento cultural humano**. Conforme dissemos anteriormente, o processo foi longo e extremamente importante para a evolução da humanidade.

ATIVIDADE 2

"A produção do espaço é resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais."

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo, Hucitec, 1991. p. 64.

Considerando essa afirmação e o que acabamos de estudar, com mais quatro colegas de classe, **observem** as imagens abaixo e **identifiquem** as ações dos grupos humanos na natureza em diferentes períodos históricos.

Em seguida **indiquem semelhanças** e/ou **diferenças** que podem ser observadas quando elas são **comparadas**. Na sequência, **debatam** sobre a seguinte questão: "Como vocês percebem a relação sociedade-natureza atualmente?". Em ambos os casos, **justifiquem** as suas respostas.

Registre as suas **conclusões** em seu caderno. Mais tarde vamos pedir para você consultá-las para realizar outra atividade.

A natureza é transformada pela ação humana, conforme os interesses e as necessidades, em diferentes épocas históricas. Na foto 1, pintura rupestre; na 2, trabalho servil na Idade Média, representado nessa iluminura do livro *Horas da Virgem*, do século XVI; na foto 3, garimpo em Serra Pelada, no Pará, década de 1980.

BIBLIOTECA PIERPONT MORGAN, NOVA YORK, EUA

JUCA MARTINS/PULSAR

06/05/08

117

Ilustração 20: Página do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:117

A “Situação de aprendizagem 2” teve duração de 4 aulas e não de 3, como a sugerida na proposta. Só não ocupou mais aulas porque a professora solicitou atividades para serem realizadas em casa. A avaliação seguiu a proposta da situação de atividade, sendo considerada a pesquisa realizada pelos alunos.

Ao finalizar as atividades propostas na “Situação de aprendizagem 2”, deu-se início à “Situação de aprendizagem 3”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – AS PAISAGENS CAPTADAS PELOS SATÉLITES

Duração prevista: 2 aulas.

Conteúdos e temas: as intervenções humanas sobre a superfície da Terra: extensão e desigualdades.

Estratégias: aula expositiva, discussão com a turma.

Recursos: uso de imagens de satélites.

Avaliação: roteiro de perguntas que sintetizem o assunto trabalhado.

Competências e habilidades: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente, ler e interpretar mapas de imagens noturnas do planeta, relacionar hipóteses que expliquem concentrações e vazios urbanos observados nos mapas, comparar regiões com maior e menor concentração urbana.

Ilustração 21: Orientações da Situação de Aprendizagem 3.

Fonte: ARAUJO, 2008:22

A sondagem inicial indicava uma conversa com os alunos sobre satélites e mapas. A “Etapa 1” solicitava um trabalho com um planisfério político projetando sobre ele o Planisfério: imagem noturna de satélite (disponível no caderno do professor). Ao final desta etapa os alunos deveriam perceber a diferença de intensidade de ocupação no mundo. A “Etapa 2” pedia o uso do mapa político do Brasil e do mapa das regiões do Brasil projetando sobre eles a imagem noturna de parte da América do Sul e ao final desta atividade os alunos deveriam perceber a diferença na intensidade da ocupação do território brasileiro e a diferença de escala na análise da ocupação.

Esta “Situação de aprendizagem 3” não foi aplicada, pois ela deveria ser realizada tendo como base a projeção de uma imagem que somente está presente no “caderno do professor” e, para projetá-la, seriam necessários o uso de transparências e de retroprojektor, mas o único aparelho deste que a escola possuía estava danificado. Hoje, em 2011 a escola já conta com um Data Show e as imagens necessárias para a realização desta situação de aprendizagem se encontram no Caderno do Aluno.

Outro obstáculo para a realização desta sequência de atividade era que os alunos ainda não tinham conhecimento de Cartografia suficiente para dar desenvolvimento às etapas. Ainda que tivesse aparecido algumas noções no jornal de recuperação, esse conteúdo ainda não havia sido trabalhado no material proposto.

Como, não havia condições para a aplicação da “Situação de aprendizagem 3”, deu-se prosseguimento à “Situação de aprendizagem 4”. Vale notar que apesar de ter uma sequência de situações de aprendizagem, elas não são necessariamente atreladas umas às outras. Assim, a professora procurou verificar a possibilidade de se trabalhar com a “Situação de aprendizagem 4”, sem ter trabalhado a “3”.

Situação de aprendizagem 4: As paisagens da Terra

Duração prevista: 4 aulas.

Conteúdos e temas: a diversidade das paisagens da Terra.

Estratégias: aula expositiva, projeção de vídeos.

Recursos: aparelho de DVD.

Avaliação: a avaliação da aprendizagem será realizada por meio de um roteiro de perguntas que sintetizam o assunto trabalhado.

Competências e habilidades: comparar paisagens distintas, observar os diferentes usos dos recursos na natureza, identificar as desigualdades sociais impressas nas paisagens, identificar a difusão desigual dos objetos técnicos pela superfície do planeta.

Ilustração 22: Orientações da Situação de Aprendizagem 4.

Fonte: ARAUJO, 2008:25

Essa situação de aprendizagem iniciou-se com uma sondagem por meio de uma conversa com os alunos retomando o conceito de paisagem e as diferenciando em rural e urbana. A “Etapa 1” solicitava a apresentação de dois vídeos “Amazônia: floresta e cinzas” e “São Paulo, megalópole brasileira” e, a partir deles, explorar questões sobre desmatamentos e desigualdades sociais. A “Etapa 2”: sugeria a apresentação de dois vídeos, “*Tinfou*, de frente para o deserto – um oásis no Saara” e “*Sounbel*, no coração da savana” e, a partir deles, explorar questões como o nomadismo, atividades econômicas e o cotidiano das crianças. A “Etapa 3” indicava a apresentação de dois vídeos, “Vancouver: entre o mar e a montanha” e “*Pelling*, sob o teto do mundo” e, por meio deles, explorar temas como a importância do porto; a importância das relações com a Ásia, as características da cidade, o sistema agrícola em terraços, o uso dos recursos florestais, a geração de energia e os significado de “habitat disperso” em contraposição com “habitat concentrado”. Na “Etapa 4” o aluno deveria sistematizar suas anotações, de forma a produzir um texto dissertativo sobre as paisagens do mundo, o que seria o objeto de avaliação. O livro didático desta situação de aprendizagem seria utilizado na procura de paisagens similares àquelas vistas no vídeo.

A “Situação de aprendizagem 4”, não foi trabalhada, pois sua realização dependia de uso de vídeo e *DVD*, sendo que os vídeos sugeridos não foram enviados para a unidade escolar. A professora-pesquisadora cogitou a ideia de passar outros vídeos para poder trabalhar o conteúdo indicado, mas isto não foi possível, pois, até então, o espaço utilizado para assistir os vídeos era a biblioteca e como esta estava sendo organizada, não tinha como utilizá-la.

O fato de não ter aplicado duas situações de aprendizagem não significa que o conteúdo proposto não será trabalhado em sala, pois a sala de aula é muito dinâmica e surgiram outros momentos em que a professora trabalhou estes temas, pelo menos de forma sucinta.

Ao final do “caderno do professor” existe uma “Avaliação Final” e uma “Situação de Recuperação” que deveriam ser aplicadas para os alunos, mas isto não foi possível, pois tratam-se de exercícios realizados com base em imagem, as quais os alunos não têm acesso. Os alunos foram avaliados em todas as atividades que realizaram, sendo que só não atingiram a média cinco os alunos que deixaram de realizar tais atividades.

A aplicação do caderno do primeiro bimestre revelou que a proposta curricular imposta é bem estruturada teoricamente, mas não é facilmente colocada em prática. Isto ocorre porque os criadores da proposta não pensaram na estrutura necessária para sua aplicação, tais como: verba para cópias, disponibilização de imagens e vídeos em cada unidade escolar e uma sala de informática em bom funcionamento. Pressupomos que se na elaboração da proposta os professores tivessem sido ouvidos, essas problemáticas seriam indicadas e talvez solucionadas antes de iniciar o ano letivo.

5.2 A aplicação do caderno do segundo bimestre.

O segundo bimestre teve início em 16 de maio de 2008 e o material para ser trabalhado somente chegou no dia 27 de maio de 2008. Diante desse atraso, a professora-pesquisadora utilizou o caderno com a grade curricular anual, conhecido como “traja preta”, para tomar conhecimento do conteúdo que deveria ser trabalhado e assim iniciar suas atividades. Esta decisão ocorreu devido à preocupação com a quantidade de aulas e o conteúdo a ser trabalhado no segundo bimestre, pois apesar de o material chegar com atraso, as datas de início e fim de bimestre não se modificaram.

Ao tomar conhecimento que o conteúdo do segundo bimestre seria cartografia ³⁸(O mundo e suas representações; linguagem dos mapas.), optou-se por começar o trabalho utilizando alguns mapas disponíveis no livro didático dos alunos. Iniciou-se com quatro mapas presentes da página 120; um conjunto de mapas que representavam a “evolução da ocupação e organização do espaço brasileiro do século XVI ao XIX”. Primeiramente, a professora fez uma análise dos mapas com os alunos, explicando qual a função do título da legenda, do norte geográfico, das linhas imaginárias e da escala. Depois, solicitou aos alunos que respondessem questões elaboradas por ela e que permitiam uma análise mais profunda de cada mapa, análise essa em que os alunos tinham que observar cada legenda e fazer comparações dos mapas. Esta atividade foi realizada no período de quatro aulas.

³⁸ Neste momento foi possível trabalhar uma parte do conteúdo sobre cartografia solicitado na “Situação de aprendizagem 3” do primeiro bimestre.

Ilustração 23: Páginas do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:120

Ao receber o caderno do professor do segundo bimestre a professora-pesquisadora começou, então, a seguir suas orientações.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O MUNDO E SUAS REPRESENTAÇÕES

Tempo previsto: 2 etapas.

Conteúdos/temas: as formas de representação da Terra; a especificidade dos mapas.

Competências e habilidades: compreender o significado da seletividade na representação cartográfica e a distinção entre os mapas e as imagens de satélites.

Estratégias: aulas expositivas; comparação entre formas de representação.

Recursos: uso de mapas e fotografias espaciais.

Avaliação: roteiro de questões.

Ilustração 24: Orientações da Situação de Aprendizagem 1.

Fonte: SÃO PAULO, 2008c:11

Esta situação de aprendizagem se inicia com uma sondagem cujo objetivo é o de sensibilizar o aluno por meio de perguntas sobre “o que é a cartografia”. A “Etapa 1” indicava a apresentação de alguns momentos da história da cartografia e o cumprimento de algumas questões. A segunda etapa enfocava a comparação, por meio de questões, entre mapa e fotos que só encontram disponíveis no caderno do professor.

Como no livro didático adotado pelos alunos não havia textos sobre a história da cartografia, a professora-pesquisadora realizou uma aula expositiva sobre a evolução da cartografia enfocando satélites e *GPS*. Já a comparação de imagens de satélites e mapas ocorreu em outro momento ligado à outra atividade.

Dando continuidade à proposta curricular, aplicou-se, na sequência, a “Situação de aprendizagem 2”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

ORIENTAÇÃO RELATIVA: A ROSA-DOS-VENTOS

Tempo previsto: 3 etapas.

Conteúdos/temas: rosa-dos-ventos; pontos cardeais; pontos colaterais.

Competências e habilidades: conhecer os movimentos do planeta Terra; dominar os pontos cardeais e colaterais; aplicar técnicas de orientação relativa.

Estratégias: aulas expositivas; trabalho com mapas; produção de textos e desenhos.

Recursos: uso de mapas.

Avaliação: exercícios de localização relativa.

Ilustração 25: Orientações da Situação de Aprendizagem 2.

Fonte: SÃO PAULO, 2008c:11

Esta situação de aprendizagem se inicia com uma sondagem prévia, com questões sobre o movimento aparente do sol e a orientação relativa. Segue com uma etapa sobre os movimentos da Terra, uma sobre a rosa-dos-ventos e outra sobre a localização relativa. Todas as etapas são propostas em forma de aulas expositivas e com uso de imagens, as quais os alunos não têm acesso. Já que não havia como trabalhar da forma sugerida, a professora-pesquisadora resolveu trabalhar com o material que os alunos tinham disponível, utilizando o capítulo do livro que se dedicava a “orientação no espaço” (páginas 57 a 65). Utilizando estas páginas foi possível fazer uma relação entre os movimentos da Terra e o cotidiano, o ritmo no campo e na cidade. Trabalharam-se os movimentos da Terra e suas consequências para humanidade e a rosa-dos-ventos (pontos cardeais e colaterais), bússola, orientação pelo Sol, Lua e Cruzeiro do Sul.

Para avaliação nesta etapa utilizou-se uma atividade proposta no livro didático, na qual o aluno deveria realizar um esquema de roteiro de um caminho (esta atividade foi realizada por 26 alunos sendo que 5 alunos não obtiveram êxito na realização devido às dificuldades em leitura e escrita que apresentavam, o que ocasionou o não entendimento do que a atividade propunha).

Para cada lugar, uma direção

O Sol pode ser utilizado para nos orientarmos no espaço terrestre. Podemos, durante o dia, por meio de sua posição, localizar as direções norte, sul, leste e oeste do lugar em que vivemos. Supondo que somos o centro de um lugar e sabendo que a direção em que o Sol sempre “aparece” é o leste, ao estendermos o braço direito nessa direção (leste), olhando para frente encontramos a direção norte. Atrás de nós teremos a direção sul e nosso braço esquerdo, apontando em direção oposta ao leste, indicará o oeste. Esses pontos de orientação são chamados de *pontos cardeais*.

Para quem vive no campo, a referência de localização e de horários pelo Sol é importante, mas, para quem mora nas cidades, isso pode não ter a mesma relevância.

Nas cidades, os nomes das ruas, a praça, a igreja, o clube, as placas, os números das casas etc. são as principais referências utilizadas como meios de orientação espacial pela maior parte da população. A visualização desses e de inúmeros outros pontos de referência facilita muito mais a orientação das pessoas. Em razão disso, o conhecimento dos *pontos cardeais* (norte, sul, leste e oeste) não é tão significativo em seu cotidiano.

No entanto, nas representações do espaço, como mapas e plantas, por exemplo, os pontos cardeais são importantes e, por convenção, aparecem sempre indicados na posição do desenho chamado *rosa-dos-ventos* ou *rosa-dos-rumos*.

Entre os pontos cardeais estão os pontos colaterais, que também ajudam a nos localizar. A Região Nordeste do Brasil, por exemplo, recebe o nome de um ponto colateral, pois se acha entre o norte e o leste geográfico do país.

ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO PELA TRAJETÓRIA APARENTE DO SOL

A ROSA-DOS-VENTOS

Os pontos cardeais são: Norte (N); Leste (L ou E); Sul (S); Oeste (O). Os pontos colaterais são: Nordeste (NE); Sudeste (SE); Sudoeste (SO); Noroeste (NO).

Caminhos, direções, lugares

Pelo que vimos até agora, são inúmeros os pontos de referência visuais que as pessoas utilizam para se orientarem e se locomoverem na superfície terrestre em seu dia-a-dia.

E os pescadores? Você sabe quais pontos de referência eles utilizam para se orientarem quando estão em alto-mar?

Para quem vive dos mares, da pesca em embarcações como as jangadas ou do turismo na beira de praias, com barracas em que se vendem comida ou lembranças do lugar aos turistas, o vento sul, aquele que vem do sul, é prenúncio de tempo chuvoso, o que dificulta a pesca e afugenta os turistas.

Os habitantes do litoral, ou mais precisamente os pescadores, utilizam com precisão as direções norte, sul, leste e oeste, a partir de referências naturais, como a posição do Sol, por exemplo, em suas atividades diárias.

Identificam mais facilmente as direções dos ventos, como no caso do vento sul. Sabem de suas consequências quando de sua passagem e rogam para que logo vá embora.

Conhecer, portanto, as direções a fim de facilitar o **reconhecimento dos caminhos de diferentes lugares** é de grande importância na vida de todos nós, principalmente quando sabemos aonde queremos chegar.

Fonte: Baseado em SOUZA, Álvaro José de. Mapa vivo. *O Espaço do Geógrafo*. Bauru, Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº 23, 3º trim. 2000. (Encarte Pedagógico, p. 9.)

62

ATIVIDADE
14

Casa do amigo

— Tiago, onde estava você? Sua mãe está desesperada e eu já me preparava para dar uma geral por aí à sua procura! Olhe a que horas você está voltando para casa!

— Larga dessa, pai! Eu sou adulto suficiente para me cuidar. Fui à casa do Júnior dar uma estudada, pois temos prova de Física amanhã. O pai dele nos deu carona e lá, você sabe muito bem, não existe telefone. Ah, por falar nisso, amanhã terei que voltar lá e precisaria que você me levasse lá, pois o pai dele vai viajar. Tudo bem?

— Bem, vá antes de tudo procurar sua mãe, pois, do contrário, ela morre de susto ou de preocupação. Sobre amanhã, explique para mim como faremos para ir, pois só sei que é muito longe e nem tenho idéia de como chegar lá, certo?"

SOUZA, Álvaro José de. Mapa vivo. *O Espaço do Geógrafo*. Bauru, Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº 23, 3º trim. 2000. (Encarte Pedagógico, p. 9.)

Considere os assuntos estudados, o texto e o esquema ao lado. Com mais dois colegas de classe, **descrevam** o esquema do roteiro para o pai de Tiago.

Ao final, **comparem** a descrição com as dos demais colegas de sala. **Indiquem** diferenças entre direções e ruas percorridas no trajeto, assim como o caminho mais curto para chegar à casa de Júnior.

Apresentem oralmente os resultados para os demais colegas de sala.

Ilustração 27: Páginas do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:62

Além das aulas expositivas com anotações na lousa, leitura do texto pelos alunos e realização de atividade escrita, também se elaborou uma maquete com caixas de leite, fósforo, remédios entre outras. A ideia da realização da maquete foi obtida no livro didático, o qual propunha a construção de uma maquete da sala de aula, para trabalhar com a visão horizontal, oblíqua e vertical.

Ilustração 28: Página do livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:61

Para efeito de explicação durante as atividades, o conceito de visão oblíqua foi trabalhado como caráter diferenciador daquele da visão vertical e, para a sua compreensão, utilizam – nos de esclarecimentos sobre a visão lateral ou frontal (horizontal), pois o que garante cada tipo de visão é um determinado direcionamento (ângulo) do raio de visão. (ROMANO, 2006:160)

Usou-se a ideia da construção da maquete, mas houve uma opção por fazer uma maquete de uma cidade, pois isso possibilitaria aos alunos explorar sua criatividade. Assim, foi solicitado aos alunos que se dividissem em grupo e que trouxessem caixas de vários tamanhos para que fizessem uma maquete da cidade. Como foi dito que faríamos uma cidade, alguns grupos já trouxeram as caixas encapadas e desenhadas como prédios. Os alunos se envolveram muito na construção da maquete e cada grupo fez uma cidade, sendo que em comum elas tinham as ruas, as casa e os prédios. Outros grupos fizeram árvores, colaram carros, postos, estacionamento etc. Após a realização da maquete foi solicitado que os alunos colocassem um plástico sobre a maquete, subissem nas carteiras e que com uma canetinha desenhassem o que eles viam.

A maquete permitia às professoras a percepção da terceira dimensão, que é facilitada pela possibilidade da visualização do real (casinha) em miniatura, em que se materializam as dimensões do comprimento, da largura e da altura. A bidimensão, por sua vez, é explicada pelas dimensões que o papel (desenho) possibilita: comprimento e largura. (ROMANO, 2006: 162)

Depois dessa atividade foi retomado o livro didático (pág. 61) para explicar as formas de visão (oblíqua, vertical e horizontal). Todos os alunos realizaram a maquete e se envolveram muito, somente um grupo com sete alunos não conseguiu concluir o trabalho, pois, toda aula se iniciava com a construção da maquete e, com isso, não saíram do começo. Mas é importante ressaltar que alguns alunos desse grupo ficavam atentos e, às vezes, até ajudavam outros grupos.

Ilustração 29: Maquete da cidade realizada pelos alunos da 5ª

Fonte: PEREIRA, 2008

Ilustração 30: Maquete da cidade realizada pelos alunos da 5ª.

Fonte: PEREIRA, 2008

Ilustração 31: Alunos da 5ª realizando maquete da cidade.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Esta etapa do trabalho que corresponde à “Situação de aprendizagem 2” teve a duração de seis aulas e, como forma de avaliação, obtivemos atividade sobre orientação e a elaboração da maquete.

Dando sequência ao proposto, teve início a “Situação de aprendizagem 3”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

AS COORDENADAS GEOGRÁFICAS

Tempo previsto: 2 etapas.

Conteúdos/temas: o sistema de coordenadas geográficas; a latitude e a longitude.

Competências e habilidades: compreender o sistema de coordenadas geográficas e sua utilização para determinar a posição absoluta dos lugares; diferenciar latitude e longitude.

Estratégias: aulas expositivas; trabalho com sistemas fixos de referência.

Recursos: uso de mapas.

Avaliação: exercícios de localização utilizando o sistema de coordenadas geográficas.

Ilustração 32: Orientações da Situação de Aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008c:19

Como as demais situações de aprendizagem, esta se inicia com uma sondagem inicial e sensibilização. Neste caso era indicado separar os alunos em duplas e solicitar questões sobre localização relativa e, após isso, apresentar suas respostas para a sala. A “Etapa 1”, indica para que se foque em aulas expositivas o processo histórico de construção de coordenadas geográficas, explicando os paralelos e os meridianos. Depois, segue uma etapa que foca latitude, longitude (explicando seus cálculos) e fusos horários, finalizando com algumas questões sobre este último item. Como nas outras situações, o caderno traz figuras excelentes para serem trabalhadas, mas somente o professor tem acesso.

Para começar esta situação de aprendizagem, o professor relembrou as atividades que foram realizadas no início do ano como o jogo da batalha naval e a planta em sala de aula que trabalhavam com o sistema de coordenadas geográficas.

Como no livro didático disponível aos alunos não tinha este conteúdo indicado pela proposta curricular, resolveu-se, então, explicá-lo de forma expositiva, colocando seus conceitos e definições na lousa. Um instrumento utilizado na tentativa de facilitar o entendimento do aluno foi o desenho em lousa de cada movimento, das linhas imaginárias, da latitude e longitude e dos fusos horários. Foi solicitado aos alunos que tomassem nota de tudo em seu caderno. Após a explicação, os alunos realizaram em seus cadernos questões de compreensão do conteúdo trabalhado. Alguns alunos reclamaram que não conseguiram realizar as questões por dificuldade e que não acharam o conteúdo no livro. Aliás, esta foi uma reclamação presente em uma reunião realizada com os pais e professores no dia 19 de junho.

O objetivo desta reunião era esclarecer uma possível greve dos professores e pedir o apoio dos pais. Para mostrar o descontentamento da forma como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo vem sendo estabelecida, mostramos para os pais a proposta do governo do estado e o livro didático fornecido pelo governo federal, enfocando que os dois governos não trabalham em conjunto e que, com isso, a qualidade do ensino é prejudicada, pois o professor tem que aplicar a proposta do governo estadual que apresenta um conteúdo que não se encontra no livro fornecido pelo governo federal (que foi escolhido antes do estabelecimento da proposta). Assim, o professor se vê obrigado a passar texto na lousa, para o aluno poder acompanhar. Dito isto, alguns pais, inclusive de alunos da 5ª série,

colocaram a dificuldade de ajudar o filho na realização de atividades em casa, pois se o aluno não entende em sala, procura no livro para solucionar suas questões, não acha o conteúdo e deixa a atividade sem fazer.

Após uma semana em greve³⁹, retomamos as aulas a partir do conteúdo sobre “fuso horário e coordenadas geográficas” e, posteriormente, realizou-se a aplicação de uma prova (individual e sem consulta) sobre o conteúdo visto no segundo bimestre. Esta avaliação foi realizada por 26 alunos, sendo que 4 alunos obtiveram uma nota acima da média, e os outros se mantiveram abaixo da média. Esse resultado deixa claro, cada vez mais, que os alunos apresentam dificuldades em realizar provas de forma tradicional (dissertativa, individual e sem consulta), atribui-se a isso a dificuldade em concentração que os alunos apresentam durante as aulas e a falta de hábito de estudar em casa e se preparar melhor para ser avaliado. Outra hipótese que pode explicar este baixo rendimento pode ser a quebra de ritmo causado pela greve.

A opção por este tipo de prova é que os alunos sempre são avaliados pelo governo com provas sem consultas e individuais, dissertativas ou de múltipla escolha (podemos citar com exemplo o SARESP, a Prova Brasil, o ENEM, o vestibular das escolas técnicas e os das universidades e, por fim, os concursos públicos). Assim, já que ele será cobrado pela sociedade dessa forma, ele deve se adaptar também a esse tipo de avaliação para conseguir um bom resultado quando for avaliado.

O desenvolvimento do conteúdo proposto pela “Situação de aprendizagem 3” ocorreu em 5 aulas. Ao finalizá-lo deu-se início à “Situação de Aprendizagem 4”.

³⁹ A greve na unidade escolar em questão no período vespertino durou uma semana, do dia 23 de junho ao dia 30 de julho.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 OS ATRIBUTOS DOS MAPAS

Tempo previsto: 2 etapas.

Conteúdos/temas: título, legenda e escala.

Competências e habilidades: dominar a linguagem cartográfica; inferir o título mais adequado para uma representação cartográfica; reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica; entender o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos.

Estratégias: aulas expositivas e dialógicas; trabalhos em parceria; interpretação cartográfica.

Recursos: uso de mapas.

Avaliação: roteiro de questões.

Ilustração 33: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008c: 26

A Etapa Prévia indica a realização de uma sondagem inicial e de sensibilização por meio do uso de um atlas escolar, mas a unidade escolar e seus alunos não possuem esse material. As “Etapas 1 e 2”, indicam o trabalho com explicação sobre título, legenda e escala, utilizando os mapas que aparecem somente no “caderno do professor”, o qual os alunos não têm acesso. A “Etapa 2”, sugere o trabalho com escala.

Os conteúdos que deveriam ser trabalhados nesta situação de aprendizagem, já haviam sido trabalhados no início do bimestre antes da professora receber o “caderno do professor”, como já está relatado no começo do item “Caderno do Segundo Bimestre”. Sendo assim, deu-se prosseguimento à “Situação de aprendizagem 5”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 A CARTOGRAFIA TEMÁTICA

Tempo previsto: 2 etapas.

Conteúdos/temas: cartas de base e cartas temáticas.

Competências e habilidades: reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos; reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática.

Estratégias: aulas expositivas; interpretação de mapas.

Recursos: uso de mapas.

Avaliação: elaboração de um mapa temático.

Ilustração 34: Orientações da Situação de Aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008c:33

A Etapa Prévia sugere uma sondagem inicial e uma sensibilização por meio da explicação da diferença entre mapas de base e mapas temáticos e uma realização de um roteiro de questões. A “Etapa 1”, indica o trabalho com a cartografia temática, no qual os alunos devem encontrar mapas (no material que eles têm disponível: livros, atlas etc.) e analisá-los. A “Etapa 2” indica o trabalho sobre a representação qualitativa e quantitativa, utilizando as figuras do “caderno do professor”.

Os conteúdos dessas situações de aprendizagem foram trabalhados com mapas que se encontravam no livro didático que os alunos possuíam, assim, em sala de aula, professor e aluno foram folheando o livro à procura de mapas para analisá-los e compará-los. Como atividade, o professor solicitou aos alunos que fizessem uma comparação de um mapa e de uma fotografia aérea que estavam presentes nas páginas 64 e 65 do livro didático⁴⁰.

⁴⁰ Esta atividade é semelhante à proposta contida no Caderno do Professor Segundo Bimestre, Situação de aprendizagem 1.

Ilustração 35: Mapa utilizado em atividades com os alunos.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:64

Ilustração 36: Fotografia aérea utilizada em atividade com alunos.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:65

Como avaliação dessas etapas os alunos realizaram uma pesquisa com mapas em jornais e revistas. Eles deveriam recortar e colar os mapas e depois responder às seguintes questões: Qual o título? Possui legenda? Possui norte geográfico? Possui escala? Possui fonte? Por fim, escrever o que cada mapa representava. Somente 14 alunos, dos 41, realizaram esta atividade, sendo que 6 deles não atingiram o objetivo proposto, pois recortaram mapas⁴¹ de livros didáticos ou de atlas, outros só recortaram e coloram os mapas sem analisá-lo e alguns atingiram o objetivo utilizando mapas de revistas e jornal e fazendo a análise. A pequena quantidade de alunos que realizou esta atividade deixou clara a falta de compromisso e a dificuldade de realizar atividades em casa (às vezes, até mesmo por falta de acesso a materiais necessários).

⁴¹ Esta atividade avaliativa foi utilizada como nota para o terceiro bimestre, uma vez que as notas do segundo bimestre já haviam sido entregues.

Ilustração 37: Trabalho de um aluno da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Não foram feitas nem a avaliação e nem a sugestão de recuperação que aparecem no “caderno do professor” devido à falta de verbas para reproduzi-las para cada aluno. (Os instrumentos utilizados já foram relacionados no texto). No segundo bimestre a coordenadora informou aos professores que era obrigatório a realização de recuperação bimestral para os alunos que não atingissem a média “cinco”, então, sugeriu que os professores aplicassem um trabalho ou uma prova para que os alunos recuperassem a nota, ou seja, uma única atividade para recuperar todo o conteúdo do bimestre. A professora aplicou uma prova de recuperação e dos 11 alunos que a fizeram, somente 2 conseguiram recuperar a nota.⁴²

Há a necessidade de registrar que não se obteve êxito na explicação sobre mapas de bases e mapas temáticos, pois o professor não realizou a sondagem prévia que foi proposta e não retomou o tema posteriormente, ou seja, os alunos não tiveram contato com esta temática, neste bimestre⁴³. Também se deve mencionar que, mais uma vez, trabalhou-se escala com os alunos da 5ª série e mais uma vez, a exemplo do que aconteceu com o trabalho do jornal, os alunos não tiveram um bom entendimento sobre este conteúdo. Pressupõe-se que isso deve ter tido uma relação também com a dificuldade que os alunos apresentavam em matemática⁴⁴.

O caderno do segundo bimestre traz a informação que o seu conteúdo deve ser trabalhado em 16 aulas, mas em cada situação de atividades aparece como tempo previsto não a palavra “aula” e sim a palavra “etapa”, mas em momento algum é explicado quantas aulas equivale uma etapa, desta forma, não tem como comparar a quantidade de aulas utilizadas por atividade proposta. O que é possível afirmar é que o conteúdo que deveria ser trabalhado em 16 aulas como indica a proposta, foi trabalhado no período de 22 aulas e ainda assim nem todo ele foi possível de ser trabalhado como mostramos no relato.

⁴² Utiliza-se comumente a expressão “recuperar a nota”, pois é essa a impressão que a educação pública transmite, a de se preocupar apenas com a nota (quantitativa) e não com o aprendizado (qualitativo).

⁴³ A realização dessa pesquisa leva a uma reflexão ao trabalho do professor, o que possibilitou a perceber esta falha e pensar em uma correção da mesma.

⁴⁴ Em conversas com a professora de matemática daquela turma, tomou-se ciência que uma grande parte dos alunos não conhece os números e/ou não sabe realizar as quatro operações básicas da matemática.

5.3 Tecendo o cotidiano escolar: o caderno do terceiro bimestre.

Oficialmente o terceiro bimestre iniciou-se no dia 30 de julho e o caderno da proposta curricular relativa a este bimestre só foi entregue aos professores no dia 20 de agosto de 2008. Sendo assim, para dar início ao trabalho, foi utilizado, novamente como base, o material conhecido como “tarja preta” que possui o conteúdo de todo o ano letivo. Com relação a este bimestre, o conteúdo tinha como título principal “ ‘Os ciclos da natureza e a sociedade’, sendo distribuído em: 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”.

Iniciou-se o conteúdo da proposta do terceiro bimestre utilizando o livro didático adotado pela escola, no módulo “Trabalhando com o plástico”. Durante duas aulas foram feitas leituras com aulas expositivas e desenhos na lousa. Este trabalho enfocou as alterações no relevo e no clima causado pelo homem, ou seja, as consequências da retirada da matéria prima da natureza para uso por parte do homem. Na aula posterior foram feitas as leituras das páginas de 86 a 90, destacando, por meio destas, temas como as rochas, estrutura da terra e matéria-prima, partindo do plástico e chegando aos recursos minerais utilizando o mapa da página 91. Como não havia conteúdo no livro didático para aprofundar a temática, isso foi feito somente com aula expositiva considerando as seguintes temáticas: placas tectônicas, vulcões e montanhas com realizações de esquemas na lousa.

Pneus utilizados e posteriormente descartados vêm se tornando um grande problema ambiental.

As roupas de náilon fazem parte de muitos uniformes escolares e esportivos.

Normalmente pegamos os objetos do dia-a-dia, mas não paramos para pensar de onde vêm, qual sua origem, do que são feitos. Usamos e pronto. Mesmo quando sabemos que são feitos de plástico, como as garrafas *pet* descartáveis, escorredores de louças, escovas de dente, borrachas escolares, nem sempre nos damos conta de como o plástico é obtido, de que elementos é possível obtê-lo.

Alguns produtos de plástico podem ter como matéria-prima o látex extraído da seringueira. Esse látex dará origem à borracha natural, mas em nossa sociedade o plástico mais utilizado é o sintético (derivado de petróleo), do qual as nossas flores de plástico, muitas vezes consideradas mais bonitas que as naturais, são feitas.

Do negro ouro ao transparente plástico

A fim de constituir a matéria-prima básica de boa parte dos produtos de nossa sociedade, o plástico sintético, diferente do natural, não pode ser extraído de árvores. De onde pode ser retirado? Do que o plástico mais usado na sociedade?

A maior parte dos plásticos utilizados no mundo moderno é fabricada a partir de substâncias encontradas no petróleo. Podemos dizer que, no nosso cotidiano, o petróleo é muito mais do que o elemento do qual se extrai o combustível que faz carros a gasolina e caminhões a diesel circularem pelas estradas e ruas.

A opção pelo plástico é portanto a opção pelo uso do petróleo, que além de **combustível de veículos** é fonte de energia de indústrias se torna componente dos mais variados objetos de nosso dia-a-dia.

Compacts discs, também chamados CDs.

ATIVIDADE 10

No Brasil, nem só de derivados de petróleo são alimentados os motores de carros. Em grupo de três alunos, **pesquisem** em livros, Internet, jornais ou em entrevistas, quais os outros combustíveis que podem mover os carros. **Indiquem** as possibilidades e a origem desses combustíveis, **destacando** as vantagens e as desvantagens desse uso para a sociedade. **Elaborem** uma redação sobre a questão levantada.

Ilustração 38: Página do livro didático utilizado em sala.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:87

Em outra aula, para explicar a “Deriva Continental”, utilizou-se um mapa-*mundi* político e outro físico que ficaram expostos na lousa. Na aula seguinte, a professora-pesquisadora utilizou amostras de rochas, distribuindo-as na sala para os alunos pegarem e olharem durante a aula expositiva. Para finalizar esta atividade foi realizado um ditado com as principais informações de cada tipo de rocha.

Como não havia atividades no livro didático para aprofundar estes conteúdos trabalhados, a professora optou por utilizar outros livros didáticos que se encontravam na biblioteca da escola⁴⁵ para realizar a atividade durante a aula. Utilizando o livro “Geografia: Ciência do Espaço”, os alunos fizeram durante duas aulas as atividades que focalizavam conteúdos como placas tectônicas, terremotos, dinâmica do relevo; as atividades exigiam leitura de texto literário, análise de mapas e correlação de informações.

⁴⁵ Foi possível utilizar os livros da biblioteca porque uma professora readaptada de Geografia, agora está como responsável pela organização desta biblioteca e quando foi solicitada, separou os livros e os deixou na sala dos professores à disposição. Esta informação é relevante porque o professor precisaria de um tempo disponível para ir à biblioteca e procurar os livros.

Ilustração 39: Página de livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: PEREIRA, 1997:82

O espaço em contexto

Leia atentamente o seguinte texto:

Levantou-se num debate que aconteceu na Bahia, dia 12 de junho de 1989, logo após as chuvas, uma série de questões. O primeiro problema diz respeito ao modelo de ocupação adotado pelas camadas de baixo poder aquisitivo, ou seja, aquele contingente de 67,6% da população de Salvador que ganha entre um e três salários mínimos. Sabe-se que 80% da cidade de Salvador são constituídos de encostas com inclinações muito altas. É nessas encostas que mora a grande maioria da população de baixa renda. As áreas mais seguras, ditas nobres, estão ocupadas pela população de classe média e alta. Cerca de 70% das construções da cidade são feitas de uma forma não oficial, ou seja, não há controle da prefeitura sobre esse processo de crescimento da cidade de Salvador. Apenas 30% são controladas, o resto não. A insegurança de não se possuir o terreno gera o aparecimento de construções frágeis e precárias. Há arrasamento da vegetação, falta de infra-estrutura de captação de águas pluviais, de esgoto sanitário e de coleta de lixo. O lixo se acumula e é um fator a mais para ocasionar esse tipo de desastre ecológico. Uma matéria publicada em A Tarde [um jornal da cidade] batizava Salvador de "cidade-chuvão". Em Salvador chove 215 dias por ano, o que significa 2/3 do ano. Isso agrava ainda mais toda essa situação.

(Adaptado de Maria S. Peixoto (org.). *Movimentos populares: a escola comunitária e a cidadania*. Salvador: UFBA, 1990.)

94

Agora responda às seguintes questões:

- Por que as encostas inclinadas não são consideradas áreas seguras?
- Por que o fato de Salvador ser uma "cidade-chuvão" agrava ainda mais a situação descrita no texto?
- Identifique em sua cidade situações semelhantes às descritas no texto, isto é, áreas pobres e ameaçadas e áreas seguras e nobres.

O espaço em pesquisa

Na página 79, observamos que a atividade mineradora na cidade de Itabira (MG) resultou praticamente na destruição de uma montanha inteira. Em outros lugares, será que a intervenção humana sobre o relevo tem tido também resultados destrutivos?

- Em jornais e revistas de seu Estado ou região, pesquise sobre ocorrências relacionadas a consequências desastrosas da ação humana sobre o relevo.
- Faça um painel mostrando os resultados da pesquisa.
- Debata com os colegas: A intervenção humana sobre o relevo poderia ter se dado de outra maneira?

Ilustração 40: Página de livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: PEREIRA, 1997:94

O espaço em questão

1. Qual é a explicação dada atualmente pela ciência para a origem da Terra e do Universo?
2. O que é um planeta?
3. O Sol é uma estrela? Por quê?
4. Quais são os planetas do Sistema Solar?
5. Quais as principais diferenças entre a aparência da Terra hoje e a que apresentava bilhões de anos atrás?
6. Quais são as várias camadas que compõem o nosso planeta? Descreva-as.
7. Os continentes são móveis ou imóveis? O que comprova essa característica dos continentes?
8. Que forças provocam o movimento dos continentes?

O espaço em contexto

Leia atentamente o seguinte texto:

Nai No Kami é um espírito que vive nas profundezas das terras do Japão desde a Antiguidade. Ninguém sabe exatamente quando ele vai despertar. Sabe-se apenas que acorda sempre de mau-humor e, para descarregar sua ira, faz a terra tremer. Freqüentemente alia-se a Kang Zuchi e Wata Tsumi, os incontroláveis espíritos do fogo e do mar, causando grandes tornados e prejuízos aos japoneses. Do outro lado do oceano Pacífico, nas terras férteis do vale do México, os índios mexicas construíram o Império Asteca e dominaram quase todos os povos da região, da Califórnia à Colômbia. Mas temiam Kasin, deus das entranhas da terra, que reinava do sul do México até a América Central.

Deuses e espíritos com poderes semelhantes dominavam o subsolo onde viviam os antigos povos da costa oeste sul-americana, da Índia, China, Indonésia, Malásia, Filipinas e de quase todos os lugares onde a terra treme. Seus reinados eram extensos, pois, segundo os modernos pesquisadores da crosta terrestre, um tremor de terra sacode o solo do planeta a cada trinta segundos e, ao menos uma vez por ano, um superterremoto devasta regiões inteiras.

Na mitologia dos primeiros habitantes do Brasil, no entanto, não havia deuses ou espíritos governantes para os humores do solo.

(Lucí Ayala. A Terra tensa treme. Revista Sala de Aula, ano 2, nº 10, abr. 1989.)

Ilustração 41: Página de livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: PEREIRA, 1997:56

Ilustração 42: Trabalho de alunos da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Ao término desta atividade retomou-se a leitura das páginas 92 até a 111 do livro didático adotado pela escola, e com base nela, explicações sobre formação do plástico, do

vidro e do alumínio. Para organizar e retomar os conteúdos da leitura e da explicação foi solicitado um questionário. A correção deste foi realizada na lousa pelos alunos. Esta etapa teve a duração de três aulas.

Mas o uso do ferro e do alumínio nas embalagens também produz impactos no meio ambiente, principalmente quando de sua exploração.

O ferro, por exemplo, presente em muitas latas, como a de sardinha ou a de óleo, é um elemento encontrado em uma rocha chamada *hematita*, da qual se extrai minério de ferro, muito diferente das rochas sedimentares.

O minério de ferro é um tipo de minério resultante do esfriamento e separação de vários elementos que constituem o magma.

Magma? O que será isso?

Você já deve ter visto em revistas ou mesmo pela televisão a erupção de um vulcão. Aquele material que escorre pela montanha, vermelho e incandescente, chamado de lava, é o magma existente no interior da Terra, após ter expelido seus gases. Desse modo, o magma seria uma massa formada de vários elementos químicos que constituem a Terra e que por causa do intenso calor estão fundidos.

Quando em contato com a superfície, ele esfria-se rapidamente, não conseguindo separar os elementos que o constituem. Quando se esfria abaixo da superfície, não entrando em contato direto com o ar, **esfria-se mais lentamente**, conseguindo, ao longo de séculos ou milênios, formar rochas das quais se extrai minério de ferro, ouro, prata, manganês.

Erupção do vulcão Arenal, na Costa Rica, em constante atividade desde 1968.

ATIVIDADE 24

Peça a um de seus responsáveis que coloque leite bem quente com um achocolatado em um copo de vidro transparente. Deixe esfriar um pouco antes de tomá-lo. Enquanto espera pelo esfriamento, **registre** a cor da mistura, se é uniforme ou não. Quando for ingeri-lo, depois de alguns minutos, **observe** se há algo na superfície dessa mistura. Se houver, procure **explicar**, a partir de entrevistas com seus responsáveis ou com outras pessoas, por que isso ocorre. Beba metade da mistura. A outra metade deixe no copo, na geladeira ou em um local fresco, tampado por um período de três horas. Passadas as horas, volte a **observar** a mistura. **Registre** agora a cor, e se a mistura continua uniforme. De posse de seus registros e informações, **compare-os** com os de outro colega. Em dupla, **apresentem oralmente** as **conclusões**.

Devido à exploração do minério de ferro vemos a alteração na forma de relevo na Serra dos Carajás, Pará, nesta foto de 1999.

107

Ilustração 43: Página de livro didático utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:87

Terminada esta atividade, mais precisamente no dia 20 de agosto de 2008, foi entregue para os professores a proposta do terceiro bimestre. Mas como havia um planejamento de atividades já em desenvolvimento e como o professor deveria analisar o material antes de aplicá-lo, optou-se por terminar as atividades planejadas e iniciadas para depois iniciar a proposta.

Ilustração 44: Trabalho de alunos da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Dando continuidade ao conteúdo planejado, o professor ministrou uma aula expositiva sobre as formas de relevo. Essa aula procedeu-se da seguinte forma: o professor fazia o desenho na lousa e os alunos, com base nesse desenho, iam falando as características de cada imagem, o que os levaria à definição das “formas de relevo”. O passo seguinte foi uma aula expositiva sobre rochas associando-as às formas e à dinâmica do relevo. Para sintetizar o conteúdo dessas aulas foi solicitado aos alunos a realização de questões, presentes no livro “Geografia: Ciência do Espaço”. Para finalizar o conteúdo relativo ao relevo e às rochas, a professora fez uso de duas músicas presentes em um CD⁴⁶ de conteúdo geográfico, sendo elas “Relevo” e “Movimento tectônico”. Essa etapa teve a duração de cinco aulas.

As questões sobre o relevo e a estrutura terrestre, amparadas no livro didático citado anteriormente, foram realizadas em sala de aula e, por isso, um número maior de alunos as fizeram, com exceção de dois alunos (sendo um aluno não alfabetizado e outro com necessidades especiais). Esta atividade foi utilizada como sendo uma das formas de avaliação do bimestre, nela, quatorze alunos não atingiram a média “5”. Atribui-se esse índice elevado de alunos ao fato de alguns deles terem faltado em alguma etapa do trabalho, ou ainda por não terem conseguido terminar a atividade no tempo proposto e até mesmo por não terem entendido o conteúdo trabalhado.

Concluída esta etapa do trabalho, o professor analisou o caderno do professor do terceiro bimestre, verificou em qual situação de aprendizagem o conteúdo trabalhado se encontrava e iniciou a aplicação da “Situação de aprendizagem 1” que se encontrava no caderno do professor.

⁴⁶ Coleção Vestibular- Aprender agora é show. Guia do estudante. Coleção Vestibular-Geografia. Editora Abril. Faixas 1 e 2. Letras de Carlos Alberto.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 OS SISTEMAS NATURAIS

Para a compreensão das transformações que ocorrem na superfície terrestre, é preciso que os alunos estudem os fluxos de matéria e energia numa abordagem sistêmica. Cada fluxo consiste em trajetórias de matéria e energia conectadas em movimentos contí-

nuos. Nesta Situação de Aprendizagem, os alunos terão oportunidade de verificar que a maioria dos sistemas naturais são impulsionados pela energia solar, envolvendo massas de ar, água, matéria mineral e organismos vivos.

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdos: história da Terra; formação de minerais e rochas; ciclos naturais.

Competências e habilidades: interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço; realizar experimentos prevendo alguns resultados a partir da observação.

Estratégias: aulas expositivas; construção de modelos; realização de experimentos.

Recursos: fotografias; rochas e minerais, dentre outros materiais.

Avaliação: relatórios de pesquisa que sistematizam os dados observados e interpretados com base nos conceitos estudados.

Ilustração 45: Orientações Situação de Aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:11

Esta situação de aprendizagem era para ser iniciada com uma sondagem inicial e uma sensibilização, partindo de uma figura que apresenta a imagem da Terra vista do espaço (importante destacar que os alunos não possuem essa imagem, pois a mesma só se encontra presente no “caderno do professor”) para chegarmos aos blocos continentais, aos oceanos e às nuvens.

Figura 1 – Imagem de satélite da Terra vista da Lua.

Ilustração 46: Imagem do Caderno do Professor.
Fonte: SÃO PAULO, 2008d:12

Etapa 1: Características dos materiais terrestres. Nesta etapa o professor deveria reproduzir um diagrama na lousa (o modelo se encontra no “caderno do professor”) para explicar a hidrosfera, a atmosfera, a litosfera e a biosfera. A proposta sugere que o professor faça 8 postos de observação na sala de aula⁴⁷, para que os alunos possam fazer uma análise da diversidade dos materiais presentes na Terra. Os alunos, divididos em grupos, teriam cinco minutos para analisar cada posto e deveriam fazer anotações sobre o que observaram e o professor deveria avaliar as anotações e a execução da observação.

Etapa 2: Estudo da formação de minerais. Essa etapa deve ser baseada em aula expositiva sobre os minerais e as rochas e em exercício prático, no qual os alunos devem

⁴⁷ Para a realização desta atividade deveria se seguir esta lista de material: 1 rolo de papel toalha; 1 espeto de madeira; 1 geladeira de isopor de 2litros de capacidade. 2 sacos plásticos pretos de 5 litros, 1 quilo de cubos de gelo, 2 potes de vidro com tampa, 1 litro de água, 1 litro de álcool, ½ quilo de argila, 250 gramas de gesso, 250 gramas de areia grossa, 250 gramas de areia fina, ½ quilo de terra vegetal, 250 gramas de pedra de brita número 2, 1 recipiente de plástico com tampa de 1 litro; 3 garrafas pet de 2 litros pintadas de preto e com tampa.

fazer uma lista de produtos que utilizam minerais como matéria-prima. Em seguida, o professor faz um experimento com cristais de sais em casa e leva aos alunos na escola, para que eles façam uma experiência em casa que mostre a formação de cristais de sais e depois apresente na escola. Depois o professor pode entrar no assunto sobre rochas com os alunos com aulas expositivas e utilizando figuras presentes no Caderno do Professor.

Figura 3 – Processos de formação das rochas ígneas, metamórficas e sedimentares.

Figura 4 – Áreas com intenso processo de sedimentação.

Ilustração 47: Imagens do Caderno do Professor.
Fonte: SÃO PAULO, 2008d:22

Sugere também uma visita monitorada ao Museu Virtual de Minerais e Rochas “Heinz Ebert”, do campus da Universidade Estadual de Rio Claro e, organizados em grupos, os alunos na sala de informática deveriam buscar dados sobre o granito, o arenito e o gnaíse.

Etapa 3: Conexões entre ciclos naturais. Nessa etapa o professor deve iniciar informando dados sobre a superfície terrestre e as rochas na lousa, depois deve fazer perguntas aos alunos para que eles reflitam sobre as informações passadas. Na sequência, deveria iniciar um trabalho com os ciclos das rochas, o ciclo do dióxido de carbono e o ciclo do nitrogênio (as figuras que explicam e ilustram estes ciclos se encontram disponíveis no “caderno do professor”).

Figura 5 – O ciclo das rochas.

Ilustração 48: Imagens do Caderno do Professor.
Fonte: SÃO PAULO, 2008d:24

Figura 6 – O ciclo do dióxido de carbono.

Figura 7 – O ciclo do nitrogênio.

Ilustração 49: Imagens do Caderno do Professor.
Fonte: SÃO PAULO, 2008d:25

Ao analisar a “Situação de aprendizagem 1” o professor entendeu que os conteúdos, considerados por ele, mais importantes, já haviam sido trabalhados em sala de aula, só que de maneira diferente, pois o professor fez uso do que tinha disponível para realizar seu

trabalho. A aplicação da referida situação de aprendizagem não seria possível na íntegra, pois necessita de um número diverso de materiais para elaboração de postos de observação, além de a organização da sala para esta atividade ser complexa devido à atenção que o professor deveria ter com seus 39 alunos. A etapa que sugere o uso da sala de informática também não seria possível, pois a mesma se encontrava desativada. Outra dificuldade presente seria a reprodução das imagens do “caderno do professor” para os alunos.

Como também não haveria tempo no bimestre para iniciar a aplicação das situações de aprendizagem, o professor concluiu que alguns conteúdos que não foram trabalhados como, por exemplo, as esferas da Terra, tema que ele poderia incluir em outro momento.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2
A ÁGUA E OS ASSENTAMENTOS HUMANOS

Terminamos a Situação de Aprendizagem anterior convergindo os conhecimentos acumulados no bimestre para a importância da água nos processos de transporte, desgaste e dissolução dos materiais terrestres. Graças à sua enorme importância na manutenção dos ciclos naturais e na manutenção da vida na Terra, sugerimos uma atenção especial à água. Afinal, a Terra é vista do espaço como um planeta azul por ser praticamente 70% coberta por superfícies aquosas. Além disso, veremos como a própria história do homem confunde-se com as formas de uso dos recursos hídricos.

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos: a água nos ciclos da natureza; a importância histórica e o uso da água.

Competências e habilidades: comparar os usos de água; interpretar e comparar fotos e mapas.

Estratégias: aula expositiva; pesquisa; produção de textos.

Recursos: mapas; imagens.

Avaliação: relato do experimento e discussão do roteiro de perguntas.

Ilustração 50: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:26

Como as demais situações de aprendizagem, esta se inicia com uma sondagem que deveria abordar a abundância e a distribuição da água, bem como chamar atenção dos alunos para o desperdício diário de água, chegando a elaborar uma campanha em casa para diminuir o consumo da água. Nesta parte o professor deveria utilizar uma figura presente no “caderno do professor” que ilustra o “estoque disponível de água potável”.

Figura 8 – Estoque disponível de água potável.

Ilustração 51: Imagem do Caderno do Professor.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:27

Etapa 1: A presença da água nos ciclos da natureza. Nesse momento o professor deveria orientar os alunos a fazerem dois experimentos, sendo um com um galho de árvore para mostrar a transpiração das plantas e outro com um copo vazio, para mostrar o processo de condensação. Ambos deveriam ser feitos em casa com utilização do congelador; depois, os alunos deveriam elaborar um relatório dos experimentos e o professor escolheria alguns desses relatórios para ler em sala de aula.

Etapa 2: A importância histórica da água. Nesse momento o professor deveria focar a estreita ligação dos recursos hídricos com o abastecimento da população, no transporte e na produção agrícola. Para isso, os alunos deveriam responder questões sobre o surgimento de cidades próximas aos rios, observando as figuras que estão disponíveis no “caderno do professor”.

Devido à imaturidade de grande parte dos alunos e a falta de compromisso com as atividades de casa apresentadas até o momento, a professora-pesquisadora optou por não solicitar as experiências para os alunos, pois estes não realizavam nem mesmos as tarefas mais simples que eram enviadas para a casa. Além disso, quando a professora-pesquisadora

falava em enviar “recado para os pais” informando-lhes sobre a situação, os alunos não se mostravam preocupados. Os pais assinavam o recado e os alunos continuavam a não realizar as tarefas em casa. As hipóteses que podem se levantar deste fato são: os pais trabalham e não têm tempo para auxiliar os alunos na realização da tarefa; os pais não possuem escolaridade suficiente para auxiliar os filhos; a educação já está desacreditada e o filho fazendo ou não a lição de casa ele vai passar de ano, então porque se preocupar com isso.

O conteúdo da “Etapa 2” não estava disponível para os alunos no livro didático deles, decidiu-se, então, trabalhar este tema de outra forma.

Iniciou-se o trabalho com o tema “água” dando uma breve explicação e depois solicitando aos alunos que localizassem uma figura ou imagem do ciclo hidrológico (eles poderiam recortar uma figura ou desenhar). Muitos alunos não conseguiram achar a figura ou se confundiram colocando imagem de rio, mar e chuva separadamente, ou seja, representaram parte do ciclo. Ao perceber que grande parte dos alunos não havia entendido o que realmente era o ciclo hidrológico, a professora-pesquisadora explicou e desenhou um ciclo na lousa e pediu para que os alunos copiassem no caderno. Para dar continuidade a este tema utilizou-se as páginas 30, 31 e 32 do livro didático adotado pela escola, essas páginas traziam informações sobre as faces da transformação, relacionando o “homem e a natureza”, enfocando a construção de hidrelétrica, a poluição dos rios Tietê e Pinheiros e chuva ácida. Assim, partindo dessa leitura e interpretação foi possível trabalhar com os alunos o uso racional da água e como o homem pode interferir no ciclo hidrológico.

O que inicialmente parece não ter sido criado pelo homem já é hoje resultado de sua ação, para o bem ou para o mal de nossa sociedade. Muitos rios no Brasil já **não têm mais o seu traçado original** e em suas águas nem mais peixe existe, de tão poluídos que se tornaram.

Ainda temos árvores, mas boa parte das existentes foi plantada pelo homem. As “nativas”, na sua maior parte, foram extraídas ao longo dos anos.

A agonia de um rio

Na produção do espaço geográfico, o ser humano transforma a natureza e seus usos. No passado, por exemplo, o Rio Tietê era utilizado para recreação e lazer dos moradores da cidade de São Paulo. Hoje, poluído, com seu traçado alterado e tendo sido retificado, o rio facilita a circulação de veículos automotores nas rodovias marginais.

REPRODUÇÃO

O Rio Tietê cruzando a capital paulista em cartão-postal circulado entre 1910 e 1920, com destaque para a Ponte Grande (acima), demolida nos anos 1940 para a construção da Ponte das Bandeiras; e, em 1998, poluído pelo esgoto despejado nas suas águas (à direita).

CHICO FERREIRANGULAR

Rio Pinheiros, triste exemplo

As várzeas do Pinheiros, por exemplo, eram lugar, no passado, do lúdico, da pelada, do não fazer nada, do nadar das crianças e adolescentes. Transformaram-se com o tempo em uma estratégia para propiciar progresso material e modernização, com a possibilidade da geração de energia e aumento da capacidade industrial, em áreas valorizadas pelo próprio trabalho nelas realizado.

Mas nem todas as obras executadas no rio e várzeas do Pinheiros foram previstas em função da necessidade do grupo Light, que visava sempre a um aproveitamento do Rio Tietê para aumentar a capacidade de geração de energia em Cubatão, e por isso se faziam necessárias mudanças no curso do Pinheiros.

Conforme SEABRA, Odete. C. de L. *Os meandros dos rios nos meandros do poder. Tietê e Pinheiros — valorização dos rios e das várzeas na cidade de São Paulo.* São Paulo, USP, 1987. (Tese de doutoramento)

Dando prosseguimento, utilizou-se a explicação dada ao ciclo hidrológico para trabalhar as outras esferas da Terra (litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera, como havia sido solicitado na “Situação de aprendizagem 1”). Assim, a professora-pesquisadora ministrou uma aula expositiva sobre a litosfera (é importante lembrar que já se havia trabalhado os componentes e a dinâmica desta esfera no começo do bimestre, ou seja, antes de receber os “cadernos do professor”). Depois realizou a leitura das páginas 33 e 34 do livro didático adotado e partindo desta leitura e interpretação deu-se continuidade à aula expositiva sobre atmosfera (considerando, especialmente, os assuntos “efeito estufa” e “camada de ozônio”).

Na natureza nada se perde?

Há uma expressão muito conhecida, que costuma ser atribuída ao químico francês Antoine L. Lavoisier (1743-1794), que diz: "Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma". Realmente **tudo se transforma** e, embora não haja perda do ponto de vista físico, as transformações às vezes são tão bruscas e rápidas que nem conseguimos imaginar como era antes da mudança.

As transformações fazem parte da vida dos homens e do próprio planeta Terra. Ao longo da sua história, o nosso planeta passou por **diversas mudanças**, e essas mudanças continuam acontecendo, e por algumas delas a nossa sociedade é a grande responsável. Atualmente uma forte preocupação é com o aumento do buraco na camada de ozônio, que pode influir na qualidade de vida das pessoas em todo o mundo.

Suponha que uma grande área que originalmente era coberta de Mata Atlântica tenha sido muito explorada, sendo dela retirada a árvore conhecida por pau-brasil. O solo em que se encontrava boa parte dessas árvores fica sem nenhuma cobertura vegetal, deixando a terra descoberta e removida. O que aconteceria se uma chuva forte caísse enquanto o solo se encontrasse dessa forma?

Imagem produzida por satélite em 1998. A região oval azulada no centro, que inclui a Antártida, corresponde à área da estratosfera mais danificada pelo chamado "buraco" na camada de ozônio.

ATIVIDADE 23

Procure em sua casa fotos de quando você era um bebê. Traga algumas para a sala de aula e coloque em um pote junto com as fotos dos outros colegas. Retire uma foto do pote e tente descobrir de qual colega ela é. Todos os colegas deverão fazer o mesmo. Depois **elabore** um texto **explicando** se foi fácil ou difícil para a sala como um todo descobrir a quem cada foto se refere. **Indique** as mudanças físicas pelas quais passou seu colega, além do crescimento.

Troque o seu texto com o de um colega. Cada um deve ler a redação do outro e, na própria folha de papel da redação do colega, fazer comentários por escrito sobre o que achou da justificativa feita.

As mudanças na camada de ozônio

"Denomina-se camada de ozônio a concentração de ozônio (O_3) verificada na estratosfera, localizada cerca de 25 km da superfície da Terra. A camada de ozônio cumpre um papel fundamental na preservação da vida na Terra, funcionando com um filtro das radiações solares, impedindo que cheguem à superfície grandes quantidades de raios ultravioleta B, causadores de sérios prejuízos à saúde humana (câncer de pele, catarata, debilidade do sistema imunológico) e ao equilíbrio dos ecossistemas.

Várias evidências científicas demonstram que algumas substâncias [...] produzidas pelo homem e liberadas na atmosfera [...] reagem com o ozônio (O_3) estratosférico contribuindo para o seu esgotamento."

Página na Internet da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo.
Endereço eletrônico:
<http://www.ambiente.sp.gov.br/prozon/oz0100htm>

Essa etapa de desenvolvimento teve duração de 4 aulas, assim como fora indicada na proposta, mas é importante ressaltar que o professor não seguiu as etapas propostas na situação de aprendizagem.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

NATUREZA E SOCIEDADE NA MODELAGEM DO RELEVO

Desde o começo do bimestre, o objetivo proposto é enfatizar a compreensão do sistema terrestre como resultado da interação entre a atmosfera, a crosta terrestre e os organismos vivos. Na Situação de Aprendizagem anterior, foi possível estudar a importância do ciclo da água, mas os alunos precisam estar atentos para muitos outros processos que tornam a superfície da Terra um ambiente dinâmico e em permanente transformação. E isso ocorre por meio da força de alguns importan-

tes agentes de modelação do relevo, como o vento, a chuva, o deslocamento de geleiras e o curso dos rios.

As formas de relevo também podem ser analisadas tendo em vista a ação de vários agentes internos e externos, movidos pelas forças da natureza e pelo trabalho humano. É por isso que, nesta Situação de Aprendizagem, o aluno terá a oportunidade de trabalhar a relação da natureza e da sociedade na modelagem do relevo.

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos: modeladores do relevo terrestre; as intervenções humanas sobre a superfície da Terra.

Competências e habilidades: observar, ler e interpretar as múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra; identificar diferentes formas de relevo terrestre; analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.

Estratégias: aulas expositivas; trabalho prático com interpretação de mapas e fotografias.

Recursos: imagens de satélites e mapas.

Avaliação: a avaliação da aprendizagem será realizada por meio de um roteiro de perguntas que sintetizam o assunto trabalhado.

Ilustração 54: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:33

A etapa inicial desta situação de aprendizagem indica que o professor deve focar os agentes externos do relevo e a ordem de grandeza de transformação de cada um, para isso, deve colocar na lousa informações sobre a força do vento, a força da gota de chuva, a força dos rios e a força do gelo.

Etapa 1: Erosão fluvial e a modelagem do relevo terrestre. Essa etapa deve ser realizada com base em uma fotografia de um rio mostrando a prática de *rafting*⁴⁸ e imagem de satélite da foz desse mesmo rio. Os alunos devem observar as duas imagens e responder questões relativas à erosão, transporte de sedimentos e sobre a nascente e a foz do rio.

Etapa 2: As obras de engenharia na calha dos rios. Essa etapa deve ser realizada tendo como base de planejamento o rio Tietê, destacando sua importância no processo de ocupação do território, a hidrovia Tietê-Paraná e as usinas hidrelétricas. Deve ser utilizado também um Atlas Geográfico Escolar, no qual os alunos observarão o percurso do rio, seus afluentes, suas diferenças de altitudes e a intervenção humana realizada nele. Para finalizar essa situação de aprendizagem o professor deve utilizar as imagens do “caderno do professor” que são relativas ao rio Pinheiros antes e depois da retificação e da eclusa da hidrovia Tietê-Paraná.

Essa situação de aprendizagem não foi realizada, uma vez que o professor já havia trabalhado este conteúdo (agentes externos do relevo) antes da entrega do material do professor do 3º bimestre e os rios Tietê e Pinheiros foram trabalhados na situação de aprendizagem 2.

Situação de aprendizagem 4: O clima, o tempo e a vida humana

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos: tempo atmosférico; padrões climáticos; adaptação humana.

Competências e habilidades: identificar os elementos e os fatores climáticos; interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço; registrar resultados da observação do tempo atmosférico.

Estratégias: aula expositiva; interpretação de gráficos; leitura de cartas meteorológicas.

Recursos: notícias; figuras cartográficas; cartas meteorológicas.

Avaliação: roteiro de perguntas que sintetiza o assunto trabalhando.

Ilustração 55: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:43

⁴⁸ Esporte radical em que as pessoas descem corredeiras de rios com botes.

As sondagens iniciais dessa situação de aprendizagem fazem uso de notícias vinculadas à imprensa, sendo exemplos duas que se encontram no “caderno do professor”, uma intitulada: “Chuva causa estragos em dez cidades de São Paulo” e a outra “Em MG, chuva danifica quase cem carros”. Após a leitura dessas notícias os alunos devem responder um roteiro de análise que contém as seguintes questões: Qual é o fato noticiado? Quais explicações são apresentadas pelo jornal? Que outros aspectos dos estragos que ocorrem durante uma chuva forte poderiam ser abordados?

Etapa 1: Observação do tempo atmosférico. Nessa etapa os alunos deveriam preencher uma ficha de observação com os dados de temperatura, chuva, nebulosidade, vento, sensações pessoais e outras ocorrências. Depois deveriam discutir a diferença entre tempo atmosférico e clima.

Etapa 2: Padrões de circulação de massas de ar e tipos climáticos. Enquanto os alunos realizam a observação do tempo atmosférico, deveria ser trabalhado em sala de aula o conteúdo sobre as condições atmosféricas numa outra escala: a dos padrões gerais da circulação atmosférica dando enfoque à circulação de massa de ar, à entrada da radiação solar, aos ventos e às chuvas. Para isso o professor deve se apoiar nas figuras presentes no “caderno do professor”, sendo elas a do efeito do movimento de rotação na circulação atmosférica, sequência de imagens de satélites com a chegada de frente fria ao Brasil e Climogramas de Iquito (Peru), Belize, Yuma (Arizona, EUA), Fort Vermilion (Alberta, Canadá). Posteriormente os alunos deveriam responder a um roteiro de análise dos tipos climáticos composto por três questões sendo elas: 1) Em quais latitudes estão localizados os lugares representados nos climogramas? 2) Compare as temperaturas e a pluviosidade dessas localidades. 3) Estabeleça relação entre os tipos climáticos representados nos gráficos e a circulação geral das massas de ar.

Ilustração 56: Imagem do Caderno do Professor.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:49

Ilustração 57: Imagem do Caderno do Professor.

Fonte: SÃO PAULO, 2008d:47

Etapa 3: A previsão do tempo e a vida humana. Nesta etapa final é sugerido que se retome a ficha de observação que os alunos fizeram na primeira etapa e relacione-a às imagens de satélites (as quais devem ser adquiridas pelo professor) que devem ser referentes à semana de realização da observação dos alunos. Para finalizar, os alunos deveriam realizar uma redação a respeito da influência do tempo atmosférico em sua vida.

As atividades sugeridas nesta situação de aprendizagem não foram realizadas devido à indisponibilidade das figuras e imagens, que só estão presentes no “caderno do professor”, e a observação do tempo não foi realizada, pois a professora-pesquisadora pressupôs que os alunos teriam muitas dificuldades e o resultado não seria muito positivo.

Assim, o professor iniciou o trabalho com o conteúdo sobre “clima”, por meio de aulas expositivas com anotações na lousa. O primeiro enfoque dado foi à diferença entre clima e tempo, posteriormente sobre os fatores e elementos climáticos e, por fim, os tipos climáticos do Brasil. O objetivo era que os alunos compreendessem porque o Brasil possui climas diferentes. Como atividade para aprofundar o conteúdo, o professor solicitou aos alunos a realização de um mapa de climas do Brasil, pois o livro didático adotado não possui essa imagem, então a professora solicitou aos alunos uma folha vegetal e pediu à professora que cuida da biblioteca, exemplares do livro “Trilhas da Geografia”, da 6ª série, o qual possui o mapa de climas do Brasil. Assim, os alunos realizaram o mapa durante a aula.

Explorando: mapa e gráficos

Os gráficos que veremos a seguir são chamados de climogramas. Veja como fazer para interpretá-los.

Os climogramas são compostos por dois gráficos sobrepostos: um gráfico de colunas, que mostra a variação das médias mensais de chuva, e um de linhas, que representa a oscilação da temperatura média mês a mês.

Adap.: SMELLI, Maria Elena. Geografia 31. São Paulo: Alínea, 2005. p. 84.

Os dados dos climogramas acima foram coletados pelo Inmet entre os anos de 1961 e 1990.

45 RELAÇÕES DOS SERES HUMANOS COM A NATUREZA

69

Ilustração 58: Mapa utilizado em sala de aula.

Fonte: MOREIRA, 2006:69

Na elaboração da atividade ficou perceptível que os alunos ainda possuem dificuldades em trabalhar com mapas, pois eles cometiam equívocos: como não realizar todo o contorno do mapa ou as divisões climáticas, mas o equívoco mais comum era trocar a cor da legenda, ou seja, pintar dentro do mapa de uma cor e na legenda pintar de outra

cor. Isto deixou claro que ainda não compreenderam a função da legenda, então a professora retomou este conteúdo e também observou todos os alunos individualmente explicando para cada um o porquê de seguir na legenda a mesma cor que está no mapa. Esta atividade não foi realizada por oito alunos, por motivo de faltas e apenas quatro alunos tiveram uma nota abaixo de “5”. Talvez isso tenha ocorrido porque os alunos não seguiram a orientação da professora e se recusaram a fazer modificações no mapa. Após o término da elaboração do mapa, a professora solicitou aos alunos a realização de um questionário cujo objetivo era o de refletir sobre o conteúdo do mapa e nas explicações dadas em aula expositivas. Esta etapa de trabalho teve duração de três aulas.

A avaliação do bimestre ocorreu por meio dos trabalhos realizados pelos alunos e já citados neste texto, no acompanhamento de atividades realizadas em casa e em sala de aula e em uma avaliação composta por questões dissertativas simples realizadas sem consulta e individualmente. A avaliação presente na proposta curricular não foi utilizada, devido à dificuldade de reprodução. A recuperação deste bimestre foi realizada por meio de uma prova. De 15 alunos que a realizaram, somente 2 conseguiram atingir a média “5” e recuperaram a nota.

Neste bimestre a quantidade de aulas sugeridas em cada situação de aprendizagem foi maior do que as utilizadas pelo professor durante a adaptação dessas atividades. Isto ocorreu porque o professor não pôde realizar atividades que envolvessem a sala de informática, pois esta ainda se encontrava indisponível⁴⁹, também porque experiências que deveriam ter sido feitas em casa, não foram realizadas e, ainda, o fato de tais atividades terem sido realizadas, de forma sucinta, em sala de aula.

O atraso na entrega do “caderno do professor” permitiu perceber que somente a determinação do conteúdo não garante que todos os professores trabalharão da mesma forma, pois mesmo o fato de a professora ter se orientando inicialmente pelo “tarja preta” que contém o conteúdo de todo o bimestre, não garantiu a realização do trabalho com o mesmo enfoque de conteúdo e, muito menos, com a mesma estratégia da proposta. Isto só

⁴⁹ A indisponibilidade da sala de informática neste momento ocorreu devido ao fato de o governo estabelecer um novo projeto para esse espaço que passaria a ser uma *lan house* (com alunos-monitores os alunos poderiam usar o espaço fora do horário de aula e os professores poderiam usar o espaço durante três horas na semana, desde que se elaborasse um projeto), mas, para isso, foi necessário desativar a sala para reformá-la, retirar todos os computadores antigos e substituí-los por novos. Todo esse processo ocorreria no prazo de um ano.

leva a afirmar que cada docente possui uma formação e uma didática, bem como, instrumentos de trabalho que diferencia o trabalho de cada um e isto não quer dizer que existe o certo e o errado, mas sim, formas diferentes de trabalhar de acordo com o cotidiano de cada professor, aluno e escola.

Além disso, este atraso dificulta o planejamento das atividades e até compromete a aplicação da proposta, pois ao receber este material o professor tem que verificar em qual situação de aprendizagem o conteúdo já trabalhado se encontra e verificar qual é a melhor forma de introduzir as estratégias da proposta nas aulas, sem ultrapassar os prazos determinados.

5.4 A dinâmica escolar: o caderno do quarto bimestre.

O caderno do professor referente ao quarto bimestre foi entregue aos professores no início do quarto bimestre, na semana em que se estava realizando a recuperação bimestral do 3º bimestre dos alunos. O recebimento deste material no período em que se inicia o bimestre facilita a aplicação das situações de aprendizagens propostas. Assim, neste último bimestre a professora agiu de forma diferente, ela fez uma análise prévia das situações de aprendizagem que se encontram abaixo.

Situação de aprendizagem 1: Os setores da economia e as cadeias produtivas

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos: as redes que integram os setores da atividade econômica.

Competências e habilidades: caracterizar os setores da atividade econômica e estabelecer relações entre eles no processo de organização do espaço geográfico.

Estratégias: aulas dialogadas; produção de exposição de trabalhos realizados em grupo.

Recursos: cartolina; recortes de jornais e revistas; elaboração de desenhos.

Avaliação: relatórios de pesquisa; montagem de um mural em sala de aula.

Ilustração 59: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008e:13.

Essa situação de aprendizagem deveria iniciar com uma sondagem inicial por meio de reflexões guiadas por diálogos que focam a matéria-prima, o produto industrializado e venda deste produto em supermercados, lojas etc. e no final dessa reflexão, o professor deveria construir junto com os alunos uma cadeia produtiva.

Etapa 1: Os setores de atividades. Essa etapa deveria ser desenvolvida por meio de uma aula dialogada que focasse a economia moderna e os setores de atividades que a forma, depois os alunos deveriam se reunir em grupos e montar painéis sobre os setores de atividades econômicas, sendo que cada grupo se responsabilizaria por um setor da economia. Essa etapa deveria ser finalizada por meio de uma análise do mapa “Mundo: população ativa no setor primário”. Esta análise deveria ser realizada tendo como roteiro as seguintes questões: 1) Quais regiões do mundo exibem uma maior porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia? 2) Nestas regiões predominam sistemas de agricultura moderna (com uso de maquinários e diversas outras tecnologias) ou sistemas de agricultura tradicionais (que dependem principalmente de trabalho humano)? Procure justificar sua resposta.

Etapa 2: Montando uma cadeia produtiva. Nesta etapa os alunos deveriam escolher um produto e montar uma cadeia produtiva contendo as seguintes etapas: concepção do produto, matéria-prima, industrialização, publicidade e consumo e, por fim, elaborar um relatório.

Situação de aprendizagem 2: A cadeia produtiva da laranja

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos: a geografia da produção de laranja; a cadeia produtiva agroindustrial da laranja.

Competências e habilidades: identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção agropecuária, relacionando-os à constituição do espaço geográfico contemporâneo.

Estratégias: aulas dialogadas; interpretação de mapas, tabelas e diagramas; trabalho em grupo.

Recursos: mapas; gráficos; tabelas.

Avaliação: roteiro de questões.

Ilustração 60: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008e:18

Etapa prévia: Sugere uma sondagem inicial em que os alunos devem refletir sobre a importância da cadeia produtiva da laranja, o que gera muitos empregos e renda tanto no campo, como na cidade, já que o Brasil é um dos maiores produtores mundiais de laranja.

Etapa 1: A geografia da laranja no Brasil. Nesta etapa os alunos devem conhecer um pouco da história da citricultura no Brasil, desde 1501 até os dias atuais. O caderno do professor possui alguns tópicos desta história, mas sugere que o professor acesse o site http://www.fundacaofia.com.br/pensa/downloads/Agenda_Citrus_2015_PENSAICONE.pdf. Com as informações o professor deve, com seus alunos, montar uma linha do tempo na lousa, depois o professor deve apresentar o mapa da produção da laranja no Brasil e o mapa “São Paulo: produção de laranjas, 2003” (mapas disponíveis no “caderno do professor”) para que os alunos façam uma análise do mapa e descubram os principais municípios produtores de laranja.

Etapa 2: Produção e consumo de suco de laranja. Essa etapa é realizada tendo como base a análise de dois gráficos que se encontram no “caderno do professor”, são eles: “Mundo: produção de suco de laranja, 2005” e “Mundo: exportação de suco de laranja, 2005”.

Etapa 3: Investigando a cadeia produtiva de laranja. Essa etapa deveria se realizada tendo como base um diagrama disponível no “caderno do professor”, nele, estão todas as etapas da cadeia produtiva da laranja, sendo organizada em três partes: “Antes das fazendas”, “Nas fazendas” e “Após as fazendas”. Após a interpretação e análise de diagramas, os alunos devem responder um roteiro de questões.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

A CADEIA PRODUTIVA DO SETOR AUTOMOBILÍSTICO

Esta Situação de Aprendizagem analisa a cadeia produtiva do setor automobilístico. Trata-se de uma oportunidade para mostrar aos alunos

a teia de relações que as indústrias estabelecem entre si e a diferença entre as indústrias de bens de produção e as de bens de consumo.

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos: redes industriais; a cadeia produtiva dos automóveis.

Competências e habilidades: identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo.

Estratégias: aulas dialogadas; interpretação de textos.

Recursos: cartolina; textos; mapas.

Avaliação: produção de cartazes; produção de texto dissertativo.

Ilustração 61: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008e: 26

Etapa prévia. Como etapa prévia desta situação de aprendizagem é indicado que o professor leve os alunos a refletirem sobre os recursos da natureza utilizados pelas indústrias e, um próximo passo seria, estabelecer a diferenças entre indústrias de bens de produção e as indústrias de bens de consumo.

Etapa 1: A cadeia produtiva dos automóveis. Nesta etapa os alunos devem elaborar painéis que ilustrem a cadeia produtiva dos automóveis tendo como eixo norteador a figura 8 presente no “caderno do professor”, que é um esquema sobre a cadeia produtiva dos automóveis.

Etapa 2. Produzindo no limite. Nesta etapa o caderno do professor traz algumas notícias sobre o aumento de venda de automóveis e pede para que o aluno faça um texto dissertativo relacionando o aumento de carros ao estresse dos fornecedores da cadeia produtiva.

Situação de aprendizagem 4: A sedução do consumo

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos: a publicidade e o mundo das marcas; consumo e descarte.

Competências e habilidades: discutir formas de propagação de hábitos de consumo que induzem a sistemas produtivos predatórios do ambiente e da sociedade.

Estratégias: aulas dialogadas; análise de propaganda; interpretação de textos.

Recursos: veículos de publicidade, como cartazes, televisão, revistas etc.

Avaliação: pesquisa individual; roteiro de questões.

Ilustração 62: Orientações da Situação de aprendizagem.

Fonte: SÃO PAULO, 2008e:30.

A etapa prévia: Sondagem inicial e sensibilização. Nesta fase os alunos devem ser levados a refletir e debater sobre o significado das expressões: “Compro, logo existo” e “Consumo sustentável”.

Etapa 1: No mundo das marcas: os encantos da publicidade. Os alunos, divididos em grupos, deveriam ser orientados a pesquisar campanhas publicitárias que associem uma marca determinada a um dos conceitos que se seguem: liberdade, bem-estar físico e vida saudável; harmonia familiar; status e reconhecimento social; segurança financeira; elegância e felicidade. Depois deveriam fazer um relatório explicando as relações entre as marcas e o conceito selecionado, identificando os elementos utilizados para estabelecer esta relação. Os alunos devem apresentar seus relatórios em sala de aula, para todos.

Etapa 2: Consumo, descarte e riqueza. Esta etapa é desenvolvida tendo como base o texto “Consumo, descarte e riqueza”, de Fabio Reynol que deve ser reproduzido ou lido em sala de aula para os alunos para que, posteriormente, seja realizado um roteiro de interpretação do texto, composto por três perguntas que estão presentes no “caderno do professor”.

Ao término da análise dessas situações de aprendizagem, a professora-pesquisadora concluiu que tais “situações de aprendizagem” estavam distantes da realidade da sala de aula. De acordo com seu modo de pensar a educação e de notar a realidade dos seus alunos, ela optou por trabalhar estas situações de aprendizagens de outros modos, pelos seguintes

motivos: a cadeia produtiva da laranja além de ser uma realidade muito distante dos alunos, não trazia nenhuma informação sobre a distribuição de terra no país, fato considerado relevante, principalmente em se tratando de uma escola localizada em um bairro onde predomina autoconstrução, favelas, CDHU e loteamentos da ATSTSP⁵⁰; a cadeia produtiva do setor automobilístico fortalece a ideia de transporte individual, o que não faz sentido em uma região que tem como principal meio de transporte a ferrovia e o ônibus.

Mas o fator preponderante para aplicar o conteúdo proposto sem seguir as situações de aprendizagem é que os alunos não tinham conhecimento sobre os setores das atividades econômicas e o desenvolvimento deste tema ocuparia grande parte das aulas do bimestre.

Sendo assim, o bimestre iniciou com a leitura e explicação das páginas 142 e 143 do livro didático, pois o conteúdo presente nesta é “O espaço urbano atual” que faz referência à formação das cidades e do campo. Realizou-se também a análise do mapa da página 144: “Organização atual do espaço brasileiro”.

⁵⁰ Para mais informações consultar: PEREIRA, Sandra de Castro. Os loteamentos clandestinos no distrito do Jaraguá (SP): moradia e especulação imobiliária. Dissertação de Mestrado.DG-FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

Ilustração 63: Mapa utilizado em sala de aula.

Fonte: ROCKENBACH, 2005:144

Partindo desta leitura, a professora ministrou uma aula expositiva sobre o campo e o setor primário, explicando as atividades que fazem parte deste setor como a agricultura, a pecuária e o extrativismo; os alunos registraram no caderno as informações que a professora colou na lousa.

Posteriormente, a escola foi informada de que deveria participar da 3ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil do Meio Ambiente. Assim, necessitaria desenvolver um trabalho sobre meio ambiente com todos os alunos, depois fazer uma conferência na escola e, finalmente, elaborar um painel que deveria ser enviado para a diretoria de ensino, a qual escolheria os melhores e enviaria para o Ministério da Educação em Brasília. O resultado disso seria um painel. Uma das sugestões deste trabalho sobre o meio ambiente era desenvolver uma análise do filme “Ilhas das flores”. Como a professora já havia trabalhado o filme em outras ocasiões, ela se propôs a assistir ao filme com os alunos de todas as séries, discuti-lo e pedir a elaboração de um painel.

Dessa forma, dia 09 de outubro a professora trabalhou o filme com a 5ª série. Primeiro, passou o filme e depois cedeu espaço para comentários dos alunos, direcionando-os às atividades dos setores da economia que aparecem no filme, depois a professora colocou novamente o filme e direcionou a discussão para a questão do meio-ambiente e da desigualdade social. Para finalizar a atividade, a professora solicitou que os alunos fizessem em casa um relatório sobre o que entenderam do filme e este deveria ser entregue dia 14 de outubro, pois a coordenação da escola tinha como prazo para enviar o trabalho para a Diretoria de Ensino o dia 19 de outubro. Mas na semana do dia 14 a escola realizou atividades esportivas e recreativas em comemoração ao dia das crianças. As aulas dessa semana foram utilizadas para organização e realização destas atividades e cada professor organizou sua sala de coordenação para a participação das atividades e, para a surpresa da professora responsável pela 5ª série, poucos alunos participaram: a maioria faltou nesta semana, mas os poucos que participaram se envolveram muito e a sala teve um bom desempenho na gincana entre salas.

Como houve um alto número de faltas no dia 14 e como os alunos presentes estavam envolvidos nas atividades da gincana, a professora estabeleceu um novo prazo para a entrega do relatório, mas mesmo assim, somente 16 alunos o entregaram. Por meio do relatório diagnosticou-se que os alunos aprenderam informações sobre os setores primários, secundários e terciários, pois é sempre presente a agricultura (setor primário-plantação de tomates), a produção de perfumes (setor secundário) e a venda dos dois elementos (setor terciário – serviços e comércios), mas o que apareceu em todos os relatórios entregues foi a desigualdade social, a pobreza presente no filme.

Ha das Glor

60/100

ira, Poluição, químicos, desmatamento, crianças passando fome, nas aulas de ~~geografia~~ ^{geografia}, aprendemos de que maneira as atividades humanas podemos prejudicar os ecossistemas. mas o que podemos fazer, na prática, para ajudar o nosso maior ecossistema — a terra? Você faz duas o primeiro passo: estudando com a natureza, funciona. Vamos ajudar essas crianças que não tem de comer que não tem onde morar tem que ficar comendo resto de comida do lixo para poder sobreviver.

Ilustração 64: Atividade desenvolvida pelos alunos da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Depois iniciou-se o trabalho com o conteúdo referente aos setores secundário e terciário. Assim, a professora ministrou uma aula expositiva e fez anotações na lousa, com o objetivo de apresentar este conteúdo aos alunos. Após esta apresentação realizou-se a leitura das páginas 144, 145 e 146 do livro didático relacionando a industrialização à urbanização e ao crescimento do setor terciário.

Nesta etapa solicitou-se que os alunos montassem em casa uma cadeia produtiva de um produto qualquer, com base em exemplos que foram trabalhados em classe.

Os alunos fizeram a cadeia produtiva, mas a maioria deles fez sobre produtos alimentícios como feijão, arroz, café e suco de laranja. Talvez isso tenha ocorrido porque os alunos têm dificuldades em abstrair qual é a matéria-prima utilizada na produção de objetos como carro, armário, caderno etc. Ao perceber essa dificuldade, a professora teve a ideia de programar uma visita dos alunos à indústria metalúrgica Voith Siemens que se localiza no mesmo bairro que a escola, mas devido a outros passeios que já estavam programados (planetário e aquário), à dificuldade de contato⁵¹ com a indústria, e ao prazo para o término do bimestre, esta possibilidade ficou só no planejamento e não foi para a prática.

Para retomar o conteúdo já trabalhado no bimestre em questão, realizou um questionário com questões dissertativas para os alunos responderem. Depois, este questionário foi visto pela professora e corrigido na lousa pelos alunos. A dificuldade de realização do questionário fez com que a professora retomasse o conteúdo e aprofundasse alguns pontos. Para isso, utilizou o livro didático, realizando a leitura e interpretação com anotações na lousa das páginas 116 até 124, capítulo “Espaços diferenciados pela paisagem”, pois este trazia informações sobre a evolução das técnicas e sua utilização no campo e na cidade com sua consequência na transformação desta.

Como o livro traz um capítulo sobre “A modernidade no espaço agrário” (páginas 125 até a 133), a professora solicitou aos alunos que elaborassem em casa e em dupla um cartaz sobre o setor primário, pois era uma forma deles refletirem sobre o conteúdo antes do trabalho com o texto em sala. Foram entregues 15 painéis sendo que dois deles foram feitos

⁵¹ Dificuldade esta relatada pela coordenadora do período. É interessante colocar que os outros passeios programados também não aconteceram, pois outros professores com a coordenação do ensino médio resolveram organizar uma excursão para o Playcenter o que seduziu os alunos e levou ao cancelamento dos demais passeios, pois os alunos não conseguiriam pagar dois passeios no mesmo mês.

O Brasil agrário dentro da modernidade

Conforme já observamos, no Brasil, como em muitos outros países do mundo, a propriedade da terra está distribuída de forma muito desigual e injusta. A preocupação atual é o desenvolvimento da empresa rural em bases modernas, com técnicas agrícolas aprimoradas, mas com produção destinada ao mercado externo, priorizando as monoculturas.

A modernização capitalista no campo altera consideravelmente as relações de trabalho e os espaços de vivência, dando origem à agroindústria, isto é, à instalação de indústrias em áreas rurais para o processamento dos produtos cultivados nessas áreas.

Com a chegada da mecanização no campo, a mão-de-obra é substituída pelas máquinas. Nas fotos, corte de cana-de-açúcar no interior de São Paulo, em meados da década de 1990.

A modernização da agricultura brasileira

“Primeiro é necessário discutir algo sobre conceito de modernização. Normalmente quando se fala em modernização da agricultura pensa-se apenas nas modificações ocorridas na base técnica de produção, na substituição das técnicas agrícolas tradicionalmente utilizadas por técnicas ‘modernas’: o burro pelo trator, o estrume pelo adubo químico, a enxada pelo arado. E, quando se pretende avaliar o processo de modernização, procura-se analisar apenas a evolução dos índices de utilização das máquinas e dos vários insumos agropecuários.

Modernização, porém, significa muito mais que isso. Ao mesmo tempo que vai ocorrendo aquele progresso técnico na agricultura, vai-se modificando também a organização da produção, que diz respeito às relações sociais (e não às técnicas) de produção. A composição e a utilização do trabalho modificam-se, intensificando-se o uso do ‘bóia-fria’ ou trabalhador volante; a forma de pagamento da mão-de-obra é cada vez mais a assalariada; os pequenos produtores, sejam proprietários, parceiros ou posseiros, vão sendo expropriados, dando lugar, em certas

regiões, à organização da produção em moldes empresariais.

Com esse processo de transformação da agricultura, os chamados agricultores de subsistência — cuja principal determinação da produção é o consumo próprio da família trabalhadora, levando ao mercado apenas o excedente da produção — vão dando lugar ao surgimento das empresas rurais, capitalistas, onde as determinações do mercado e a racionalidade do lucro são os condicionantes fundamentais do processo de produção. Ou, então, os agricultores de subsistência dão lugar a empresas familiares, que não usam trabalho assalariado, mas se relacionam com o mercado, ou seja, produzem mercadorias.

[...] A rápida acumulação de capital da qual certos setores agrícolas e industriais se beneficiam com nossa transformação agrícola e a miséria crescente que esta tem provocado na população de baixa renda são os dois lados da moeda. É preciso tirar o véu da modernização para ver seus verdadeiros traços.”

GRAZIANO NETO, Francisco. *Questão agrária e ecologia*; crítica da agricultura moderna. São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 26-28.

com colagem de grãos de arroz e de feijão, café e açúcar, pois os alunos responsáveis por estes trabalhos se focaram somente na agricultura, mas descreveram sucintamente a cadeia produtiva desses produtos. Dos demais, quatro não conseguiram representar o extrativismo, representaram apenas agricultura e a pecuária; um foi feito com várias imagens de atividades de todos os setores da economia, mas não escreveu de qual setor era cada imagem e também não definira o nome de cada atividade representada; sete trabalhos atingiram o objetivo proposto e representaram todas as atividades do setor primário e um entregou o trabalho em forma de pesquisa, mas também não conseguiu representar o extrativismo.

Ilustração 66: Trabalho de alunos da 5ª série sobre Setor Primário

Fonte: PEREIRA, 2008.

Ilustração 67: Trabalho de alunos da 5ª série sobre Setor Primário

Fonte: PEREIRA, 2008.

Ao analisar estes trabalhos diagnosticou-se que ainda não estava claro para alguns alunos quais eram as atividades do setor primário e, principalmente, como se caracteriza uma atividade extrativista. Após a entrega e análise dos painéis trabalhou-se o conteúdo presente no capítulo citado acima, por meio de leitura, interpretação e anotações na lousa. Para refletir mais sobre este conteúdo foi realizado um questionário dissertativo que depois foi corrigido pelos alunos na lousa. Para verificar como os alunos haviam aprendido a matéria trabalhada, a professora decidiu aplicar uma prova no método tradicional, sem consulta e individual.

A prova continha as seguintes questões: Quais são as atividades do setor primário?; Quais são as atividades do setor terciário?; Quais são as atividades do setor secundário?; O que é extrativismo? Dê exemplos.; Faça um esquema de um produto que sai do primário, passa pelo secundário e chega no terciário.; O que é latifúndio? Dê exemplos da

modernidade no campo.; O que é agricultura familiar?; Como ela funciona?; Quais são as consequências da modernidade no campo?; O que é a pecuária? Dê exemplos.

Ilustração 68: Avaliação de Geografia realizada por aluno da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

O resultado da prova está organizado no quadro 4.

Quadro 4. Resultado da prova sobre os setores da atividade econômica.

Número de alunos	Nota da prova
8	0 – 0.5
6	1- 1.5
4	2- 3
5	3.5 - 4
4	5 – 6.5
1	7
1	8
1	9
1	9.5

Diante deste resultado, a professora resolveu realizar mais trabalhos sobre os setores da economia para tentar diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos nos trabalhos e na prova. Pediu para que, em grupo, elaborassem um cartaz sobre os setores da atividade econômica em sala de aula. Ela utilizou cartolina e revistas da escola e realizou o trabalho junto com os alunos. Eles deveriam dividir a cartolina em três partes e depois recortar, colar ou desenhar atividades do setor primário, secundário e terciário.

Ilustração 69: Trabalho de Geografia realizado pelos alunos da 5ª série.

Fonte: PEREIRA, 2008.

Nesta atividade os alunos podiam consultar o caderno e o livro, no entanto, eles ficavam perguntando para a professora o que era cada figura que eles achavam, assim ficou mais claro ainda que eles ainda não houvessem compreendido o conteúdo, ou ainda, que estavam inseguros, mas que também não sabiam ou não queriam procurar informações nos seus cadernos. A professora os orientou a procurar nos cadernos e quando eles conseguiam relacionar o conteúdo contido no caderno à imagem que eles encontravam, eles ficavam felizes e vinham dividir isto com ela. Essa atividade foi desenvolvida em três aulas e somente três alunos não a realizaram. Todos conseguiram nota acima da média. Durante a atividade, a professora conseguiu oferecer uma atenção maior à aluna com necessidades especiais⁵² da sala. A professora falava passo a passo o que era para fazer e ela fazia, ela

⁵² Segundo a família, a aluna é portadora de esquizofrenia.

dividiu a cartolina, escreveu os nomes dos setores, recortou e colou as imagens, ela só não conseguiu escolher as imagens, pois a sua deficiência não permitia.

O próximo passo foi trabalhar com o setor terciário e, para tanto, decidiu-se focar a questão das propagandas e o comércio de produtos. A professora ministrou uma aula expositiva destacando quais são as atividades do setor terciário e qual a importância da propaganda para este setor. Como atividade, a professora solicitou que os alunos escolhessem uma propaganda veiculada na TV aberta e a descrevessem e colocassem o que havia de absurdo nela. Somente doze alunos realizaram esta atividade e somente três deles conseguiram fazer uma descrição e análise mais detalhada do comercial ligando a obtenção do produto à satisfação pessoal.

Ilustração 70: Trabalho de geografia da 5ª série sobre o setor terciário

Fonte: PEREIRA, 2008.

Para finalizar as atividades pré-SARESP e pré-recuperação, a professora retomou um tema que estava presente no “caderno do professor” do segundo bimestre e que ela não

havia trabalhado e, quando reviu o que havia desenvolvido com os alunos, achou que valeria a pena voltar este conteúdo. Então, retomou a diferenciação de “mapa temático” e “mapa de base” com os alunos. Em uma aula expositiva ela caracterizou as diferenças e solicitou que, em casa, os alunos procurassem no seu livro didático dois mapas temáticos e dois mapas de base. Como muitos alunos tiveram dificuldades em realizar esta atividade, a professora analisou com os alunos em sala de aula cada mapa do livro didático.

5.5 Recuperação do quê?

No ano letivo de 2008, a partir do segundo bimestre, a coordenadora e a diretora da escola informaram aos professores que era obrigatório a recuperação bimestral e que esta deveria estar registrada em diário de classe. Seguindo esta norma todo final do bimestre, o aluno que estivesse com a média final do bimestre abaixo de “5”, tinha o direito de realizar uma prova de recuperação. Assim, no segundo bimestre, 8 alunos fizeram a prova mas apenas 3 alunos recuperaram. No terceiro bimestre, 15 alunos fizeram a prova, mas somente 2 recuperaram. No quarto bimestre os professores, em conselho, decidiram dar uma semana de recuperação para os alunos que não conseguiram alcançar o esperado para avançar a série seguinte. É importante deixar claro que a unidade escolar em questão segue o sistema de progressão continuada⁵³, ou seja, o aluno não reprova a 5ª, a 6ª e a 7ª séries do ensino fundamental. Até 2007, era possível reter o aluno devido ao número de faltas, mas no ano letivo de 2008, isso já não era mais possível, pois a escola passa a ser a responsável pela frequência do aluno e se o retém por faltas, conclui-se que a escola falhou. Assim, para evitar problemas, não se reprova por faltas.

Desta forma os alunos faltosos e que não apresentaram rendimento razoável fizeram a recuperação de final de ano, que foi organizada da seguinte forma: o pai do aluno na reunião final assinava a matrícula do aluno e levava um papel com as atividades que ele

⁵³ Sistema de aprovação em que o aluno só pode ser retido por baixo rendimento ao final de cada ciclo, por exemplo, na 4ª série, no final do ciclo I e na 8ª série, no final do ciclo II. Em teoria, quando detectada a dificuldade o aluno “passaria de ano” mas seria realizado um trabalho específico para superação desta dificuldade.

deveria fazer e a data em que elas deveriam ser entregues ao professor, ou seja, o aluno não frequenta a escola nesse período, ele só vai à escola para falar com o professor se ele tiver alguma dúvida sobre o conteúdo da atividade. Este tipo de recuperação é realizada com o objetivo de moralizar o trabalho do professor e penalizar o aluno, pois a ideia é que o aluno que não fez nada durante todo o ano, vai ficar 15 dias a mais estudando em casa, assim ele pensará em mudar sua atitude no próximo ano. Infelizmente, este tipo de recuperação não recupera o conteúdo, pois o contato entre professor e aluno neste período é mínimo.

Em Geografia, um total de 10 alunos⁵⁴ fizeram a recuperação que consistia em 8 atividades que seguem abaixo:

1. Recortar e colar uma paisagem natural, uma paisagem rural e uma paisagem urbana.
2. Fazer um desenho do caminho de sua casa até a escola.
3. Fazer um desenho da rosa-dos-ventos.
4. Recortar e colar dois mapas de jornais ou revistas e identificar onde é o título, a legenda e a escala.
5. Recortar e colar uma imagem da agricultura, uma imagem da pecuária e uma imagem do extrativismo.
6. Escrever uma cadeia produtiva desde o início do produto até o consumo final.
7. Recortar e colar imagens do setor terciário.
8. Escrever um texto explicando o que aprendeu ao realizar este trabalho de recuperação.

Apesar de ser não-presencial e ser entendida como castigo, alguns alunos que não fizeram nada o ano inteiro realizam as atividades de recuperação, talvez isto aconteça, porque o pai ao ir à reunião⁵⁵ fica com medo do filho se reprovado e o ajuda a realizar as

⁵⁴ Os dois alunos que não são e não foram alfabetizados na 5ª série e a aluna com necessidades especiais não realizaram a recuperação, pois o conselho de classe concluiu que eles não teriam como realizar as atividades devido às dificuldades presentes e à falta de acompanhamento dos pais, que foram convocados várias vezes pela escola e não mostraram interesse pelo rendimento escolar dos filhos, deixando o problema somente sob responsabilidade da escola.

⁵⁵ É importante colocar que não é esclarecido em momento algum para os pais ou responsável que não há reprovação na 5ª série, aliás, o papel da escola e do professor e sempre afirmar que o aluno pode reprovar, o desconhecimento é tão grande que o pai assina a matrícula do filho para a 6ª série, mas continua com o medo da reprovação, o lado positivo disto é que pelo menos no final do ano o professor consegue perceber as reais dificuldades do aluno que não fez nada durante o ano.

atividades. Dos alunos que ficaram para recuperação somente 1 não realizou as atividades de recuperação.

A recuperação feita por bimestre e a recuperação feita no final do ano não recuperam o aluno, ou seja, o aluno não consegue aprender o que ele não aprendeu durante as aulas. A recuperação bimestral é somente para recuperar a nota do aluno e não o aprendizado, pois se o aluno não conseguiu, por vários motivos, realizar as diversas atividades realizadas no bimestre não é em uma prova ou trabalho que ele vai conseguir apreender todo o conteúdo do bimestre. Esta forma de recuperação só beneficia aquele aluno que possui facilidade de aprendizagem, mas que não realiza as atividades durante o bimestre, então ele somente estuda para a prova e recupera sua nota bimestral, o que acaba desmoralizando todo o trabalho desenvolvido no bimestre.

Além destas duas formas de recuperação também ocorreu a recuperação intensiva, ou, o mais conhecido “reforço”. Esta deveria ocorrer durante todo o ano letivo e fora do horário de aula, mas devido atraso na montagem do projeto de recuperação e da escolha e inscrição dos alunos, a unidade escolar em questão perdeu o prazo. A recuperação intensiva só teve início no segundo semestre. São convocados a participar deste reforço alunos que apresentam dificuldades em matemática e português.

Outra forma de recuperação foi o Jornal utilizado no início do ano, ou seja, o ano letivo de 2008 teve uma grande preocupação com a recuperação, mas infelizmente, não se percebe neste processo uma preocupação com o conteúdo, mas sim com a nota e com a promoção do aluno.

Apesar de todas estas formas de recuperação, alguns alunos da 5ª série que iniciaram o ano não alfabetizados, terminaram do mesmo jeito, talvez isso tenha ocorrido porque estes alunos não frequentavam devidamente o reforço, ou pelo fato deles terem conhecimento de que não irão reprovar, não se preocupam em aprender, ou ainda, porque uma reprovação ou aprovação significam nada para esses alunos e suas famílias.

6 A possibilidade de mudança nasce na escola.

A escola e a sociedade são interdependentes. Para que haja uma transformação na educação é necessário que a mesma ocorra na sociedade na qual a escola está inserida. Os problemas que se apresentam hoje na educação são reflexos dos processos econômicos, políticos e culturais de nossa sociedade.

No que se refere à sociedade brasileira, tem-se o consumo como um elemento chave para o entendimento das relações sociais existentes. O ato de consumir (produtos, ideias, espaços, etc.) ocorre de forma diferenciada, de acordo com o poder aquisitivo das pessoas. Muitos possuem um baixo poder aquisitivo, sendo desta forma limitados a consumir o necessário para sua sobrevivência, ou utilizam-se de crediários para efetivar o consumo necessário ou desejado. Uma parte menor da sociedade possui condições financeiras para consumir em excesso, satisfazendo momentaneamente seus desejos.

Nesta sociedade determinada por Lefebvre (1968) como “sociedade burocrática de consumo dirigido”, a economia é movida principalmente pelo consumo. Para que este se realize de forma constante e intensa são criadas estratégias, sendo uma delas, a promoção pessoal do indivíduo pelo seu poder de consumo, ou seja, é necessário consumir tudo o que é de mais moderno para possuir *status*, é a sobreposição do “ter” pelo “ser”, a sociedade não valoriza o que você é sim o que você tem. Consumir se torna um ato de poder. Essas ideias são transmitidas eficientemente pela mídia, seja por meio de propagandas televisas ou impressas e por boa parte da programação televisiva, as quais contribuem para criar o desejo de comprar nas pessoas.

Para conseguir obter os recursos para consumir, tanto para sobrevivência, como para o consumo programado e dirigido, as pessoas desenvolvem um trabalho, o qual nesta sociedade é, em boa parte, alienante, ou seja, sem significado e sentido para quem está realizando, seu objetivo único é a obtenção de dinheiro para sobreviver e consumir. O trabalho tornou-se fragmentado e racionalizado com objetivo de aumentar o lucro, assim os trabalhadores não conhecem mais todo o processo de produção, realizam um trabalho mecânico e repetitivo. Essa programação do trabalho foi reproduzida na vida cotidiana das

peçoas que passam a ter suas vidas programadas em todas as esferas, seja no trabalho, no deslocamento ou no lazer, sempre existe uma rotina e normas para serem seguidas diminuindo em muito a possibilidade de reflexão e mudanças.

Seguindo essa lógica, as pessoas acabam tendo uma rotina programada, a qual reduz uma possibilidade de criação, que é inerente ao cotidiano. Este se apresenta enquanto uma rotina, mas que, por outro lado, não exclui o espaço de realização pessoal e ao mesmo tempo, coletivo do homem, possibilitando as criações, as transgressões e as resistências que são elementos necessários para as transformações. Mas a reprodução do capital e suas normas se estenderam e alcançaram o cotidiano, levando ao máximo da programação do dia a dia, diminuindo assim, o espaço de criação, estabelecendo o predomínio do concebido sobre o vivido, ressaltando, a cotidianidade.

Lo cotidiano no es un espacio-tiempo abandonado; ya no es el campo dejado a la libertad y a la razón o a la iniciativa individuales; ya no es el ámbito de la condición humana en que se enfrentan su miseria y su grandeza; ya no es solamente un sector colonizado, explotado racionalmente, de la vida social, porque ya no es un <<sector>> y la explotación racional ha inventado formas más sutiles que antaño. Lo cotidiano se convierte en un objeto al que dedican grandes cuidados: campo de la organización, espacio-tiempo de la autorregulación voluntaria y planificada. Bien organizado, tiende a constituir un sistema con cierre propio (producción-consumo-producción). Se intenta prever, moldeándolas, las necesidades; se acorralla el deseo. Lo que habría de reemplazar las autorregulaciones, espontáneas y ciegas, del periodo competitivo. La cotidianidad se convertiría así en breve plazo en el sistema único, el sistema perfecto, velado por los demás sistemas que buscan el pensamiento sistematizador y la acción estructurante. En este sentido, la cotidianidad sería el principal producto de la sociedad que se dice organizada, o de consumo dirigido, así como de su escenario: La Modernidad⁵⁶. (LEFEBVRE, 1968:94)

⁵⁶ O cotidiano não é um espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade e à razão ou a bisbilhotices individuais. Não é mais o lugar em que se confrontavam a miséria e a grandeza da condição humana. Não é mais apenas um setor colonizado, racionalmente explorado, da vida social, porque não é mais um “setor” e porque a exploração racional inventou formas mais sutis que as de outrora. O cotidiano torna-se objeto de todos os cuidados: domínios da organização, espaço-tempo da auto-regulação voluntária e planificada. Bem cuidado, ele tende a constituir um sistema com um bloqueio próprio (produção-consumo-produção). Ao se delinear as necessidades, procura-se prevê-las; encurrala-se o desejo. Isso substituiria as

Diante deste quadro de vida com programação máxima das atividades do cotidiano, a escola passa a ter outro sentido. Os sujeitos envolvidos (professores, alunos, diretores e coordenadores) encontram-se desorientados e a maioria não sabe mais qual é sua função e contribuição no processo ensino-aprendizagem. Na maior parte das escolas públicas do estado de São Paulo este processo está comprometido, os alunos não veem mais significado no conteúdo que é ensinado, aliás, em um contexto em que não enxergam perspectiva de mudança, nada faz sentido para os alunos.

Em um tempo recente, os alunos e suas famílias acreditavam que a educação era um instrumento para sua inserção no mercado de trabalho. Era muito comum ouvir frases do tipo “Você tem que estudar para ser alguém na vida, para arrumar um bom emprego”, mas hoje esse argumento já não faz muito efeito. A crise do emprego é de conhecimento de todos na sociedade. As famílias e os alunos vivenciam, na prática, o grande número de desempregados, a submissão a uma baixa remuneração e a contratação temporária.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo apresenta uma postura contraditória em seu texto quando se refere à educação para o mercado de trabalho. Em alguns momentos surge o argumento da educação como necessária à inserção no mercado de trabalho:

A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, ou seja, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. [...] (SÃO PAULO, 2008a:23)

A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2008a:25)

auto regulações espontâneas e cegas do período da concorrência. A cotidianidade se tornaria assim, a curto prazo, o sistema único, o sistema perfeito, dissimulado sob os outros que o pensamento sistemático e ação estruturante visam. Nesse sentido, a cotidianidade seria o principal produto da sociedade dita organizada, ou de consumo dirigido, assim como sua moldura, a Modernidade. (Tradução: Alcides João de Barro).

Porém, em outros momentos, deixa claro a automação no processo produtivo e a consequente substituição do homem pela tecnologia, e a até a formação superior como insuficiente para competir no mercado de trabalho.

[...] Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e 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, pertinente em situações complexas. (SÃO PAULO, 2008a:10)

[...] À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotinas, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornaram-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SÃO PAULO, 2008a: 24)

Mesmo pessoas com nível superior encontram dificuldades para arrumar um trabalho e acabam competindo por vagas com pessoas que possuem apenas o ensino médio completo. HARVEY (1992:141) em sua análise da passagem do *fordismo* à acumulação flexível, afirma que,

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle de trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez o Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução do foco de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reincorporação para centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição à “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos

(quando há) de salários reais e o retrocesso de poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Assim, de alguma forma com certa consciência, dada pela realidade cotidiana, de que uma formação na educação básica pública não servirá de passaporte para o mundo do trabalho, os alunos ficam sem perspectiva e a escola não faz mais sentido. Então se questionam: “— Aprender para quê? Nada vai mudar em minha vida”. Neste contexto, os alunos criam uma representação com base na sua suposta incapacidade de aprender ou na sua desvantagem em um mercado extremamente competitivo. Isto reflete nas aulas por meio de uma grande quantidade de alunos que se recusam a realizar as tarefas, ou que simplesmente não tiram o material da mochila reforçando seu descaso com a educação. Faz-se importante ressaltar também que, quando o aluno apresenta muita dificuldade de aprendizagem, ele se recusa a tentar realizar as atividades por vergonha de assumir, perante os demais alunos, sua defasagem.

Em muitos casos os professores que também se encontram desestimulados, devido às precárias condições de trabalho que existem como, por exemplo, a remuneração insuficiente (que obriga o acúmulo de cargos para se obter recursos econômicos que possibilitem o consumo, seja para reprodução da vida ou por consumismo, diminuindo assim, o tempo para a preparação de aulas e para a realização de uma formação continuada), o número elevado de alunos em sala de aula (realidade que dificulta o processo de ensino aprendizagem, uma vez que se encontram em uma mesma sala de aula, alunos com diversos níveis de dificuldade de aprendizagem, associado a falta de tempo que o professor tem para atender todos os alunos). Deste modo, o professor sente que seu trabalho não foi efetivamente realizado; há que ter consciência de que uma parcela de alunos vai terminar o ciclo de ensino sem aprender o que foi proposto. Dentro deste contexto, os professores acabam por aceitar e reforçar a representação de incapacidade e inferioridade criada pelo aluno quando, na verdade, se deveria trabalhar para destruir essa representação e mostrar que a possibilidade de transformação é real, mas que para isso é necessário o esforço do professor e do aluno.

Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades. Naturalmente, também constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no pólo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos. Por sua vez, os “outros” presentes na situação de aprendizagem podem ser percebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser vistos como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no pólo oposto, como rivais e repressores. (SOLÉ, 2002:39)

A consequência disso é o desestímulo do professor acarretando na desvalorização do mesmo perante o aluno e sua família, a comunidade local, a própria escola, ou seja, pela sociedade. Aproveitando esse contexto de desvalorização social do professor, o governo do estado de São Paulo atribui ao professor a culpa pelo fracasso escolar, reforçando a ideia de que grande parte dos docentes da rede pública de ensino é despreparada, desinteressada e descompromissada, daí a necessidade de elaborar políticas e ações públicas que pressionam o professor, sublimando suas defasagens e despreparo, do que contribuindo para uma melhor qualificação e estimulação do mesmo. São exemplos desta política, a imposição de um currículo único contrariando a autonomia do professor; a remuneração por mérito que possibilita que professores com o mesmo tempo de serviço tenham remuneração diferenciada, causando um mal-estar entre a categoria; a hierarquização dos docentes contratados por categorias restringindo os benefícios para os que ingressaram por último; o limite de falta médica (1 por mês) que leva o professor, muitas vezes, a ir trabalhar doente; a pressão por aprovação dos alunos (pois este dado é utilizado na elaboração do IDESP) leva o professor a desacreditar em seu trabalho, pois ao final todos são promovidos, mesmos os que não tem condições de cursar as séries seguintes, participando assim do processo de formação escolar de pessoas analfabetas funcionais; oferta de curso de formação continuada embasada na concepção teórica utilizada pelo governo, realizada fora da jornada de trabalho, diminuindo assim, o tempo para a vida pessoal do professor.

Dentre estas políticas a que possui uma interferência direta no processo ensino-aprendizagem é a do currículo único, estabelecida em 2008 e intitulada “Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Essa proposta (que já foi transformada em currículo) determina *qual conteúdo* deve ser trabalhado e *como deve ser trabalhado* em sala de aula interferindo na autonomia do professor, muitas vezes obrigando-o a trabalhar um conteúdo que para ele não tem significado, pois não faz parte do projeto dele e nem da realidade do aluno, e sim do projeto do Estado. Sem ver sentido no conteúdo, o professor não consegue deixar claro para o aluno, qual o objetivo a ser trabalhado, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Para uma tarefa de aprendizagem ou de qualquer tipo ter sentido para nós, é preciso haver algumas condições. Há pelo menos três exigências cujo grau de presença determinará que essa tarefa tenha um maior ou menor sentido para quem a realizar. Em primeiro lugar, é imprescindível saber o que é para fazer, a que responde, qual é a finalidade perseguida com isso, com quais outras coisas pode relacionar-se, em que projeto geral pode ser inserido. Em suma, a resposta para estas perguntas, ou outras, parecidas, que contribuam para fazer o aluno ter claro o objetivo que se persegue com uma tarefa e as condições de realização, é fundamental para que possa atribuir-lhe sentido. Essa condição exige, entre outras coisas, um esforço dos professores para ajudar os alunos a compreender o que se pretende realizar; também pode contribuir para que o próprio professor se interrogue sobre o sentido das tarefas propostas, o que, sem dúvida, redundará em propostas cada vez mais razoáveis e atraentes. (SOLÉ, 2002:50)

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo o processo de ensino-aprendizagem encontra-se prejudicado, pois a maior parte dos alunos não consegue compreender a importância do aprender, devido à falta de perspectiva de vida e, em consequência da aceitação de que mudar não é possível. Também pela política pública de ensino que estabelece um currículo único, com conteúdo enlatado, o qual dificulta a aproximação com a realidade e não prioriza a diversidade e, principalmente, a formação de alunos reflexivos, pois ao determinar “a quantidade de aulas” e a “forma de se trabalhar”,

tende a limitar o aprofundamento do conhecimento e uma reflexão mais crítica, igualando a forma de pensar dos alunos.

Apesar de todo esse contexto, ainda existem alguns professores que resistem e continuam trabalhando com compromisso e acreditando no potencial do aluno. A obrigação do uso de um currículo único com uma imposição de uma forma de pensar é um grande obstáculo, pois interfere diretamente na forma de trabalho do docente e acaba por diminuir seu poder de criação e, conseqüentemente, a qualidade de sua aula, inibindo assim, um momento que poderia ser utilizado como transformador.

No caso da profissão docente, em que o *locus* de formação apresenta a mesma natureza do *locus* do **trabalho** – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor. (SCHAFFEL, 2002:114.)

A escola é um dos locais onde deve ocorrer a formação continuada do professor no sentido que sua prática pode ser sempre analisada, objetivando um aprimoramento constante e pensando na manutenção na sala de aula como espaço de transformação.

Uma das práticas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996:46)

Quando o professor se depara com a dificuldade de realizar seu trabalho no ambiente escolar, alguns tendem a ser condicionados ao sistema estabelecido, sem apresentar resistência à política pública de educação que contribui para a queda na qualidade de ensino. A nosso ver, a mudança de todo esse quadro pode nascer na sala de aula, com o professor resistindo ao imposto pelo sistema, acreditando no seu aluno,

mostrando que ele é um sujeito importante na possível transformação social. Deve ainda acreditar, como Freire, que é possível lutar. Assim,

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e a educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que e o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalismo cínico que leva ao cruzamento de braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996:74)

O professor não pode ser visto como o salvador da educação pública como alguns governantes e a mídia defendem, pois ele não é capaz de realizar um ensino de qualidade com as condições precárias em que a escola se encontra e, ainda, muitas vezes com a dupla ou tripla jornada de trabalho necessária, devido à insuficiente remuneração recebida, mas ele pode realizar um trabalho que aparentemente é pequeno, mas que possui um efeito grande. Quando o professor, apesar de todas as dificuldades impostas, não desiste de seus alunos, mesmo tendo consciência de que em cada sala não serão todos os alunos que estão dispostos a aprender, ele já está contribuindo para a mudança, não está sendo o salvador da educação pública, mas está construindo um processo de mudança lenta e cotidiana e imprescindível a uma transformação futura.

O trabalho do professor realizado em sala de aula é essencial em uma possibilidade de mudança, pois é ele que tem em suas mãos a formação de grande parte de alunos que serão, futuramente, a população adulta que fará parte efetiva da produção social e, uma vez que estes tenham oportunidade de ter acesso a uma educação de qualidade, que tenha por

objetivo formar pessoas conscientes e ativas, elas terão a possibilidade de mudança. Tendo isso como projeto profissional, o professor deve resistir às pressões do governo e focar em seu aluno, pois é este que amanhã lutará junto com ele pela melhoria da qualidade de ensino e da sociedade.

É na sala de aula que a mudança vai se iniciar, pois é trabalhando com o aluno, que se tem a possibilidade de construir, junto ao alunato, a consciência de que ele é um sujeito essencial para o funcionamento da sociedade e que é capaz de mudar a ordem imposta. Isso pode permitir ao aluno ver sentido no aprender, pois será um aprender para transformar. A mudança não se dará por meio de uma revolução rápida, mas sim de forma cotidiana. Não são as greves e pressões dos professores que farão a transformação da educação, ainda que isso possa ajudar, mas sim o trabalho resistente e consciente do professor em sala de aula. Se há muita dificuldade em mudar a política estatal, pois ela faz parte de um contexto de inserção sem questionamento na atual ordem econômica mundial como já discutimos; se as famílias estão ocupadas com a sobrevivência e, conseqüentemente, com o trabalho e com o consumo, resta, então, o espaço da escola, apesar de todas as dificuldades já relatadas nesta tese, para que os professores, por meio de seu trabalho em sala de aula, tentem formar pessoas com capacidade de mudança. Se o professor também for cooptado, então esta possibilidade ficará cada vez mais distante.

O professor deve desenvolver um trabalho que proporcione ao aluno uma reflexão sobre o que significa a atitude de se recusar a aprender ou de não assumir suas dificuldades e tentar superá-la. Talvez essa reflexão leve-o a perceber que essa forma de agir contribui para a manutenção da ordem existente e conseqüentemente, para a manutenção (e as vezes até recuo) de sua situação de vida. Para isso, o professor deve insistir com o aluno, orientá-lo para que ele passe a acreditar em si e enxergue a sua possibilidade de mudança.

Trata-se de uma luta diária contra o sistema e a sociedade, mas necessária para que esse contexto atual se modifique. Se o professor se deixar cooptar pelo caos instalado na educação pública do estado de São Paulo, esquecendo seu profissionalismo e seu compromisso político, aí sim ficará muito difícil a possibilidade de mudança.

A disciplina Geografia, neste contexto, pode ter uma contribuição maior, pois ao levar os alunos a refletir sobre a produção e reprodução do espaço geográfico, entendendo

este aluno como um agente ativo deste processo, abre-se um grande caminho para conscientizá-lo da possibilidade de criação de uma sociedade diferente.

A construção do conceito geográfico de paisagem, que aparece no currículo do estado de São Paulo como conteúdo a ser desenvolvido na 5ª série⁵⁷, mais especificamente no primeiro bimestre (A paisagem), pode possibilitar ao aluno realizar um questionamento. Partindo da análise dos objetos naturais e socialmente transformados que se encontram em seu bairro periférico, no caso, o bairro do Jaraguá⁵⁸, ele poderá começar a indagar sobre os processos que levaram a transformação dessa paisagem e como ele e sua comunidade são entendidos nesses processos, bem como os agentes que não se encontram na comunidade, mas que interferem diretamente na transformação da mesma.

Para a construção do conceito de paisagem na 5ª série, é importante que se inicie com os alunos relatando o que eles entendem por paisagem, isto pode ser feito por meio da solicitação de um desenho sobre uma paisagem. Depois que os alunos realizarem o desenho, que geralmente⁵⁹ representa a ideia de paisagem construída pelo senso comum baseada na beleza natural e com pouca presença humana, pode-se discutir com os alunos que a paisagem não é necessariamente bela e que ela é composta por elementos naturais e socialmente modificados de acordo com as necessidades e vontades dos homens. Após essa explicação deve-se solicitar aos alunos um novo desenho representando uma paisagem como conceito geográfico. Uma vez esclarecido o conceito de paisagem, o professor pode começar a orientar os alunos a descrever a paisagem do bairro onde moram levando-os a destacar elementos que estão presentes no cotidiano deles. No caso do bairro do Jaraguá, os alunos costumam elencar como elementos de destaque: o Parque Estadual do Jaraguá, a Aldeia Indígena, os córregos poluídos, os loteamentos irregulares, o CDHU, as favelas e os condomínios fechados, as pracinhas abandonadas, as escolas e o posto de saúde não conservados, os pequenos estabelecimentos comerciais, as igrejas, a estação ferroviária, a rodovia Bandeirantes etc.. Para tornar mais clara a análise desta paisagem, pode ser utilizado um mapa do bairro que contenha alguns pontos considerados principais para que

⁵⁷ A análise sobre a forma como é apresentado este conteúdo no currículo do estado de São Paulo se encontra no capítulo 5.

⁵⁸ A escola EE Leônidas Horta de Macedo, na qual foi desenvolvida esta tese, se encontra no bairro do Jaraguá.

⁵⁹ Por experiência própria, todas as vezes que solicitada essa atividade, boa parte dos alunos desenhou montanhas, lagos, árvores, ou seja, belas paisagens.

os alunos aprimorem sua leitura cartográfica e tenham uma visão de toda a paisagem do bairro. Uma vez concluído esse levantamento, o professor pode orientar os alunos a entender o processo que envolve todos esses elementos e como o mesmo se reflete na vida dos moradores do bairro. De certa forma esses procedimentos foram apresentados no capítulo 3.

Para iniciar o desenvolvimento do processo que envolve a paisagem do bairro do Jaraguá, o ponto de partida pode ser a problemática da moradia. Para iniciar esta etapa, o professor pode sugerir aos alunos que façam coleta de relatos com pessoas conhecidas que residam no CDHU, nas favelas e nos loteamentos irregulares. Assim, além de ter um material para explorar em sala, os alunos terão contato com a experiência de vida de outras pessoas, o que é importante para o entendimento de todo o processo de transformação da paisagem em que ele está inserido. Partindo dos relatos coletados pelos alunos, o professor pode começar a instigar para que eles relacionem a realidade do bairro ao déficit habitacional, a questão da propriedade privada e a luta por moradia. Neste momento, o professor deve levar os alunos a entenderem que as áreas que se localizam mais próximas das áreas centrais possuem um preço mais elevado por concentrar comércios e serviços diversos e uma rede de transporte mais eficiente e completa (trem, metrô e ônibus). Deste modo, pode levá-los a refletir que por não terem condições financeiras de se manterem nas áreas mais centrais (centro da cidade, Barra Funda, Lapa etc,) que geralmente concentram empregos e serviços, as pessoas procuram conquistar uma moradia mesmo que seja em áreas mais distantes e com infraestrutura precária. Aliás, levar os alunos a entenderem que a escolha do local de construção dos CDHUs, por exemplo, também segue esta lógica, de mercado, e que é por isso que boa parte dos CDHUs instalados nas cidades foi colocada nas periferias. As políticas governamentais ligadas à moradia possibilitaram a uma parcela da população de baixa renda o acesso à moradia, mas geralmente em locais de infraestrutura precária e longe dos lugares em que mantinham relações de vizinhança, de trabalho etc. O sonho da casa própria e a possibilidade do morar, faz com que as pessoas migrem para cidade, se fixando em locais dos quais não possuem nenhum vínculo, exigindo que essa população se adapte a nova realidade presente nesse novo espaço. Para os que não conseguem a compra da casa própria resta, muitas vezes, as moradias em favelas e/ou em loteamentos clandestinos, o que revela à ineficiência (estratégia) do governo no que se

refere a uma política habitacional que atenda às necessidades da população, em especial, as de baixa renda, o que explica a necessidade de as pessoas procurarem formas de moradias alternativas, em geral precárias.

Para embasar esta discussão o professor pode selecionar textos, reportagens e realizar anotações na lousa, pois os alunos da 5ª série, em geral, aprendem escrevendo, ou ficam mais seguros sabendo que possuem um material em mãos para realizarem consultas. Também é interessante que se elabore questões que propiciem aos alunos a refletirem mais sobre o conteúdo desenvolvido.

Atrelada a essa questão é possível levar os alunos a questionarem a precariedade do transporte público, principalmente em áreas periféricas. O ponto inicial pode ser os relatos dos alunos que convivem com seus pais saindo de casa muito cedo para trabalhar e retornando ao anoitecer, geralmente, cansados e reclamando da condução lotada, bem como, da sua demora. Para aprofundar nesta problemática, o professor pode utilizar os mapas da rede viária da cidade de São Paulo, sugerindo aos alunos uma comparação dos fluxos de transportes coletivos em bairros periféricos e centrais, evidenciando, assim, a concentração dos mesmos em áreas mais valorizadas e o descaso com o transporte dos trabalhadores que residem em áreas periféricas. O professor pode ainda conseguir em sites oficiais dados sobre o crescimento populacional do bairro e a oferta de transporte no mesmo, levando ao aluno a se perguntar por que o desenvolvimento do transporte público não acompanhou o aumento da população no bairro.

Para realizar a avaliação, o professor pode considerar o envolvimento dos alunos nas atividades e discussões e também pode pedir um trabalho síntese, que pode ser a elaboração de um texto ou de cartazes, pois nem todos os alunos possuem facilidade de se expressar oralmente. O desenvolvimento da escrita e organização das ideias são essenciais em um processo de ensino-aprendizagem, mas deve estar claro tanto para o professor como para o aluno que o maior aprendizado é o entendimento da realidade em que se está inserido.

Partindo da construção do conceito geográfico de paisagem, é possível levar o aluno da 5ª série a perceber que nada está dado e que tudo faz parte de um processo no qual eles e suas famílias estão inseridos. Assim, o aluno começará a criar uma base conceitual que

deverá ser aprofundada no ensino médio, momento em que o aluno possui um amadurecimento para realizar questionamentos mais profundos.

Faz-se necessário afirmar que para conseguir realizar aulas com maior significado aos alunos e para o próprio professor, é essencial tempo para a pesquisa e elaboração das atividades, bem como, a autonomia para desenvolver o conteúdo no tempo (quantidade de aulas) que o professor considerar importante para ter certeza que seu trabalho com os alunos foi satisfatório.

A construção dos conceitos geográficos pode contribuir para a formação crítica do aluno/cidadão desde que não seja aplicada da forma como o currículo do estado de São Paulo determinou: de modo impositivo e sem verificar a realidade local. O professor deve trabalhar de forma mais completa aproximando a teoria geográfica ao entendimento da realidade do aluno, possibilitando, assim, a construção dos conhecimentos geográficos. O professor deve buscar materiais (mapas, fotografias, vídeos e trabalho de campo) que possibilitem aos alunos se apropriarem da realidade da qual fazem parte, relacionando os conteúdos trabalhados em aulas por meio por meio de atividades, pesquisas e mesmo aulas expositivas. Somente assim o aprendizado fará sentido.

Seguindo este raciocínio, teríamos nas escolas alunos com perspectivas de vida e com estímulo para aprender, pois entenderiam o que aprenderam como elemento essencial para a mudança de seu papel da sociedade capitalista e desigual. Para o professor conseguir atender esses alunos, nessa perspectiva, seria necessário também criar estratégias que estabelecessem condições de trabalho para tal, sendo elas: uma remuneração salarial adequada para que a jornada de trabalho do professor pudesse ser menor, ou seja, salários adequados com menor quantidade de aulas, mais tempo dedicado para preparar aulas e corrigir atividades e a oferta de uma formação continuada organizada de acordo com as necessidades relatadas pelo professores e inserida na jornada de trabalho.

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que,

a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996:126)

Dentro deste contexto de educação transformadora, a sociedade passará a ser organizada focando princípios, como o da coletividade, solidariedade, respeito às diferenças; pensar e entender o próximo superando o pensamento consumista, individualista e egoísta que predomina hoje. Tendo isso como base, a educação seria projetada para pensar no bem comum a todos e teria como foco preparar o aluno para que esse se reconheça como um agente de transformação social, sendo consciente de sua situação e da possibilidade de mudança desta, superando a ideia de formação para o mercado de trabalho e para o consumo. Deste modo, as famílias teriam mais tempo para si, e os valores sociais seriam fortalecidos em torno do bem-estar das pessoas.

Assim, com o professor esclarecido a respeito da responsabilidade de sua profissão, bem preparado, revalorizando a educação em nossa sociedade, entendendo-a como meio de transformação, seria possível uma organização escolar (Projeto Político Pedagógico e Currículo) elaborada com a participação de todos atendendo o interesse da comunidade envolvida. Todo esse processo nasce de uma realidade que é o professor comprometido e politizado que resiste à situação imposta, visando uma utopia, pois esta é necessária para a construção de uma nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desvalorização da geografia escolar gera insatisfações por parte dos professores da rede pública de ensino. Esse foi um dos motivos que enquanto professora da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo e pesquisadora da universidade pública, me levou a optar pelo cotidiano escolar como objeto de pesquisa, o qual teve como ponto de partida a aplicação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, durante um ano letivo, em uma 5ª série do ensino fundamental II. O objetivo foi analisar esse cotidiano escolar e a partir das reflexões, sugerir possibilidades de mudança nesse quadro.

Vivenciando o cotidiano escolar com olhar de professora e pesquisadora, foi possível perceber que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo faz parte de uma política pública de educação que envolve as péssimas condições de trabalho e a pressão exercida sobre o professor, por sua vez, considerado culpado pelo fracasso escolar, de acordo com o discurso governamental que o rotula como mal preparado e descompromissado. O mesmo governo, envolto com os receituários de uma política neoliberal e considerando o professor como um profissional mal preparado, estabelece um currículo único para homogeneizar o pensamento dos alunos e diminuir a autonomia do professor. Além disso, ao menos no discurso, foca a educação na preparação para um mercado de trabalho que, entretanto, se encontra cada vez mais restrito e seletivo. Para avaliar o processo, se limita a utilizar índices para quantificar a qualidade de sua educação. Tenta resolver o problema da educação pública sem a participação efetiva das pessoas que estão diretamente envolvidas nela e que poderiam contribuir com suas experiências, para a construção de uma proposta educacional que possibilitasse a autonomia desses alunos, contribuindo na construção do cidadão. Ao invés disso, contrata especialistas que, a nosso ver, executam a tarefa como um serviço solicitado, atendendo o solicitado, de acordo com o idealizado pelo governo do estado de São Paulo, que incorpora os ideais neoliberais e globalizados propostos no Consenso de Washington.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo atual Currículo Oficial, segue caminhos distintos de outros documentos que já haviam trazido contribuições para a educação. É o caso da LDB e dos PCNs. Com relação à LDB, o Currículo Oficial contraria

a ideia de descentralização, a necessidade de uma base diversificada do currículo, a qual deve atender os anseios locais, a ênfase no processo ensino-aprendizagem e o foco na formação do cidadão. Com relação aos PCNs, o Currículo Oficial elimina a possibilidade de escolha de temas para ser trabalhados e a linha de pensamento geográfico a ser seguida. Ou seja, defende a centralização, um currículo único com conteúdo e atividades prontas impondo uma única linha de pensamento geográfico e o foco na aprendizagem voltada para o mercado de trabalho. Desta forma pode-se afirmar que a política pública de educação no estado de São Paulo está passando por um retrocesso.

Como os professores não participaram do processo de elaboração da Proposta Curricular e o único contato que tiveram com ela foi a partir da consulta à grade de conteúdos por meio da *internet*, no momento de sua implantação nas escolas, os professores se sentiram desorientados. Viram-se obrigados a aplicar um material preparado por especialistas, mas que não atendia à realidade de cada escola e, como não acompanharam o processo de elaboração dos materiais e dos conteúdos propostos, não tinham clareza sobre o objetivo do material preparado. Também não tiveram tempo para estudar o material antes de começar a utilizá-los, já que este, no primeiro ano de implantação, chegou um fim de semana antes de começarem as aulas.

O primeiro material a ser trabalhado foi em forma de um “jornal de recuperação”. Este deveria ser aplicado para todos os alunos, sendo um conteúdo para 5ª e 6ª séries e outro para 7ª e 8ª séries. Nesse momento, todos os alunos do estado de São Paulo encontravam-se em recuperação. Mais uma vez, não se pensou na particularidade de cada aluno e sim na homogeneização dos mesmos, partindo-se da ideia que todos tinham problemas e estavam defasados.

Após o processo de recuperação, os professores foram apresentados aos “cadernos” que traziam a proposta curricular (conteúdos e atividades). Este momento foi realizado tendo como base vídeo-conferências com os elaboradores da proposta, com o objetivo de mostrar ao professor que o conteúdo era o mesmo e que só a forma de desenvolver é que havia sido modificada. Assim, todos os professores deveriam aceitar e trabalhar a proposta. Mas já no primeiro contato com este material, os professores perceberam que seria impossível aplicá-lo da forma como se encontrava. Somente o professor tinha o material e

não havia possibilidade de providenciar cópias das atividades para os alunos. Esse foi o primeiro obstáculo, mas logo outros foram surgindo.

Durante o ano letivo, os professores sentiram muita dificuldade em aplicar a proposta, pois o conteúdo apresentado na mesma não correspondia ao apresentado no livro didático adotado pelo professor. Desta forma, o professor tinha que procurar texto e apresentá-los para os alunos escrevendo na lousa, fazendo com que os alunos copiassem para ter conteúdo no caderno, possível de consulta, o que acabava por tomar grande parte do tempo das aulas. Outro ponto importante é que as salas de aula apresentavam um grande numero de alunos (acima de 30) e com diferentes níveis de dificuldades. Para seguir o tempo sugerido na proposta (número de aulas indicadas para realização de atividades e conhecimento dos conteúdos), o professor não podia retomar os conteúdos até que todos conseguissem compreendê-lo. Nesse sentido, "passava-se" a matéria, mas não necessariamente os alunos a compreendiam. Caso o professor realmente se ativesse a cumprir as atividades do modo como indicado. Os cadernos da proposta chegavam, geralmente, depois do início do bimestre o que atrasava seu desenvolvimento. Muitas vezes quando o professor tentava desenvolver o tema sem o acesso ao caderno, não atendia a forma de trabalho proposta no material distribuído (sempre com atraso) pelo Estado. O professor não foi preparado para a implantação desse novo material, sendo obrigado a utilizá-lo no início do ano letivo (fevereiro). O único curso voltado para o esclarecimento do professor que se referia a tal material só ocorreu a partir de setembro desse ano inicial (2008).

Apesar de ser apresentada como uma solução para melhorar a qualidade de ensino da educação pública, o Currículo Oficial, se aplicado sem críticas, da forma como muitos professores estão sendo obrigados, tende a formar alunos voltados para o mercado de trabalho (cada dia mais restrito, graças às mudanças no modo de produção como indicamos ao longo do trabalho) e propõem um conteúdo que pode não fazer sentido, dependendo da realidade de cada escola, nem para o professor nem para o aluno. Assim, acaba contribuindo para o já existente desestímulo do aluno. Muitos dos alunos da escola pública, a partir da realidade cotidiana em que o desemprego dos pais é presente e cuja alternativa, no melhor dos casos, é o trabalho informal (vendedores ambulantes, diaristas, trabalho sem registro, bicos etc.) não acreditam que, um diploma ou estudo possa colocá-los no mercado

de trabalho. Assim, a escola, que no passado era vista como uma possibilidade de ascensão social, passa a não ter mais significado. Para recuperar o sentido do aprendizado e o significado da escola, o professor, assim como a comunidade escolar, deve resistir a todas essas políticas reducionistas e enfatizar o processo de ensino-aprendizado na compreensão da realidade, pois só entendendo os processos de produção espacial de nossa sociedade, espaço mundo do qual faz parte e, vislumbrando enxergando uma possibilidade de mudança, é que o aluno terá estímulo para estudar e, quem sabe, ajudar na transformação e produção de uma sociedade mais justa.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Glória da Anunciação. **A categoria lugar nos projetos da Semana de Geografia.** In: CD. VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia, Fala Professor. Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidade em Perspectiva. Uberlândia, MG; 2007.

ARAUJO, Regina. **Caderno do Professor.** Geografia: ensino fundamental. 5ª série 1º bimestre/Regina Araujo. – São Paulo: SEE, 2008.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: Políticas e Práticas.** Campinas, Papirus Editora, 1999. pp.131-164.

ARROYO, Miguel G. Educando e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações Sobre Currículo.** Brasília, 2008.

AZANHA, J.M.P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v.19 n.44. Campinas, abril 1998, pág.1-10.

BOSCOLO, Dulcinéia. **Projetos de Estudo do Meio em Escolas Públicas em Santana de Parnaíba – SP.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF,1998. 174p.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – **LDB n °. 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008; Geografia** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007, 108p.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, Papirus Editora, 1999. p. 29-42.

CARLOS, Ana. F. A. **Reflexões sobre o Espaço Geográfico**. 1979. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1979.

CARLOS, Ana. F. A. (org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. 144p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 192p.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.A. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Ed.Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P e SILVA, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação. Visões Críticas**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001. pp. 31-93.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

HARVEY, David. **A Condição Pós – Moderna**. São Paulo. Edições Loyola. 1992.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógica ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, Papirus Editora, 1999. pp.165-183.

LACOSTE, Yves. Para que serve a Paisagem? O que é uma bela paisagem? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.79 p.115-150, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris, Éditions Anthropos, 1974.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, Ed.UFMG, 2002

LEFEBVRE, Henri. **La vida cotidiana em el mundo moderno**. Madrid, Ed. cast.: Alianza Editorial, S.A, 1968.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações Sobre Currículo**. Brasília, 2008.

MOREIRA, João Carlos. **Trilhas da Geografia: a geografia no dia-a-dia**. 5ª série: ensino fundamental. São Paulo, Scipione, 2006.

MORAES, Antônio C. R. **Geografia–Pequena História Crítica**. São Paulo, Hucitec, 1981.

MARTINS, J. de S. As temporalidades da História na Dialética de Lefebvre. In: MARTINS, J. de S. (Org.). **Henri Lefebvre e o Retorno a Dialética**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 13-23.

MARTINS, José de Souza. Depoimento. **Espaço & Debates**: Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, ano XVII. nº 42, p.74 - 84. 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2ed. São Paulo: Xamã, 2000. `

NÓVOA, António. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan / jun. 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelindo (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1990. 237p.

PATO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Geografia dos lugares**. São Paulo: Atual, 1997

PEREIRA, Sandra de Castro. **Os loteamentos clandestinos no distrito do Jaraguá (SP): moradia e especulação imobiliária**. Dissertação de Mestrado. DG-FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

.

PETRONE, Pasquale. O ensino da geografia nos últimos 50 anos. **Orientação**, nº 10, Instituto de Geografia – Departamento de Geografia - USP, 1993. p.13 -17.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. In: **Terra Livre**: Geografia Política e cidadania. n. 15. ano 2000. AGB p145-154.

RAMA, Maria Ângela Gómez. **A crise do ensino de geografia e encaminhamentos dados pelos estado: a Proposta Curricular da CENP e o projeto da**

Interdisciplinaridade. Trabalho de Graduação Individual. FFLCH - USP, São Paulo, 1993, 47pp.

ROCKENBACH, Denise... [et al.]; **Série link do espaço: geografia**, 5ª série: livro do professor, 2 ed., São Paulo: Escala Educacional, 2005.

ROMANO, Sonia Maria Munhóes. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** Org. Sonia Castellar. São Paulo, Editora Contexto, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I.Perez. **Compreender e Transformar o ensino.** Porto Alegre, Editora Artmed, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Jornal do aluno.** São Paulo faz escola. Edição Especial da Proposta Curricular, ensino fundamental 5ª série e 6ª série. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fevereiro de 2008b.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do Professor:** geografia, ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre /Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo, Sérgio Adas, Angela Corrêa da Silva. – São Paulo:SEE,2008c

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do Professor:** geografia, ensino fundamental – 5ª série, 3º bimestre /Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo, Sérgio Adas, Angela Corrêa da Silva. – São Paulo:SEE,2008d.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do Professor:** geografia, ensino fundamental – 5ª série, 4º bimestre /Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo, Sérgio Adas, Angela Corrêa da Silva. – São Paulo:SEE,2008e.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo. Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** Coordenação Geral. Maria Inês Fini. Coordenação de Área. Paulo Miceli. São Paulo, 2010.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire: Um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo.** São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In. CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a Escola.** Petrópolis, Editora Vozes, 2002. pp. 102-115.

SILVA, Luciana Gonçalves da . Jogos e situações –problema na construção das noções de Lateralidade, referencias e localização espacial. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** Org. Sonia Castellar. São Paulo, Editora Contexto, 2006. pp.137-156

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia e na política da pedagogia. In:. GENTILI, P e SILVA, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação. Visões Críticas.** Petrópolis, Editora Vozes, 2001. pp. 9-29.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana. F. A. (org.) **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999.pp. 92-108.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In. COLL, César; e outros. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, Editora Ática, 2002. pp. 9-29.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, Editora Ática, 2002. pp. 29-55.

SOUZA, D. T. R. A formação continuada de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n3, 2006..

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2003/4**: Educação para todos: gêneros e educação para todos: o salto para a igualdade. Tradução B&C Revisão de Textos S/C.Ltda. São Paulo: Moderna 2004.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992, 135p.

VLACH, Vânia. **O ensino de Geografia na sociedade capitalista moderna: notas para debates**. In: CD. VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia, Fala Professor. Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidade em Perspectiva. Uberlândia, MG; 2007.

Site: www.educacao.gov.sp, acessado em 25/11/2007.

Site: www.educacao.gov.sp/fazendoescola, acessado em 09/12/2007

Site: www.flickr.com , acessado em 23/06/2011

Site: www.mapas-sp.com acessado em 23/06/2011

Site: omelhordobairro.com.br acessado em 23/06/2011

Site: piritublog.blogspot.com acessado em 23/06/2011

Site: www.apontador.com.br acessado em 23/06/2011