UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

IRIS MATTEUZZO VENTURA

Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2013

IRIS MATTEUZZO VENTURA

Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista

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

Orientadora: Profa. Dra. Léa Francesconi

De acordo:

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2013

VENTURA, Iris Matteuzzo. *Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista*. Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudio e Edna: pelo constante apoio, ânimo e incentivo.

Meu irmão Iuri, exemplo de dedicação.

Vó Paschoa, pelas sábias palavras, mesmo sem saber o que significa uma pesquisa de Mestrado.

Carlos, pela paciência e compreensão.

Profa. Léa: por abrir as portas da USP, pela orientação durante os três anos e por me inspirar como pesquisadora e, principalmente, professora.

Aos queridos amigos, especialmente Joyce e Bruno: que entenderam minhas ausências e me incentivaram nos momentos mais desanimadores.

Aos amigos do grupo de estudos da pós- graduação, principalmente Anderson: pelas leituras, sugestões, opiniões, debates e discussões que influenciaram e ajudaram o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores Dr. José Eustáquio de Sene (FE/USP) e Dra. Regina Célia Bega dos Santos (FE/UNICAMP): pelas considerações no Exame de Qualificação.

Aos professores de Geografia da E.E. Professor Joaquim Antonio Ladeira e E.E. Professora Oscarlina de Araújo Oliveira: pelas conversas e depoimentos que engrandeceram o trabalho.

Meus amados alunos da rede estadual e privada por contribuírem diariamente para meu crescimento profissional e pessoal.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

VENTURA, Iris Matteuzzo. *Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista*. Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Este trabalho tem como objetivo principal entender como as migrações são apresentadas e desenvolvidas nas apostilas de professores e alunos da rede estadual de São Paulo, desde a introdução de currículo e material unificado em 2008. As mudanças que a escola paulista sofreu desde essa data fazem parte de uma política educacional neoliberal adotada pelo governo estadual de São Paulo que sofre influências de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, que relaciona desenvolvimento econômico ao ensino. Para tanto, avaliamos tais materiais conforme nossas considerações e experiências vivenciadas dentro da sala de aula e também pelos critérios de avaliação de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além das avaliações das migrações nos materiais didáticos unificados, serão também discutidas as influências internacionais no ensino de São Paulo; a formação do aluno conforme os interesses internacionais; as consequências sofridas por alunos, professores e pela escola; o currículo unificado de Geografia implantado em 2008; a utilização das apostilas em sala de aula; a nova função do professor, entre outros, que se relacionam às expectativas e a atual realidade do ensino paulista.

Palavras- chave: Estado de São Paulo. Política Educacional. Material didático. Currículo. Geografia. Migrações.

ABSTRACT

VENTURA, Iris Matteuzzo. *Approach of migration since curriculum and didactic unification in São Paulo state schools.* Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

This work has as main objective to comprehend how migrations concepts are presented and developed in the São Paulo state schools' textbooks, since the introduction of the unified curriculum and didactic material in 2008. The changes that schools underwent since 2008 are part of a neoliberal educational policy adopted by São Paulo state government, which is influenced by international financial institutions, such as World Bank, that link economic development to education. For that, we evaluated the textbooks following our considerations, based both on our own experiences in classrooms and on the evaluation criteria of the Textbook National Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). In addition to evaluating migration in the textbooks, we will also discuss the international influences on São Paulo education; the student education following international interests; the consequences suffered by students, teachers and the school; the curriculum of Geography adopted in 2008; the use of textbooks in the classroom; the new role of teachers; among others, which are related to the expectations and current reality of teaching in São Paulo.

Keywords: São Paulo state. Educational policy. Curriculum. Teaching Materials. Geography. Migrations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da América do Sul apresentado na apostila do 7° ano - 1° bimestre.

Figura 2- Capa da apostila reeditada.

Figura 3- Mapa de migração interna de um trabalhador rural.

Figura 4- Mapa que demonstra as migrações internas de um trabalhador.

Figura 5- Coleção de Mapas indicando migrações internas.

Figura 6- Plano de aula referente às migrações no 7º ano.

Figura 7- Fluxos migratórios internacionais.

Figura 8- Plano de aula da situação de aprendizagem "Populações, Perfil interno, desigualdades, migrações internacionais"

Figura 9- Mapa das migrações internacionais do século XX.

Figura 10- Mapa de migrações internacionais e exercícios de cartografia.

Figura 11- Gráfico com a quantidade de imigrantes em distintos países/anos.

Figura 12- Sistemas Migratórios apresentados na apostila da 1ª série.

Figura 13- Plano de Aula da Situação de Aprendizagem 3.

Figura 14- Notícia sobre imigrantes africanos.

Figura 15- Mapa de Refugiados e deslocados presentes na apostila do aluno - 3ª série.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Currículo Oficial de Geografia do Ensino Fundamental

Quadro 2- Currículo Oficial de Geografia do Ensino Médio

LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

CRTL+C- *Control C*

CRTL+V- *Control V*

DE- Diretoria de Ensino

EAD- Ensino à Distância

EE- Escola Estadual

EF- Ensino Fundamental

EJA- Ensino de Jovens e Adultos

EM- Ensino Médio

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

EUA- Estados Unidos da América

FE- Faculdade de Educação

FFLCH- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FMI- Fundo Monetário Internacional

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

KM- Kilômetro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MA- Maranhão

MEC- Ministério da Educação

OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB- Produto Interno Bruto

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SP- São Paulo

SEE-SP- Secretaria da Educação do estado de São Paulo

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....12

1. Políticas públicas educacionais e o ensino no estado de São Paulo.....22

2. O Currículo Oficial de São Paulo e as conseqüências para o ensino paulista.....33

2.1 A Geografia no Currículo Oficial de São Paulo.....41

2.2 As migrações.....54

3. As apostilas estaduais paulistas: do papel à prática.....63

3.1 Abordagem das migrações nas apostilas paulistas.....90

3.2 As migrações nas apostilas do Ensino Fundamental 103

3.3 As migrações nas apostilas do Ensino Médio.....127

Considerações Finais.....151

Referências Bibliográficas.....158

Apêndices.....169

Anexos.....170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho começou a ser pensado em 2009, com nosso ingresso como professora efetiva de Geografia na rede paulista de ensino. Nesse momento, as novidades não se resumiam apenas às nossas expectativas com o início da atuação em sala de aula, pois a escola também vivenciava as dela.

O ensino do estado de São Paulo passava por mudanças importantes desde 2008, devido à implantação de materiais unificados e currículo homogêneo, influenciando diretamente o aluno e o trabalho do professor. Todas as escolas estaduais deveriam seguir os conteúdos apresentados nos materiais didáticos destinados especificamente à essa rede de ensino.

Nossa vontade de colocar em prática os anos de licenciatura em Geografia favoreceu inicialmente, mas não por muito tempo, a utilização da novidade implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) nomeada como Caderno, material unificado que trazia os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula.

Logo no início do ano letivo de 2009, em meados do primeiro bimestre, o material didático de Geografia destinado ao 7º ano apresentava um mapa político da América do Sul, esteticamente bonito, porém, após um olhar mais atento aos nomes de oceanos, legenda, título, escala e países, detectamos um erro grosseiro: o mapa excluía o Uruguai e apresentava dois Paraguais.

Essa situação gerou desconfiança e algumas dúvidas se tornaram pertinentes, pois o erro presente no mapa da América do Sul não haveria de ser o único, e, portanto, outros materiais de Geografia também poderiam conter problemas em exercícios, textos, mapas e gráficos.

Portanto, as dúvidas sobre a qualidade do material paulista tornaram-se ponto de partida da pesquisa, assim como a introdução dos materiais e currículo unificados; a nova realidade da escola paulista e as transformações sofridas por ela desde 2008 com o início da atual política educacional em São Paulo.

Nesse contexto, compreender a Geografia que começava a ser ensinada nas escolas paulistas a partir dos materiais e currículo unificados também nos interessava e por isso, optamos por focar apenas um dos muitos conteúdos trabalhados em Geografia: as migrações.

A escolha das migrações acontece por alguns motivos: são trabalhadas, conforme o atual Currículo Oficial de São Paulo, desde o Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio (EM), assim, poderíamos compreender como o assunto se desenvolve no decorrer das séries e de que maneira é abordado nas apostilas paulistas.

A questão migratória é também atual, discutida mundialmente e em muitos meios, portanto relevante não apenas em sala de aula e nas aulas de Geografia, trazendo um grande desafio tanto para professores quanto para os materiais didáticos: ser atualizado, contextualizado à realidade do aluno, com informações que favoreçam o pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, é um conteúdo que pessoalmente nos interessa e nos acompanha desde a graduação. As migrações foram objeto de estudo da Iniciação Científica, no período de 2004 a 2008, durante a graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, quando participamos do projeto “Espaço e Tempo nas Migrações Internacionais no Norte do Paraná” que visava o estudo da migração japonesa no estado do Paraná.

Ainda na graduação, para conclusão do bacharelado em Geografia, realizamos em 2008, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Os imigrantes italianos no setor industrial têxtil de Itatiba/SP”, que objetivava compreender a influência dos descendentes e imigrantes italianos na instalação de indústrias têxteis no município.

Portanto, nossos estudos sobre as migrações continuam, porém agora relacionado ao ensino, e mais especificamente, ao ensino do estado de São Paulo após a introdução do currículo e materiais didáticos unificados nas escolas da rede pública a partir de 2008.

Assim, o objetivo principal de nossa pesquisa foi compreender de que maneira esses materiais unificados, que devido às suas características, foram nomeados por nós de apostilas, elaborados para toda a rede paulista de ensino, apresentam e desenvolvem as discussões referentes às migrações.

Nesse sentido, outras questões também se mostram importantes e por isso, foram igualmente investigadas: neoliberalismo e a relação com o ensino; políticas públicas educacionais; o ensino da Geografia; questões teóricas envolvendo as migrações; currículo; avaliação de materiais didáticos; a função da escola e do professor; entre outros, que são importantes para discutirmos a atual realidade da escola pública de São Paulo. Questões essas que se vinculam tanto às expectativas do ensino paulista quanto sua realização em sala de aula, por meio do currículo e dos materiais unificados.

Para tanto, levantamento bibliográfico sobre as políticas públicas educacionais e especificamente a atual política educacional neoliberal de São Paulo, seus objetivos e interesses vinculados às instituições internacionais tiveram autores como ANDERSON (1995), CURY (1992), FRIGOTTO (2009), GENTILI (2008), TOMMASI (2007) e outros, para explicar as expectativas e consequências do ensino que segue os rumos do neoliberalismo, como é o caso do estado de São Paulo.

Para tratar as questões vinculadas ao currículo, sua unificação; o atual Currículo Oficial de São Paulo; e especificamente a disciplina de Geografia e as migrações, foram utilizados autores como GOODSON (2002), MELLO (1995), PONTUSCHKA (2002), MORAES (1984), VESENTINI (2010), PÓVOA NETO (1997), BECKER (1997). Além de que vale destacar aqui, que os documentos oficiais estaduais relacionados ao currículo, como a Proposta Curricular (SEE-SP, 2008) e o Currículo Oficial (SEE-SP, 2012) muito nos auxiliaram a compreender a Geografia desenvolvida em São Paulo, tornando-se fonte importante de pesquisa.

Já as discussões sobre a unificação, introdução, utilização e qualidade dos materiais didáticos utilizados nas escolas paulistas foram desenvolvidas por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas com professores de Geografia e avaliação das migrações nos materiais unificados destinados à rede paulista.

O levantamento bibliográfico nesse caso incluiu questões importantes, como a definição de apostilas, de acordo com BUNZEN (2001), termo utilizado por nós para nomear os materiais unificados, também conhecidos como Cadernos. A caracterização apresentada pelo autor permitiram que optássemos por nomear tais materiais dessa maneira, conforme apresentaremos no trabalho.

Ainda em relação às apostilas, a avaliação das migrações nestes materiais permitiu que entendêssemos como o assunto se desenvolve nas diferentes séries, desde o Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio (EM) na rede pública paulista. As apostilas foram importantes fontes de pesquisa, pois a partir delas pudemos tanto compreender o desenvolvimento das migrações nos materiais quanto compreender as expectativas da disciplina de Geografia conforme o atual Currículo Oficial.

O ponto de partida da pesquisa, sobre a qualidade das apostilas e os problemas com mapas, como citado anteriormente, se relaciona a esse momento da pesquisa, pois a partir da avaliação das apostilas pudemos compreender se são materiais de qualidade, importantes para o desenvolvimento das aulas e do aluno. Por isso, a definição dos critérios adotados para tal avaliação foi importante.

Para tanto, foram utilizados os critérios de avaliação de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) e também nossas vivências e experiências em sala de aula.

Assim, nossa atuação como professora, em duas escolas estaduais do interior paulista, também foi incluída nesta pesquisa, pois grande parte dos nossos relatos, especialmente no 3º capítulo, se refere às nossas experiências vivenciadas como professora de Geografia. Destacamos também que, como já dito, nossa frustração inicial com as apostilas favoreceu o não uso desses materiais cotidianamente, porém, optamos por incluí-los em aula quando o assunto discutido eram as migrações, para que tivéssemos nossas próprias experiências em utilizar os materiais.

Além dos levantamentos bibliográficos e da avaliação das migrações, as apostilas foram também discutidas por meio dos relatos de professores de Geografia das escolas onde trabalhamos desde nosso ingresso na rede pública, que permitiu que entendêssemos as diversas opiniões e maneiras de utilização das apostilas em sala de aula.

As entrevistas se basearam em perguntas abertas previamente definidas, que priorizavam a utilização dos materiais, sem focar na temática das migrações, pois assim, teríamos relatos sobre as experiências dos professores sob uma ótica ampla, independente do conteúdo. Optamos também por entrevistar apenas os professores efetivos (concursados) de Geografia, pois teríamos a garantia das experiências com as apostilas de anos anteriores.

Foram seis os professores entrevistados, nomeados como “A, B, C, D, E, F”, sendo que A, B, C e E são da E.E Professor Joaquim Antonio Ladeira, D e F da E. E. Professora Oscarlina de Araújo Oliveira. As duas escolas do interior paulista que trabalhamos estão inseridas na Diretoria de Ensino (DE) de Jundiaí. A primeira, onde trabalhamos desde o início de 2009 a setembro de 2012, é a E.E. Professor Joaquim Antonio Ladeira, localizada no município de Louveira, cuja população é de cerca de 37

mil habitantes (IBGE, 2010) e que está distante aproximadamente 75 km. da capital paulista

A segunda, a E.E. Professora Oscarlina de Araújo Oliveira, onde trabalhamos desde setembro de 2012, está localizada em Itatiba. Cidade que conta com aproximadamente 100 mil habitantes (IBGE, 2010) e está distante 85 km. de São Paulo e 20 km. de Louveira.

O Ladeira, como nomearemos a escola daqui em diante, está localizada no centro da cidade, porém, grande parte dos alunos é de origem rural. A escola contempla tanto Ensino Fundamental quanto Médio, além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e conta com cerca de 1.800 alunos distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. No período matutino há tanto EF quanto EM, no período vespertino, apenas Fundamental e no noturno, Ensino Médio e EJA de Ensino Fundamental e Médio.

Já na escola Oscarlina, há apenas o EM, pois o município de Itatiba passou pelo processo de municipalização do EF, diferente da realidade de Louveira. As aulas se distribuem nos três períodos, sendo que durante a manhã há turmas de 2ª e 3ª séries do EM, a tarde apenas 1ª séries e a noite, há turmas das três séries. Não há salas de EJA. O número total de alunos é aproximadamente de 1.500.

Contemplamos apenas duas escolas estaduais dentre as 5.765[1] do estado de São Paulo, porém, a vivência dentro delas permite a compreensão sobre as mudanças ocorridas na realidade de uma sala de aula, após a introdução de currículo e material unificado. Por isso, a participação e relatos dos professores se mostram importantes, pois as experiências cotidianas e a prática com as apostilas permite opiniões, críticas,

[1] Disponível no site da SEE: http://www.educacao.sp.gov.br. Acesso em fevereiro/2013

sugestões daqueles que foram diretamente influenciados pelas mudanças que a escola paulista sofre desde 2008.

A realidade das escolas nas quais trabalhamos desde nosso ingresso na rede pública, a experiência de trabalhar em todas as séries que abordam as migrações no Currículo Oficial (7º e 9º anos do EF e 1ª e 3ª séries do EM), além das entrevistas realizadas com professores, nos forneceu informações que não teríamos em nenhuma outra fonte bibliográfica, pois entendemos que a aproximação com a realidade estudada favorece que novos horizontes se criem e novas discussões aconteçam e por isso nossa opção em utilizar no trabalho tanto nossas próprias experiências quanto as de outros professores de Geografia.

Não pretendemos generalizar os relatos, como se todos os professores do estado agissem e pensassem como aqueles entrevistados por nós, pois são ações específicas e pontuais que acontecem nas aulas de Geografia em duas escolas de São Paulo. Mas as experiências diversificadas de tais professores permitem uma visão real da sala de aula.

No entanto, se as entrevistas com os professores de Geografia nos forneceram informações sobre suas ações particulares, o mesmo não podemos considerar das apostilas. Pois ao avaliar os materiais de uma única escola estaremos compreendendo a Geografia e as migrações desenvolvidas em todo o estado de São Paulo.

Essa situação se deve à unificação curricular e didática nas escolas paulistas, que permitiram que alunos do litoral, capital e interior sejam orientados pelo mesmo currículo e materiais didáticos que devem ser trabalhados igualmente, independentemente da localização da escola.

As discussões do trabalho envolvem três momentos distintos, mas que se relacionam: políticas públicas educacionais, unificação curricular e a introdução das apostilas nas escolas de São Paulo. Dessa maneira, o trabalho também está dividido conforme esses momentos, em três capítulos.

O primeiro: "Políticas públicas educacionais e o ensino no estado de São Paulo" abordará as políticas públicas educacionais baseadas no neoliberalismo; as atuais reformas educacionais paulistas; as influências internacionais na educação paulista; os objetivos da escola e do ensino e outras questões, para que assim possamos contextualizar as transformações sofridas pelas escolas paulistas a partir de 2008.

No segundo capítulo, "O Currículo Oficial de São Paulo e as conseqüências para o ensino paulista" apresentaremos questões relacionadas à introdução e elaboração do currículo homogêneo; os objetivos da disciplina Geografia; a formação do aluno; a função do professor de Geografia; além de questões relacionadas aos conceitos do estudo da migração (migração pendular, interna, internacional, sazonal, e outros), conteúdo escolhido por nós e bastante presente no currículo do estado de São Paulo, além de outras questões, para que possamos compreender a Geografia, de um modo geral, desenvolvida no estado de São Paulo.

No terceiro, “As apostilas estaduais paulistas: do papel à prática” serão apresentadas as discussões sobre a uniformização didática de São Paulo; a escolha pelo termo “apostilas” e também a avaliação das migrações nas apostilas de Geografia, ou seja, a maneira como esse assunto se desenvolve nos materiais de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do estado de São Paulo. Apresentaremos também, conforme já citado, as experiências de utilização das apostilas em sala de aula de acordo com as entrevistas realizadas com professores de Geografia de duas escolas de São Paulo.

Justificamos a importância da avaliação das apostilas por serem elas, resultados de uma política educacional, portanto, carregada de interesses, objetivos, estratégias e influências, por isso, podemos entender que esses materiais se tornaram a solidificação da atual política educacional neoliberal de São Paulo, que sofre interferências internacionais importantes e que tem seus objetivos voltados para a formação de mão de obra para a reprodução do capital.

Acreditamos que a avaliação das migrações nas apostilas paulistas contribui na investigação sobre qual a escola, o aluno e a Geografia que o governo estadual de São Paulo e a SEE-SP pretendem fazer, formar e desenvolver. Já adiantamos que o assunto não cessa, pelo contrário. Muito merece e deve ser feito por pesquisadores, professores ou professores-pesquisadores, cada um a seu modo e campo.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO

O caminho escolhido para alcançarmos os objetivos do trabalho se inicia com discussões sobre políticas públicas e mais especificamente aquelas voltadas para a educação, por acreditarmos serem elas as norteadoras das mudanças ocorridas nas escolas paulistas desde 2008.

As políticas públicas interferem nas mudanças que as escolas, alunos e professores sofrem e que nem sempre são positivas, mas que agradam aos interesses de poucos que têm o poder de mudar os rumos da educação.

Partimos do entendimento que as políticas públicas são ações do poder público que estão voltadas a diversos setores da sociedade, como saúde, transporte, segurança e educação, e que visam atender os direitos dos cidadãos e por isso estão previstos tanto na Constituição Brasileira de 1988 quanto nas demais legislações criadas em diferentes esferas governamentais e que por sua vez, interferem diretamente na população (CURY, 1992).

No entanto, quando pensamos na realidade escolar, é possível perceber que as políticas públicas interferem desde o salário do professor até a infraestrutura da escola, por isso, as legislações, normas, modificações e os rumos que a escola segue acontecem graças ao setor público, que conduz a educação conforme seus interesses. Diante disso, é possível afirmar que qualquer alteração que aconteça na educação pública, via de regra, depende de ações públicas.

As escolas, por sua vez, são mantidas pelos recursos públicos, ou seja, através dos impostos pagos pelos contribuintes. Autores como MAZDA e BASSI (2009), discutem essa questão e afirmam que garantir escola pública de qualidade só é possível com aumento dos recursos financeiros destinados à educação e, portanto, melhorias físicas, salários melhores aos profissionais da educação, materiais didáticos de qualidade, só são possíveis com dinheiro, e nesse caso, o dinheiro público arrecadado pelos impostos pagos pelos cidadãos, como dissemos.

Atualmente, a sociedade se mobiliza através de petições públicas[2] por exemplo para para que a parcela do PIB (Produto Interno Bruto) destinada à educação seja aumentada de cerca de 5% para 10%. Situação que seria possível ao vincular os *royalties* do petróleo para a educação, como discussões atuais sugerem. Isso significa que os recursos obtidos com a exploração do petróleo seriam destinados à educação, porém a estimativa é que se torne realidade apenas nos próximos sete ou oito anos, conforme as expectativas do governo federal.

Acreditamos ser importante o aumento dos recursos financeiros à educação, pois características que se vinculam à qualidade da escola e da educação, tais como materiais didáticos de qualidade, melhores salários aos professores, melhoria de infraestrutura, requerem dinheiro disponível.

E nesse sentido, coloca-se a questão do significado do que é uma escola de qualidade. De acordo com CAMARGO et.al. (2006), pode haver muitos sentidos sobre o que significa uma escola de qualidade: pode se referir aos professores, se são efetivos (concursados), se há educação inclusiva, violência na escola, participação da comunidade, e outros, porém os autores acreditam que a escola de qualidade é aquela

[2] Disponível em: http://www.peticaopublica.com.br/?pi=P2011N13990. Acesso em abril/ 2013.

em que seus educadores se sentem participantes do processo de construção pedagógica, pois é nela que atuam.

Além do mais, a construção de escola de qualidade passa pela formação desde as séries iniciais, de cidadãos que tenham capacidade de lidar com situações que demandem leitura, escrita, crítica, interpretação, cálculo, raciocínio, e que possam dar ao aluno a possibilidade de compreender o mundo atual em sua complexidade, ou seja, a escola de qualidade é aquela que transforma o individuo em um cidadão consciente de seus deveres e direitos.

No entanto, a vinculação entre economia, recursos financeiros e educação não se restringe a manutenção da escola pública, visto que a escola pública é conduzida por estratégias e interesses que são determinados além de seus muros. Mais especificamente, pelo capital, que interfere e influencia diretamente o ensino.

A influência do capital na educação acontece porque a economia globalizada necessita de distintos ensinos, que resultarão em diferentes trabalhadores, para que cada um possa desempenhar variadas funções no mercado de trabalho. Portanto, segundo GENTILI (2008), a preparação do aluno para o trabalho é uma forma de submissão ao capital, pois a ele é necessária mão de obra com os mais diversos graus de instrução, para que cada um ocupe seu lugar no sistema produtivo.

Nesse sentido, segundo FRIGOTTO (2009), as competências desenvolvidas na escola devem ser aquelas que garantem o emprego e a produção máxima, devendo ter força física, qualidades intelectuais e flexibilidade, que serão e deverão ser desenvolvidas na escola para que ela exerça sua função.

O Estado brasileiro é subordinado e dependente do capital internacional, e essa condição tende a favorecer a concentração de riqueza e miséria, como explica FRIGOTTO (2009). A escola, também influenciada pelo capital, promove a desigualdade social e de renda, como consequência dos distintos ensinos oferecidos aos alunos e futuros trabalhadores, atendendo à divisão internacional do trabalho, pois diferentes formações são importantes para atender às necessidades do mercado produtivo e os interesses econômicos, como dissemos.

Assim, podemos até dizer que o poder do capital supera o do Estado, pois vivemos em uma economia globalizada e os países de economia central regem os países de economia periférica, emergentes e dependentes, como o Brasil e, portanto, a autonomia do Estado brasileiro é também subordinada ao capital internacional, que orienta conforme suas necessidades para reproduzir.

Essa realidade, segundo PERONI (2003) e SANTOMÉ (2003), remete à instalação de empresas multinacionais no Brasil e a pressão sofrida pelo Estado nacional para abertura do mercado, eliminação de alfândegas e liberalização dos mercados como consequência da influência hegemônica dos Estados Unidos da América (EUA). Situação que se intensificou no Brasil a partir dos anos 1990, nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002).

A partir de então, a aproximação do Brasil com os EUA favoreceu investimentos para a instalação de empresas estrangeiras no país, incentivando a associação entre Estado e investimentos privados, pois segundo SANTOMÉ (2003), a transferência de empresas para o Brasil se tornava possível graças aos privilégios que os

governos disponibilizavam e que como retorno traria riquezas e desenvolvimento econômico ao país.

As regras e os rumos econômicos começaram a ser orientados pelos países ricos, especialmente os EUA, através de instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsáveis por regular e orientar as economias nacionais, como a brasileira.

A interferência de instituições internacionais no Estado brasileiro foi a responsável, segundo SANTOMÉ (2003), pelas privatizações; diminuição dos gastos públicos; interferência no modo de vida, superestimando e valorizando o consumo; alienando o ser humano e favorecendo o setor produtivo internacional. Essa política econômica sem fronteiras, com abertura comercial e de capital internacional é nomeada como neoliberalismo.

Com as políticas econômicas neoliberais, o Estado minimiza sua participação, se desobrigando de gastos sociais, como a saúde ou educação. É o chamado Estado mínimo.

Diante disso, é possível afirmar que o neoliberalismo se aproxima não apenas da economia, apesar de ter interesse no capital e sua reprodução, mas também do social, renegando os gastos sociais que atingirão e influenciarão toda a sociedade. ANDERSON (1995) explica que o neoliberalismo coloca fim às intervenções por parte do Estado e prioriza a contenção dos gastos com o bem estar social, incluindo a educação.

Nesse contexto, o neoliberalismo atinge a educação de maneira significativa, não apenas com a redução de gastos, mas também influenciando a formação do aluno, alterando a função do professor e da escola, as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, atendendo a necessidade de formar alunos com diferentes graus de instrução e em escolas diferentes, com distintos ensinos, para que cada um ocupe diferentes lugares no sistema produtivo.

GENTILI (1999) nomeia tal processo como a privatização da escola, isso significa que o sistema educacional beneficia uma pequena parcela da sociedade e prejudica a maioria dela:

> A privatização escolar cria condições para uma mais ampla e marcada concentração do poder educacional de conseqüências evidentemente antidemocráticas: a dualização do sistema se aprofunda, “ganhadores” e “perdedores” da distribuição desigual dos bens educacionais vão cristalizando suas posições. A escola melhora para alguns e piora para a grande maioria. (GENTILI, 1999, p. 128)

Já ARELARO (2002), explica ainda que as privatizações podem ser entendidas como a utilização de um bem público para beneficiar interesses privados, já que a escola é a responsável por formar mãos de obra, conforme indicam as instituições internacionais, beneficiando poucos e prejudicando a maioria.

Desse modo, as diferentes escolas e os diferentes ensinos são impostos em prol dos interesses financeiros das instituições internacionais, haja vista que mesmo investindo no ensino público, algumas medidas devem ser priorizadas para que não se priorize a formação do aluno consciente, mas sim, trabalhador.

Ao adotar essa postura, o Estado faz com que a formação do cidadão seja desigual, já que não há a mesma formação para todos, e economicamente as escolas desiguais são importantes e necessárias para a formação de diferentes mãos de obra. Em outras palavras, a educação diferenciada conforme a classe social justifica os diferentes tipos de trabalho, que geram a relação de dominação- exploração, posto que a escola torna-se um facilitador para a acumulação do capital, e os financiamentos internacionais favorecem que essa escola seja construída e siga esse rumo. É nesse modelo que se insere o ensino paulista.

Assim, podemos considerar como sendo essa a produtividade da escola improdutiva, como desenvolve FRIGOTTO (2001), pois ela, desqualificada e ineficiente, é capaz de justificar a dominação dos explorados. Para se alcançar o objetivo necessário ao Banco Mundial, por exemplo, prioridades e estratégias são elaboradas indicando os rumos que a educação e a escola seguirão.

Para isso, muitas ações devem ser adotadas. Ações essas que englobam e interferem nos materiais didáticos, função dos professores, formação dada aos alunos, ações dos diretores e coordenadores da escola, função da escola, currículos, materiais didáticos e outros. Independentemente da realidade, esfera governamental ou país, o objetivo é o mesmo com a adoção dessas ações: interferir na educação para que os seus objetivos sejam alcançados, relacionando educação ao desenvolvimento econômico.

Esse é o pano de fundo para nos aprofundarmos na realidade da educação do estado de São Paulo, foco do nosso trabalho. A política educacional paulista também segue as orientações conforme os interesses das instituições internacionais que, como discutido, tem a prioridade de formar o aluno de acordo com interesses capitalistas, como apresentaremos ao longo do trabalho.

Nesse sentido, não é apenas a economia brasileira que sofre influências internacionais, o ensino também. E isso trouxe importantes consequências para as escolas públicas, interferindo diretamente no ensino estadual de São Paulo. Dessa maneira, entender a influência de instituições internacionais significa compreender a atual política educacional do estado de São Paulo, em vigor efetivamente na escola desde 2008. Esse será nosso recorte temporal, pois coincide com a introdução de currículo e material unificado que nos interessa neste trabalho.

Esse recorte temporal se relaciona à gestão, como governador, de José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD) de 2007 a 2010. Antes disso, durante outras gestões, as políticas neoliberais já permeavam a educação em São Paulo, no entanto, julgamos que estipular tal recorte seria apropriado para entendermos as mudanças que a escola sofreu desde então, pois a partir delas que aconteceu a introdução dos atuais materiais didáticos e currículo, como citado.

Os secretários da educação do estado de São Paulo a partir de 2007 até os dias de hoje, responsáveis pela implantação e consolidação dos materiais e currículo, foram Maria Helena Guimarães de Castro (entre 2007 e 2009), Paulo Renato Souza (de 2009 a 2010) e Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2010 até hoje). A Secretaria da Educação de São Paulo (SEE-SP) desempenhou o papel de fio condutor entre governo e escola, pois no caso que vamos apresentar, foi a responsável por intermediar e realizar as alterações a partir de motivações e ideais que são superiores a ela, e se relacionam às estratégias do governo estadual, que por sua vez também é guiado e comandado conforme interesses internacionais.

Os autores, MELO (2009) e MARIANO (2002) aproximam essa política educacional aos preceitos do neoliberalismo, pois reflete os interesses não apenas do governo estadual, mas também de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Além de que, como discutiremos nos capítulos seguintes, a maneira como caminha a escola, seus objetivos, o currículo, a apostila, se aproxima dos interesses de reprodução do capital e desenvolvimento econômico.

Desse modo, as ações para alcançar os objetivos da educação paulista se relacionam aos interesses de instituições internacionais para que a educação se desenvolva conforme suas necessidades, que como já dito, se referem à reprodução do capital e a formação do trabalhador. De acordo com TOMMASI (2007), estados como Piauí, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, juntos, receberam empréstimos do BM cujos valores ultrapassam 1 bilhão de dólares.

Ainda segundo TOMMASI (2007), as negociações entre São Paulo e BM se iniciaram em 1987 e a partir de 1992 os empréstimos para a educação começaram a ser recebidos, sendo finalizados em 1998. O projeto nomeado como “Inovação na Educação Básica”, recebeu valores que deveriam ser destinados às melhorias físicas, livros didáticos, capacitação de professores e outros. Nesse caso, segundo o BM, São Paulo recebeu US$ 600 milhões.

De acordo com nosso recorte temporal, para atender as expectativas internacionais foram criadas ações para a educação paulista que objetivavam melhorias no ensino e melhor organização do sistema educacional de São Paulo (SEE-SP, 2008). Tais ações deveriam ser desenvolvidas por e para professores, alunos e equipe gestora (diretores e coordenadores das escolas) para que os objetivos fossem alcançados.

Neste momento, não vamos centrar nas ações e metas estipuladas, pois as discutiremos adiante, mas para efeito de exemplificação, podemos destacar que uma das mais significativas mudanças se refere à unificação curricular e didática, que significou a introdução, a partir de 2008, dos materiais próprios e específicos para essa rede de ensino, que trazem o currículo homogêneo a todo o estado e a maneira de como devem ser trabalhados.

O formato desses materiais unificados está de acordo com a discussão já realizada por nós sobre qual a formação a ser dada ao aluno. Como veremos, é bastante evidenciada a necessidade de formar o aluno para o mercado de trabalho, para atender as influências internacionais e a necessidade de reprodução do capital. Voltaremos a discutir essa questão em outro momento.

Segundo SANFELICE (2010), os sistemas educativos que seguem as cartilhas neoliberais, como é o caso paulista, precisam oferecer conhecimento e habilidade que o sistema produtivo precisa e ainda destaca as escolas públicas de São Paulo: *"A continuidade dos governos tucanos*[3] *no estado de São Paulo tem viabilizado uma certa política educacional na qual, do governo Covas ao governo Serra, há um projeto em execução: formar cidadãos competitivos que tenham conhecimentos."* (SANFELICE, 2010, p. 257)

[3] O símbolo do partido é um tucano azul e amarelo, por isso, seus membros são assim chamados.

Assim sendo, a atual política educacional do estado de São Paulo, que é baseada no neoliberalismo, tem os objetivos traçados rumo à formação do aluno prioritariamente como mão de obra, pois está subordinada ao capital internacional, à divisão internacional do trabalho, às instituições internacionais, à aproximação entre desenvolvimento econômico e educação e, portanto, as ações e mudanças que ocorreram na escola desde 2008 seguem esse viés, conforme apresentaremos adiante.

2. O CURRÍCULO OFICIAL DE SÃO PAULO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO PAULISTA

A atual política educacional do estado de São Paulo originou importantes mudanças na realidade da escola pública, pois interferiu em sua organização e função, no trabalho do professor e na formação do aluno. Assim sendo, nos aprofundaremos daqui em diante não apenas na política educacional em si, mas nas consequências que ela trouxe.

Inicialmente, discutiremos sobre as mudanças envolvendo o currículo, que desde 2008 se configura como unificado em todo o estado de São Paulo. Por isso, tornou-se um importante instrumento da política educacional em vigor.

A unificação curricular foi uma das grandes mudanças implementadas em todas as escolas da rede estadual, pois a partir dela todos os alunos de uma mesma série desenvolvem o mesmo currículo. Destacamos que atualmente o currículo unificado é também nomeado como Currículo Oficial (SEE-SP, 2012), pois já está consolidado, mas antes disso, até 2010, era chamado de Proposta Curricular (SEE-SP, 2008).

A unificação curricular está inserida no conjunto de ações e estratégias da SEE-SP que objetivam a melhoria no ensino, que por sua vez, são norteadas pelas instituições internacionais, como já citado. Portanto, faz parte de um amplo conjunto de metas[4] do governo estadual estipuladas em 2007 durante a gestão de José Serra. São elas:

[4] Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027. Acesso em abril/ 2012

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.

2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.

3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.

4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).

5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.

6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.

7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).

8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.

9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados.

10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Para atingir tais metas foram colocadas em prática diversas ações, entre elas: Projeto Ler e Escrever, Currículo e expectativas de aprendizagem, Sistemas de Avaliação, Gestão dos resultados e política de incentivos, Plano de obras e investimentos e muitas outras. Objetivando assim, como já dito, melhorias no ensino.

Interessa-nos principalmente as ações relacionadas ao currículo e expectativas de aprendizagem, pois a partir delas aconteceu a introdução da unificação curricular em São Paulo. O currículo, por sua vez, é colocado em prática, em sala de aula, por meio de materiais também unificados, elaborados especificamente para a rede paulista de ensino. Nomeamos esses materiais como apostilas, mas também são conhecidos por Cadernos, como discutiremos em outro momento.

A Proposta Curricular, Currículo Oficial, as expectativas de aprendizagem e a unificação didática para todas as séries e disciplinas do EF e EM, estão inseridas no Programa São Paulo Faz Escola, que objetiva centralizar o ensino público paulista através de orientações ao professor e introdução de materiais e currículo comuns a todos os alunos e escolas.

De acordo com Maria Helena Guimarães de Casto, Secretária da Educação do Estado de São Paulo no período de implementação da Proposta Curricular: *"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 descentralizada mostrou-se ineficiente."* (SEE-SP, 2008a). Portanto, o ensino público paulista se configura atualmente como sendo organizado em rede, pois todos devem trabalhar da mesma maneira, seguindo as mesmas orientações e o mesmo currículo.

Isso significa que as particularidades e características de cada realidade, de cada escola, deixaram de ser consideradas a partir da reformulação curricular, pois o currículo do estado de São Paulo se tornou uniforme.

Assim, a autonomia das escolas em trabalhar de acordo com suas realidades, necessidades e expectativas não é mais possível em São Paulo, visto que a inserção de currículo unificado desfavorece que cada escola trabalhe de uma maneira. A SEE-SP justifica tal situação pela garantia de uma base comum de conhecimento e competências a todos os alunos do estado. (SEE- SP, 2008a).

Embora possamos reconhecer que é importante garantir uma base comum de conhecimento, assim como sugere a legislação brasileira e a paulista, consideramos que a padronização de conteúdos para realidades diferentes pode ser caracterizada como de "cabresto", pois não há possibilidades de escolha para trabalhar de maneira diferenciada, conforme as distintas realidades.

De acordo com CAMARGO, et. al. (2006), as dimensões socioeconômicas e culturais não podem ser esquecidas no processo educacional, já que a educação acontece em meio às pluralidades, heterogeneidades e problemas sociais. É uma concepção diversa ao que apresenta a SEE-SP ao justificar a introdução do currículo homogêneo, mesmo em realidades distantes e distintas.

MELLO (1995) explica que a escola é prejudicada pela descentralização, ou seja, pela ausência de diretrizes, planejamentos ou organização, portanto a necessidade de definir currículos é importante, para que se tenha um núcleo comum. Porém, a autora indica a importância de um trabalho em conjunto envolvendo toda a equipe escolar, realidade que não acontece em São Paulo, pois tanto o currículo quanto os materiais foram inseridos na escola sem participação de professores, alunos ou coordenadores.

Essa situação imposta pelo governo paulista, sem liberdade de escolhas sobre o currículo e material didático a ser adotado, configura um importante aspecto dos fundamentos do currículo: o interesse de quem os elabora. No caso paulista, ele reflete aquilo que o governo estadual, a SEE-SP, além das instituições internacionais esperam do ensino e, por isso sua elaboração se baseia em seus próprios interesses, apresentando a realidade de acordo com seus objetivos.

Situação que, segundo GOODSON (2002), pode ser explicada por ser o currículo uma reprodução social com relações de dominação, estratégias, interesses e armadilhas. Portanto, a elaboração do currículo é alheia aos alunos e professores, personagens principais envolvidos no ensino.

O currículo aplicado pelas escolas de São Paulo desempenha papel importante na reprodução capitalista, pois é seguido pelos futuros trabalhadores, portanto está configurado para atender a interesses vinculados à formação do aluno como mão de obra. Assim, os conteúdos devem ser desenvolvidos a partir de competências e habilidades, ou seja, os alunos devem ser capazes de reproduzir ações em cada conteúdo, tais como: ler, observar, identificar, resumir, organizar.

O caso sobre a regionalização do território brasileiro: “Identificar, em mapas de divisão política, as demarcações dos estados brasileiros” (SEE-SP, p. 87, 2012). Conforme é indicado, o aluno deverá ser capaz de entender a organização do Brasil apenas com leitura de mapas, sem aprofundamento sobre questões importantes, como os critérios utilizados para a regionalização ou as desigualdades presentes nos estados brasileiros.

As habilidades e competências se referem ao “saber fazer”, portanto ao desenvolvimento de ações, que segundo MELO (2009), pouco favorecem a construção e produção do conhecimento, pois não apresentam conceituações ou desenvolvimento histórico social.

Assim, as expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências se vinculam ao mercado de trabalho, ou seja, a preparação do aluno para esse determinado fim. Portanto, o currículo e a maneira como ele deve ser colocado em prática tem esse objetivo principal, ou seja, a necessidade de formar o aluno pouco crítico ou pensante, mas que seja capaz de ações necessárias ao desenvolvimento econômico.

Conforme explica MAUÉS (2009), a formação do aluno a partir das competências sugere que o futuro trabalhador deva atender às necessidades do sistema produtivo, portanto ele deve ser flexível, resolver problemas, ser capaz de trabalhar em grupo e outras competências que devem ser desenvolvidas na escola que é embasada pelo viés neoliberal. O aluno e futuro trabalhador deve ser flexível e atender as mudanças vinculadas à tecnologia e a organização do trabalho. Nesse sentido, as competências e habilidades são importantes para atender as mudanças necessárias à reprodução do capital.

No entanto, de acordo com a SEE-SP (2008a), as competências e habilidades garantem o enfrentamento de desafios sociais, culturais e profissionais, além disso, promovem a articulação entre disciplinas, leitura crítica de mundo e contextualização no mundo do trabalho. Porém, não é o que podemos observar nas apostilas e no desenvolvimento dos conteúdos, pois não é esperado do aluno maiores

reflexões ou críticas, apenas que ele esteja apto a fazer determinadas ações, como apresentaremos no capítulo seguinte.

As competências e habilidades desenvolvidas são, portanto, o fio da meada dos atuais currículos de São Paulo, e evidenciam um ensino relacionado à formação do aluno para o mercado de trabalho.

Como já citado, o governo paulista, além da oferta do ensino, o organiza conforme suas expectativas, pois o currículo e as apostilas unificadas indicam os conteúdos e as maneiras como devem ser colocas em prática. Nesse sentido, outra questão importante em relação aos currículos se relaciona à sua elaboração.

Tanto os currículos quanto os materiais didáticos foram responsabilidade de professores contratados especificamente para essa função. No caso da Geografia, são professores universitários, de acordo com o Currículo Lattes[5], portanto, não fazem parte da rede estadual de ensino paulista, não são professores da Educação Básica.

Não são professores melhores ou piores que os da escola estadual, no entanto estão inseridos em uma realidade distinta, com necessidades, personagens, dificuldades que não são os mesmos da escola de EF e EM.

Por outro lado, os professores da rede estadual, inseridos na realidade da sala de aula, não participaram da elaboração das apostilas de Geografia ou de qualquer outra disciplina, mesmo sendo eles os que realmente conhecem os problemas, dificuldades e necessidades dos alunos e da escola. Destacamos que, embora tenha havido espaço aberto, na Internet, às sugestões de professores da rede, não favoreceu as discussões sobre possíveis mudanças e não acreditamos que tenham sido levadas em consideração,

[5] Disponível em: http://lattes.cnpq.br/

pois os professores da rede desde o início dessa política educacional não foram considerados, como ainda destacaremos.

Portanto, tanto o currículo quanto os materiais didáticos unificados foram elaborados de fora do contexto escolar, sem conhecer as reais circunstâncias da escola. Essa estratégia adotada se vincula às intenções do governo em desenvolver e organizar o ensino conforme interesses específicos, e por isso, a necessidade de criar condições para que pudesse colocar em prática seus objetivos. E nessas condições, os professores não se encaixavam, portanto, não houve interesse que participassem efetivamente desse processo, pois inserir materiais e currículo já prontos, ou seja, "de cima para baixo", de fora da escola para dentro dela, era o ideal para que a política educacional fosse introduzida conforme o esperado.

Além da falta de participação do professor na elaboração do material, a função do professor é bastante secundarizada, conforme a atual política educacional paulista. Não apenas pela falta de participação na elaboração das apostilas e currículos, como também em sua "nova" função em sala de aula, que será focada no terceiro capítulo.

Entendemos que qualquer escola, privada ou pública, terá como objetivo o mercado de trabalho e a formação do aluno para esse fim. No entanto, não podemos concordar com o ensino que vise apenas e somente o mercado de trabalho.

Acreditamos que o "saber fazer", como uma habilidade que permeie todo o currículo de São Paulo, independente da disciplina, não basta, assim como a função da escola em preparar o aluno para se tornar apto a reproduzir, responder e agir como os outros, sem que seja capaz de pensar de maneira autônoma e crítica.

Ainda nesse caminho, discutiremos adiante o currículo de Geografia no estado de São Paulo, não apenas apresentando os conteúdos que são desenvolvidos, mas também e principalmente, o distanciamento da função que acreditamos ser fundamental à escola: a formação do cidadão, bastante secundarizada na atual política educacional paulista.

Especificamente no caso paulista, além da oferta do ensino e da organização curricular, há também a unificação didática, ou seja, as apostilas elaboradas para essa rede de ensino, apresentam como o currículo deve ser colocado em prática, como deve ser desenvolvido

2.1 A Geografia no Currículo Oficial de São Paulo

O atual currículo homogêneo paulista tornou-se um dos aspectos mais importantes da atual política educacional paulista. A partir dele, todos os alunos e todas as escolas, seguem os mesmos conteúdos e estes são desenvolvidos nos mesmos materiais didáticos, que devem ser trabalhados uniformemente para que as escolas funcionem em rede.

As indicações de como o currículo unificado deve ser trabalhado é importante para que as expectativas de ensino sejam alcançadas, por isso, são apresentadas nas apostilas de professores, que focaremos no capítulo seguinte. Porém, discutiremos nesse momento como se configura o atual Currículo Oficial de Geografia de São Paulo.

A Geografia, como ciência que se preocupa em formar o cidadão crítico, compreender a realidade, o espaço geográfico, as relações e os problemas sociais tem seus objetivos desfocados ao ser trabalhada a partir de um currículo baseado, prioritariamente, na formação de mão de obra.

Segundo PONTUSCHKA (2002), é necessário pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, crítico, não apenas para o mercado de trabalho, mas que o prepare para enfrentar as transformações do mundo. Portanto, sem a crítica, a reflexão e o pensar, entendemos que a Geografia perde ou tem sua importância e função diminuídas.

Pouco é esperado que o aluno reflita, pense, critique, espera-se apenas que esteja apto a visualizar um determinado fenômeno, e não entender o porquê acontece ali e não lá, quais as consequências, raízes históricas, sem que haja necessidade de questionamentos ou aprofundamento dos conteúdos.

Grande crítica em relação às migrações nas apostilas, que serão apresentadas no capítulo três, se pauta nesse viés: como se bastasse entender que a migração acontece no sentido México- Estados Unidos, sem se preocupar com as características sociais e econômicas de ambos os países, que possam justificar esse fluxo migratório.

Copista ou reprodutor poderiam ser boas qualidades que são priorizadas aos alunos, já que a reflexão não é primordial para essa política educacional. Segundo ARROYO (2007), as competências e habilidades secundarizam o conhecimento e privilegiam a capacidade de resolução de problemas no mundo produtivo, atendendo, portanto, uma exigência do mercado de trabalho.

A Geografia Crítica é a corrente do pensamento geográfico que busca as raízes dos processos históricos, as origens das desigualdades, questiona a realidade, as consequências da sociedade desigual. Mais que quantificações ou determinar os fluxos apenas (como acontece no desenvolvimento das migrações nas apostilas, como discutiremos no capítulo seguinte) é fundamental, entre outros, compreender porque a migração acontece nesse sentido e não em outro; qual a situação socioeconômica que favorece tal fluxo, e nisso a Geografia Crítica contribui, mas não é o caso do material paulista.

De acordo com MORAES (1984), os autores da Geografia Crítica se posicionam por uma transformação da realidade social. É compreensível, portanto, entender porque o governo, através dos materiais didáticos específicos para a rede estadual, não adota tal pensamento geográfico, afinal, não seria interessante a formação de um aluno que criticasse as desigualdades, sua realidade e as injustiças. Desse modo, a formação do aluno crítico e pensante não é priorizada, pois não se aproxima daquilo que o governo estadual espera da escola e do seu aluno.

A priorização da formação do aluno em trabalhador segue o rumo oposto, ou seja, o de formá-lo para que não esteja apto a questionar, reclamar, discutir e discordar. Compreendemos que um dos objetivos da escola deva ser a formação para o trabalho, porém, esse não deve ser o único ou a principal finalidade dela.

Oposta a essa realidade desejada, a atual característica curricular da disciplina de Geografia em São Paulo, se aproxima da Geografia Tradicional, pois de acordo com VESENTINI (2010), essa corrente geográfica é descritiva e mnemônica, além de enfatizar a memorização, lista de fatos ou acidentes, cidades principais, capitais, relevo, rios e afluentes. Na prática, veremos no capítulo seguinte que as

migrações nas apostilas seguem esse caminho, oposto, portanto à Geografia Crítica que deveria privilegiar textos críticos, debates, criticidade.

Podemos, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacar que os objetivos da Geografia são: *"questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação."* (BRASIL, 2006, p. 08).

O mesmo, portanto, que no discurso, nos documentos oficiais, como o Currículo Oficial espera o governo estadual, pois de acordo com a SEE- SP (2012), a escola e o ensino devem contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos. Porém, em sala de aula, não entendemos que isso seja esperado dele, pois o desenvolvimento das competências e habilidades não permite seu desenvolvimento reflexivo.

Desse modo, entendemos que há contradições entre aquilo que consta na Proposta Curricular (SEE-SP, 2008) e no Currículo Oficial (SEE-SP, 2012) e a real escola que está sendo desenvolvida atualmente, pois os objetivos da escola paulista não são os mesmos no discurso e na prática.

Portanto, não há adequação entre o currículo estadual e sua prática, afinal a Geografia em sala de aula não se foca em compreender a realidade de maneira crítica, mas sim, passivamente, como se a função do aluno fosse apenas receber informações superficiais, rasas, sem aprofundamentos, garantindo seu desenvolvimento crítico. Segundo SILVA (2012), os professores devem contra atacar políticas assim, e conduzir os alunos à compreensão do mundo, formando-os cidadãos com raciocínio crítico e autônomo.

A Geografia desenvolvida no currículo e consequentemente nas apostilas paulistas é bastante repetitiva. Vamos citar o caso das migrações, apesar de outros assuntos também terem esse perfil: no currículo do 7º ano as migrações internas são desenvolvidas, porém, no 9º ano, 1ª e 3ª séries do EM foca-se as migrações internacionais.

Elas são desenvolvidas de maneiras bem parecidas, inclusive com mesmos mapas e dados, alterando-se exercícios e pesquisas, como destacaremos no terceiro capítulo. Consideramos que o assunto "cresça" apenas no EF, pois da migração interna no 7º ano há o desenvolvimento até a migração internacional no 9º ano. Diferentemente do EM, que não apresenta grandes aprofundamentos do conteúdo, portanto, é repetitivo.

Podemos considerar que o que se espera que o aluno saiba sobre as migrações seja encerrado ao término do EF. Pois no EM, como aprofundaremos ao avaliarmos as migrações nas apostilas, não há grandes novidades em relação a essa temática. Bastaria ao aluno cursar até o 9º ano do EF, afinal, se os assuntos se repetem, podemos entender que não seria essencial que ele cursasse o EM, conforme o Currículo Oficial.

Por esse motivo, acreditamos que na elaboração do currículo da disciplina de Geografia, cada professor - autor ficou responsável por uma série e por um conteúdo, sem se importar (ou saber) com aqueles que já haviam sido contemplados, resultando em repetições.

Além disso, notadamente a Geografia Humana é valorizada em detrimento da Geografia Física. Afinal, poucos são os bimestres dentre as séries do EF e EM que se dedicam às questões como relevo, clima, recursos naturais e outros. Podemos destacar duas séries (8º ano do EF e 1ª série do EM) que abordam esses assuntos em dois bimestres, pois nas demais séries a Geografia Física está presente em apenas um. Além

de que, nada ou pouco se relaciona à Geografia Humana, refletindo as “gavetas” da Geografia e a pouca relação entre a ciência.

Para se ter um panorama completo, apresentaremos a seguir (quadro 1 e 2) os conteúdos da grade curricular da Geografia conforme o Currículo Oficial de São Paulo (SEE-SP, 2012). Ressaltamos que sua preocupação se pauta prioritariamente no desenvolvimento das competências e habilidades, que pode ser considerado o fio condutor do atual ensino paulista, conforme a política educacional com ideais neoliberais, como já discutido.

Quadro 1- Currículo Oficial de Geografia do Ensino Fundamental

6º ano	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
Paisagem; Escalas da Geografia; O mundo e suas representações; A linguagem dos mapas; Os ciclos da natureza e a sociedade; As atividades econômicas e o	O território brasileiro; A regionalização do território brasileiro; Domínios naturais do Brasil; O patrimônio ambiental e sua conservação; Brasil- população e economia	Representação cartográfica; Globalização em três tempos; Produção e consumo de energia; A crise ambiental; Geografia comparada da América	A produção do espaço geográfico global; A nova “desordem” mundial; Geografia das populações; Redes urbanas e sociais

espaço geográfico			

Fonte: SEE-SP, 2012, p. 84-98

Poderíamos arriscar dizer que se trata de assuntos dentro do conteúdo. Ou seja, dentro de conteúdos maiores são selecionados assuntos para trabalhar tais conteúdos. Assim, para exemplificar, citamos o caso das Regiões Brasileiras apresentadas no currículo de 7º ano do EF: elas são desenvolvidas com foco na regionalização, ou seja, o agrupamento de estados que por diversos motivos e critérios se localizam em uma mesma região.

Portanto, as características de cada região não são consideradas, como se elas tivessem características iguais, sem suas especificidades próprias. Assim, dentro do conteúdo maior, Regiões Brasileiras, poucos assuntos são selecionados para serem abordados no currículo, nesse caso importa apenas os estados que fazem parte de cada Região, sem focar questões sociais e econômicas. Pouco importa o entendimento e a construção do conhecimento, como se robôs estivessem sendo montados, bastando serem capazes de realizar poucas ações.

Ainda se comparamos o mesmo assunto em um livro didático de Geografia[6] do 7º ano avaliado pelo PNLD e utilizado na Escola Ladeira durante o ano de 2011, nele a abordagem sobre as Regiões Brasileiras é mais complexa. Nesse livro didático, especificamente, além da discussão da regionalização em si e dos critérios adotados em cada caso, as características próprias de cada região são consideradas, tanto que para cada uma existe um capítulo específico, conforme apresentamos adiante:

[6] VESENTINI; VLACH, 2009

1. A construção do espaço
2. Sociedade moderna e Estado
3. Sociedade moderna e economia
4. Atividade Industrial
5. Espaço urbano
6. Espaço rural
7. Comunicações, comércio e transportes
8. População
9. O Brasil e suas regiões
10. Nordeste
11. Centro- Sul
12. A Amazônia

Portanto, no caso apresentado, o livro didático tem maior quantidade de conteúdos, porém o importante é destacar que os mesmos conteúdos são apresentados de maneiras distintas. O livro é mais abrangente e a caracterização particular de cada região é fundamental para compreender o assunto, pois de acordo com o MEC (BRASIL, 2000, p. 43) é (...) *"importante problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação."*. O que não acontece nos materiais utilizados nas escolas de São Paulo.

Além disso, conforme a localização da escola o enfoque será diferenciado: o mesmo livro didático poderá ser explorado de uma maneira em uma escola de Manaus e outra em Campinas, privilegiando a realidade, as características culturais, sociais e econômicas. O mesmo poderia acontecer em São Paulo, pois em Santos a realidade distinta de Vinhedo, mesmo que ambos os municípios estejam localizados no mesmo estado. O objetivo de unificar o currículo e os materiais didáticos dificulta a realização de adequações, pois acreditamos que não seja possível colocar todas as escolas e todos os alunos na mesma situação, como se todos fossem iguais.

Retomando a questão dos assuntos dentro do conteúdo, não é uma característica apenas do currículo do EF, pois o mesmo acontece com o EM, portanto, não é um aspecto próprio de um determinado material ou série, mas sim de todos eles que são elaborados conforme a ótica e objetivo do governo estadual.

O recorte dos assuntos acontece nitidamente, ou como nomeamos anteriormente, são assuntos dentro do conteúdo, como no caso do currículo da 2ª série do EM (quadro 2): um dos conteúdos é o das matrizes culturais do Brasil presente na situação de aprendizagem “Dinâmicas demográficas”.

Nesse caso compreendemos que deveria ser abordada a importância dos negros, brancos e indígenas para a formação cultural do país. No entanto, conforme apresenta o currículo paulista, no desenvolvimento das competências e habilidades dessa situação de aprendizagem há a omissão sobre a presença dos indígenas. Os negros são citados em forma de poema, os brancos são demonstrados com uma imagem e nada em relação aos indígenas é mostrado. Além disso, não existe uma abordagem sobre as migrações e a importância que elas exercem, visto a carga cultural que carregam.

Desse modo, o aluno estará desfalcado em relação a um importante período histórico brasileiro e a importância dos indígenas para o país. Renegando, portanto o desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Quadro 2- Currículo Oficial de Geografia do Ensino Médio

1ª série	**2ª série**	**3ª série**
Cartografia e poder; Geopolítica do mundo contemporâneo; Os sentidos da globalização; A economia global; Natureza e riscos ambientais; Globalização e urgência ambiental	Território brasileiro; O Brasil no sistema internacional; Os circuitos da produção; Redes e hierarquia urbana; Dinâmicas demográficas; Dinâmicas sociais; Recursos naturais e gestão do território	Regionalização do espaço mundial; Choque de civilizações; A África no mundo global; Geografia das redes mundiais; Uma Geografia do crime

Fonte: SEE-SP, 2012, p. 99-113

Ao aluno menos curioso ou ao professor menos preocupado, bastará tratar daquilo que consta nos materiais, mesmo que isso represente a falta de importantes discussões que deveriam ser trabalhadas não apenas na Geografia em si, mas como uma formação do cidadão. E nesse caso, não apenas a população, cultura e importância dos povos indígenas, mas o que representou a chegada de portugueses no Brasil para a manutenção dessa população, por exemplo.

Nesse contexto, o distanciamento da Geografia Crítica está bastante evidente, pois as raízes históricas e o enfrentamento das desigualdades sociais sofridas ainda hoje pelos indígenas não são considerados pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas, ou seja, não é esperado que o aluno entenda a segregação social e preconceitos sofridos pela população indígena.

Outros casos poderiam ser destacados, merecendo discussão aprofundada. De qualquer modo, é importante destacar os recortes feitos na constituição do currículo, que consideramos bastante falhos, pois exclui importantes discussões para a Geografia e para o desenvolvimento do aluno.

Ainda sobre o currículo da Geografia para a rede estadual paulista, iremos, mesmo que brevemente, relacioná-lo ao PCN (BRASIL, 2000), esse documento tem a função de nortear os currículos, mas não apresentá-lo fechado e pronto, como acontece em São Paulo. Destacamos que retomaremos essa discussão quando avaliarmos as migrações nas apostilas.

Na disciplina de Geografia no EM, o PCN apresenta eixos temáticos que devem orientar os currículos. Dentre tantos, apresentamos:

a) Formação territorial brasileira;
b) Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais;
c) As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica e outros. (PCN, BRASIL, 2000)

Não vamos discorrer sobre cada um dos eixos temáticos, não é nosso objetivo, mas gostaríamos de lembrar que o PCN não apresenta os currículos exatos, mas sim, discussões que devem acontecer a partir deles. Diferente do que acontece em São Paulo, cujo currículo é engessado. Portanto, como as migrações serão desenvolvidas, conforme o PCN, dependerá de cada realidade, conforme escolhas do professor, dos projetos pedagógicas da escola.

Assim sendo, o Currículo Oficial de Geografia do EM se aproxima dos eixos temáticos propostos pelo PCN, no entanto, novamente chamamos a atenção para a maneira de como são trabalhados. Vamos citar o caso das migrações, já que é nosso foco de estudo.

Elas estão presentes tanto no PCN quanto no Currículo Oficial. No entanto, conforme também apresentaremos no capítulo seguinte, são priorizadas no currículo paulista em relação à quantificação e fluxos, pouco importando a realidade do local de origem e destino, além de focar as migrações internacionais e pouco aproximar essas migrações e o Brasil, portanto, pouco relacionam à realidade do aluno, como se ele não estivesse inserido em uma sociedade formada por migrantes, como se a migração estivesse longe dele ou seja, como se esse cenário fosse distante.

Já no PCN, a migração está presente em um dos eixos temáticos, porém, a maneira como será tratada varia conforme a elaboração curricular, o material didático e o professor. É um norteador, pois não apresenta os conteúdos fixos. Conflitando ao que acontece em São Paulo.

Não consideramos que o currículo paulista apresente e trabalhe os conteúdos como acreditamos ser o ideal, afinal, pouco privilegia o desenvolvimento do aluno como cidadão, pois a realidade ou vivência dele não é explorada, como discutiremos no próximo capítulo. Assim, o que se espera dos alunos com a conclusão do EM, pouco se relaciona à formação do aluno como ser pensante.

Portanto, a Geografia Crítica não é o viés adotado pelo currículo estadual de São Paulo, pois tal corrente privilegia a formação do aluno crítico, pensante e questionador. Não sendo interessante para um governo formar alunos com esse perfil.

Não nos distanciaremos nas próximas discussões sobre o currículo de São Paulo, porém, nos atentaremos em apenas um dos assuntos abordados: as migrações. E mais especificamente como elas são desenvolvidas nos materiais didáticos de EF e EM, sendo esse o principal objetivo do trabalho.

Porém, discutiremos adiante as questões teóricas e conceituais relacionadas às migrações, pois em nossa avaliação, além de focarmos os exercícios, mapas, gráficos e outros recursos, também abordaremos conceitos importantes relacionados ao tema.

2.2 As migrações

Como já dito, as migrações estão presentes no Currículo Oficial de Geografia do estado de São Paulo em diversas séries. Nesse momento, o assunto será discutido em relação aos seus conceitos, que são importantes para o desenvolvimento das aulas e de materiais didáticos em geral.

No entanto, não seria possível trabalharmos com todas as questões que envolvem as migrações, portanto, optamos por definir os termos que estão presentes nas apostilas de Geografia dos alunos, e que por isso, como dito, são fundamentais para a discussão do assunto em sala de aula.

Destacamos que os termos apresentados nas apostilas dos alunos não são definidos ou explicados. Essa crítica em relação aos materiais paulistas será desenvolvida no próximo capítulo.

Assim sendo, as migrações são fundamentais para o entendimento do mundo de hoje, e de acordo com cada corrente teórica podem ser consideradas como resultado de fatores econômicos, sociais, políticos, mas também particulares de cada migrante. Por compreender melhor a realidade, esse assunto é importante para a disciplina de Geografia e, por isso as migrações estão presentes nos currículos escolares em diferentes séries: do Ensino Fundamental até o Médio, sendo que em cada uma delas, abordagens diferenciadas são realizadas: migração interna, migração internacional, êxodo rural, fuga de cérebros e outras.

Consideramos que nas séries iniciais do EF é primordial que conceitos importantes relacionados à migração sejam trabalhados adequadamente, com exercícios, leitura de textos, mapas e notícias de jornal, para que o aluno compreenda a importância e o significado das migrações. Desse modo, no EM, ao se deparar principalmente com as migrações internacionais, em outra escala, não se tenha como obstáculo a falta de entendimento de conceitos que dificultariam a compreensão do assunto.

Portanto, julgamos ser importante que na apostila do aluno sejam apresentadas informações que o auxiliem no entendimento das migrações, principalmente por se tratar de material didático oficial do estado de São Paulo, utilizado como base para o desenvolvimento das aulas. Por isso, apresentaremos adiante explicações conceituais das migrações que deveriam estar presentes na apostila do aluno das séries que as abordam, conforme o currículo paulista para a disciplina de Geografia, mas que não estão.

Não é tarefa fácil conceituar as migrações, pois como já dito, conforme a corrente teórica utilizada, elas serão entendidas e explicadas de distintas maneiras. BECKER (1997) e PÓVOA NETO (1997) apresentam as diferentes correntes teóricas que reúnem estudos sobre as migrações, distinguindo três principais troncos teóricos: o neoclássico, o histórico- estrutural e o neomarxista.

Para o neoclássico são importantes os fluxos e sua mensuração, além de considerar a migração como sendo resultado da vontade pessoal dos migrantes. Para os estudos histórico-estruturais, a dimensão histórica e social adquire relevância.

Porém, nos focaremos naquela nomeada por PÓVOA NETO (1997) e BECKER (1997), como neomarxista, que considera a mobilidade do trabalho promovida pelos movimentos do capital responsável pelas migrações, explicando-as, portanto pela crescente sujeição do trabalho ao capital. Tal corrente teve GAUDEMAR (1977) como importante representante, por isso também utilizaremos o autor para o embasamento teórico.

Justificamos nossa escolha pela função que a escola desempenha hoje conforme os preceitos neoliberais, ou seja, a formação do trabalhador, prioritariamente. Portanto, acreditamos que seria inviável trabalhar outro enfoque metodológico senão esse, afinal, muito foi remetido ao longo do estudo sobre a formação do aluno para o mercado de trabalho, como mão de obra, portanto, assim como a migração, a escola seria importante forma de sujeitar o aluno à reprodução do capital.

Dessa maneira, seguindo essa corrente de análise, as migrações se explicam pela necessidade de trabalho, ou seja, o migrante se desloca em busca de melhores condições de vida, de salário melhor remunerado ou simplesmente, por ter trabalho.

Nesse sentido, quem migra, o faz por motivos de trabalho, conforme aponta BECKER (1997, p. 342): *"migrantes são todos aqueles indivíduos que seguem os movimentos do capital sob a condição de força de trabalho assalariada, ou potencialmente assalariada".*

GAUDEMAR (1977) explica que para que isso aconteça é necessário que o trabalhador seja livre para vender sua força de trabalho, ou seja, sua mercadoria, pois essa liberdade permite mobilidade ao trabalhador. Além de significar que ele está sujeito às necessidades do capital, portanto, apto a se mobilizar conforme necessidades

do capital alheias a ele: *"A mobilidade da força de trabalho é assim uma característica do trabalhador submetido ao capital e por essa razão do modo de produção capitalista. Ela funda a condição de exercício da força de trabalho como mercadoria, distinguindo assim definitivamente o trabalhador livre do escravo"* (...) (GAUDEMAR (1977, p. 192).

Segundo PÓVOA NETO (1997), a migração da força de trabalho é necessária à acumulação do capitalismo. Trabalhadores excedentes migram em busca de trabalho e para sua sobrevivência, portanto, o trabalhador é subordinado ao capital e assim a mobilidade do trabalho é um mecanismo de venda de força de trabalho conforme as necessidades do sistema.

Entendemos que as migrações compreendem os deslocamentos populacionais de diversos tipos. Nas apostilas dos alunos, são utilizados também outros termos, como: movimento, fluxo, sistema e processo migratório e referem-se à ação do migrante.

Conforme ANDRADE (1998) a migração compreende duas fases: a de saída do lugar de origem e a de entrada no lugar de destino, a emigração e imigração, respectivamente: *"Assim, se um italiano se transfere para o Brasil, ele é emigrante em relação à Itália e imigrante em relação ao Brasil"* (ANDRADE, 1998, p. 56). Mas também para as migrações internas os termos emigração e imigração podem ser utilizados: *"A área típica de emigração é o Nordeste, que vem sendo, desde o século passado, fornecedor de emigrantes que se fixam em outras áreas do país."* (ANDRADE (1998, p. 57).

Assim sendo, tanto no cenário brasileiro quanto mundial alguns casos envolvendo as migrações, conforme a ótica da necessidade de reprodução do capital, podem ser destacados, ou seja, aqueles em que os migrantes seguem a oferta de trabalho.

Historicamente foi importante para o Brasil o recebimento de cerca de cinco milhões de europeus e asiáticos como trabalhadores, principalmente para a cafeicultura, nos séculos XVIII e XIX (BASSANEZZI, 1995, p. 23). Por outro lado, o Brasil tornou-se também um país de emigração nas últimas décadas, especialmente para países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, Japão e outros, em busca de melhores salários.

Nesse contexto, podemos nos aproximar de duas questões importantes apresentadas nas apostilas dos alunos: xenofobia e a migração clandestina. A primeira se refere ao preconceito vivido pelos imigrantes e a segunda aos migrantes ilegais. Destacamos para ambos os casos, os mexicanos nos Estados Unidos, apesar de não ser o único.

Lembramos que os termos aqui apresentados estão presentes nas apostilas dos alunos, mas as explicações não. Por exemplo, na apostila é apresentado um caso sobre migração clandestina, no caso, o de africanos, mas não há maiores discussões sobre o que significa esse movimento, as consequências, os problemas, as condições socioeconômicas e políticas que originam esse fluxo migratório. A esse aspecto das apostilas que qualificamos como superficial vamos discutir no próximo capítulo.

Outro termo apresentado aos alunos é a “migração internacional”, que é aquela que ocorre entre dois diferentes países. Segundo PATARRA e BAENINGER (1995), o Brasil se insere nesse contexto, com movimentos emigratórios e imigratórios, ou seja, de saída e entrada de pessoas. Nesse último caso, podemos destacar a migração de retorno de brasileiros ao Brasil, após a crise econômica mundial de 2008.

Por outro lado, as migrações internas representam aquelas que acontecem dentro de um mesmo país. No contexto brasileiro, não são os únicos casos, mas destacamos a rural- urbana e as inter- regionais, como a migração de nordestinos para estados do Sudeste que foi intensa durante parte do século XX. Para essa migração caberiam as palavras de KURZ (1999) que nos explica que os seres humanos fogem “do rolo compressor da pobreza” e se dirigem a locais considerados mais ricos.

O importante é destacar que, tanto as migrações internas quanto as internacionais, podem ser explicadas conforme a mobilidade do trabalho e a submissão do trabalhador migrante ao capital, afinal, a migração acontece para um país/ estado com oferta de trabalho em oposição ao local de origem. Segundo DAMIANI (2004), tanto as migrações internacionais como as internas comprovam a concentração de propriedades e de exploração que são características do desenvolvimento do capitalismo em países como o Brasil.

Outros termos merecem ainda serem conceituados, tais como xenofobia, migrantes sazonais, permanentes e temporários, pois como já citamos, estão presentes nas apostilas paulistas destinadas aos alunos, mas não com as devidas explicações.

Assim sendo, os migrantes temporários migram por um determinado período de tempo, conforme as necessidades, e regressam ao lugar de origem. Segundo MARTINS (1986), é necessário que haja a ausência de sua casa, do seu lugar e de suas relações sociais para ser considerada uma migração temporária.

As migrações sazonais podem ser consideradas como temporárias, afinal, se relacionarmos à agricultura, os migrantes sazonais (trabalhadores rurais) migram conforme as lavouras e safras, na agricultura de algodão e de cana de açúcar, por exemplo: *"São migrações completamente dominadas e ritmadas pelo tempo cíclico das estações do ano, do plantio, do crescimento e da colheita dos produtos agrícolas."* (MARTINS, 1986, p. 49).

Um caso de migração temporária pode ser aquela que ocorre diariamente, a pendular, ou seja, a migração acontece entre os municípios de residência e o de trabalho, por exemplo. Pode, portanto, ser também relacionada à reprodução capitalista, pois de acordo com VAINER (1999), os homens colocam seu trabalho à venda e por isso são regidos pela lógica econômica, do ganho máximo.

Assim, podemos então considerar as migrações permanentes como aquelas em que não acontecem deslocamentos frequentes, diários ou cíclicos, como ocorre com as temporárias. A permanência, nesse caso, pode ser definitiva, sem retorno ao local de origem.

Quando nos referimos à migração para o trabalho, tendemos a nos aproximar do fluxo de pessoas pouco qualificadas e que por isso migram em busca de melhores remunerações. No entanto, essa não é a realidade de todas as migrações.

A fuga de cérebros é um caso, pois se refere à migração de pessoas qualificadas, com estudo e formação acadêmica. Segundo KURZ (1999), é crescente a migração de pessoas com estudo, o *"braindrain",* especialmente da periferia para os centros, como a emigração de indianos para países europeus.

As apostilas dos alunos apresentam ainda as migrações forçadas e as voluntárias. Sem a adoção do embasamento teórico adotado, poderíamos dizer que as migrações forçadas são aquelas que acontecem sem a vontade do migrante e as voluntárias quando há o interesse em migrar, portanto, a migração acontece por vontade própria.

No entanto, se compreendermos as migrações conforme o viés neomarxista ou da mobilidade do trabalho, como já apresentamos, o migrante não migra por vontade própria, ele é forçado a fazê-la para sua sobrevivência, portanto, inevitavelmente a migração é forçada. Assim sendo, a migração voluntária não acontece.

A migração é, conforme esse tronco teórico, forçada porque está alheia à vontade do migrante em migrar. A orientação, ou seja, o destino, também é "escolhido" pelo mercado, conforme explica VAINER (1999), não tendo o migrante a opção pela migração e pelo destino.

A ideia da migração forçada é defendida por KURZ (1999), que explica que a mobilidade da força de trabalho acontece pela busca de trabalho em detrimento de seus interesses: *"Há tempos, centenas de milhões de pessoas são forçadas a migrar para outros países e continentes em busca de trabalho. Latinos saem à cata de emprego nos Estados Unidos, asiáticos, nos emirados do Golfo, europeus do sul e do leste, na Europa central."*

Por fim, explicamos que apesar dos termos turismo, refugiados e deslocados aparecerem nas apostilas como migração, nesse trabalho não entendemos como se fossem, afinal, se retomarmos as discussões iniciais, consideramos como migrantes aqueles que se deslocam em busca de trabalho, portanto, são vulneráveis conforme as necessidades capitalistas. E nesse contexto, não podemos incluir os refugiados e deslocados que têm motivações distintas, relacionando às questões políticas, principalmente. Além dos turistas que são motivados pelo lazer e não migram por trabalho.

Essas discussões teóricas serão retomadas durante a avaliação das migrações nas apostilas, porém, já podemos concluir que há contradições em relação ao viés teórico desenvolvido pelo material e o que se pode considerar como sendo migração ou não.

Lembramos novamente que essas explicações, independente do viés adotado, não são feitas aos alunos. Não é, por exemplo, indicado nas apostilas o que significa a migração temporária, apesar de ser desenvolvida e trabalhada. Consideramos uma falha de elaboração da apostila, visto que é um material didático importante, utilizado como norteador das aulas e fonte de estudos dos alunos.

3. AS APOSTILAS ESTADUAIS PAULISTAS: DO PAPEL À PRÁTICA

A introdução de uma nova política educacional no estado de São Paulo unificou o currículo de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como já discutimos. Tal currículo foi colocado em prática por meio de materiais próprios, os Cadernos, como foi nomeado pela SEE-SP, porém nas escolas são comumente chamados de cartilhas, mas que julgamos, pelas suas características ser mais apropriada a denominação, apostilas.

Justificamos a escolha pelo termo apostilas, pois segundo BUNZEN (2001), esses materiais são fontes de conhecimento, porém caracterizados por fragmentar os conteúdos em disciplinas e bimestres, sem articulá-los, além de apresentar o planejamento das aulas, engessando a ação do professor pela falta de flexibilidade. Características que se assemelham aos materiais paulistas, pois são fragmentados em bimestres, não relacionam os conteúdos de um bimestre para outro e também apresentam os planos de aulas aos professores.

Por isso, as escolas recebem as apostilas destinadas aos alunos, professores e equipe gestora (coordenação e direção da escola), assim, a rede de ensino paulista tende a trabalhar uniformemente, pois os materiais são os mesmos para todas as escolas estaduais.

As apostilas destinadas aos professores têm a função de indicar como trabalhar os conteúdos, apresentando as competências e habilidades; quantidade de aulas; recursos a serem utilizados; pesquisas; formas de avaliação. São planos de aula que interferem diretamente na ação do professor, favorecendo o trabalho uniforme.

Nas apostilas, os alunos realizam exercícios, anotações, pesquisas, por isso são materiais consumíveis e descartáveis, portanto, não são utilizados por vários alunos, de um ano para outro, por isso o aluno pode tê-lo por um longo período de tempo, o que julgamos interessante. Diferente do que atualmente acontece com livros didáticos, que podem ser utilizados por diversos alunos em diferentes anos, já que tal material deve ser devolvido à escola ao final de um ano letivo.

Já os materiais dos gestores apresentam orientações para dar suporte ao trabalho do professor, em outras palavras, entendemos que eles orientam a fiscalização do trabalho em sala de aula para que aconteça a utilização das apostilas.

Portanto, as apostilas são utilizadas por alunos, professores e gestores, para que, como já discutido, seja possível trabalhar uniformemente, em rede e conforme as expectativas e interesses da SEE-SP. Assim como o currículo, as apostilas também são de "fabricação própria", pois são materiais elaborados especificamente para essa rede de ensino, por isso podemos considerá-los como sendo oficiais. Segundo a SEE-SP (2008a) os materiais:

> (...) são organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Assim, ainda conforme a SEE-SP (2012), o objetivo é o de garantir a base comum de conhecimento e competências para todas as escolas, para que elas funcionem como uma rede. O caminho para esse fim seria garantindo currículo e materiais unificados para que todos trabalhem igualmente. Uma questão importante nesse contexto é que desse modo a SEE-SP tem condições de gerir todo o processo de ensino, desde o currículo até o conteúdo ministrado em sala de aula.

Destacamos que a introdução das apostilas oficiais de São Paulo foi precedida, nos primeiros 40 dias letivos de 2008, pela utilização do Jornal do Aluno. Esse material, em formato de jornal, trazia os conteúdos que deveriam ser trabalhados e, segundo CAÇÃO e MENDONÇA (2011), tinha a função de ser uma espécie de recuperação, pois objetivava que todos os alunos estivessem nas mesmas condições de aprendizagem para receber os materiais unificados que seriam utilizados posteriormente.

Passados os 40 dias letivos, em meados de março, os professores receberam as apostilas que deveriam ser trabalhadas uniformemente, de acordo com os planos de aula que continham indicações e orientações. Destacamos que os alunos começaram a receber as apostilas apenas em 2009, portanto, em 2008 os professores tinham os materiais e os alunos não, dificultando o trabalho em sala de aula.

Finalmente para o ano letivo de 2009, além dos professores, os alunos também começaram a receber as apostilas principalmente para resolução de exercícios, atividades e pesquisas. A partir de então, em todos os quatro bimestres anuais, alunos e professores da rede pública do estado de São Paulo, de todas as disciplinas e séries, recebem as apostilas elaboradas exclusivamente para essa rede de ensino.

Por ano são quatro apostilas, uma por bimestre, para cada disciplina (Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Educação Física, Artes, História). Assim, um aluno de EF recebe 36 delas ao longo de uma série, sendo que para o EM a quantidade de material é maior, pois são incluídas disciplinas como Filosofia e Sociologia.

As apostilas se tornaram então os materiais didáticos norteadores da aula, do trabalho do professor e a principal fonte de estudos dos alunos. Isso porque apresentam o currículo a ser seguido e a maneira como os conteúdos devem ser trabalhados conforme as expectativas da SEE-SP e do governo estadual.

Além de serem materiais didáticos, as apostilas significam e representam a solidificação de uma política educacional. São, portanto, importantes fontes de informação para entendermos a atual realidade da escola pública de São Paulo.

Como já dito, as apostilas foram elaboradas especificamente para a rede paulista de ensino, assim como o Currículo Oficial. A elaboração aconteceu através da SEE-SP e Coordenadoria de Estudos Pedagógicos (CENP), geridos e editados pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, além de, segundo BOIM (2010), serem impressos e distribuídos por seis editoras e gráficas contratadas através de edital público.

Ainda segundo o mesmo autor, no caso da Geografia, a editora responsável foi o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) que recebeu cerca de R$ 10 milhões pelo serviço. Sendo que, os gastos totais com os materiais, da elaboração à distribuição ultrapassam os R$113 milhões (BOIM, 2010).

Tal situação exemplifica a desvinculação do Estado e seus deveres, pois é uma maneira de terceirizar suas responsabilidades, característica do neoliberalismo, conforme apontamos no primeiro capítulo. Segundo GENTILI (1999), essa é uma forma de privatização da escola, pois uma empresa se torna responsável por um serviço, no caso, os materiais didáticos estaduais, todavia são financiados por recursos públicos. Portanto, é um modo de delegar responsabilidades que deveriam ser do governo estadual.

Um dos muitos problemas que pode trazer essa delegação de tarefas se refere à qualidade, pois como discutiremos adiante, falhas presentes nas apostilas, como a presença de mapas errados nos materiais de Geografia, não tiveram responsáveis.

Nesse sentido, o caso célebre, que repercutiu além dos muros das escolas, foi a presença de um mapa da América do Sul na apostila do 1º bimestre do 7º ano, nele havia erros de localização de países sul americanos. A culpa pelo erro foi atribuída à Fundação Vanzolini, responsável pela edição das apostilas.

Figura 1- Mapa da América do Sul apresentado na apostila do 7º ano- 1º bimestre

Fonte: SEE-SP, 2008a, p.08

A repercussão da falha do mapa da América do Sul, que apresenta o Paraguai e Uruguai localizados incorretamente e a Bolívia também nomeada como Paraguai, mobilizou a imprensa, professores de dentro da escola e de fora dela, além do governo. Segundo o governador da época (em 2009), José Serra, não se tratava de um erro grave[7]: *"Não é um erro grave, mas é um erro".*

[7] Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,livro-traz-dois-paraguais-e-exclui-equador-nas-escolas-de-sp,340271,0.htm. Acesso em fevereiro/ 2013

Por ser material oficial elaborado pela SEE-SP para toda a rede de ensino de São Paulo, e que deveria ser o principal em sala de aula, entendemos que é um erro grave. Conforme a realidade da escola, ausência de outros recursos, tais como mapas, livros ou computador, o professor teria dificuldades em mostrar ao aluno que o mapa impresso no material estava errado e ainda, a faixa etária a qual o material se destinava, 12 anos em média, o aluno tende a acreditar nas informações que aparecem no material e menos no professor, se tornando mais um problema a ser resolvido.

Essa situação nos remete à qualidade das apostilas, que por ser material didático, entendemos que deva auxiliar no processo de ensino - aprendizagem, ainda mais por ser destinado às escolas públicas e financiado com recursos públicos. Por isso tais materiais deveriam ser considerados de boa qualidade e importantes no processo de aprendizagem, como ainda discutiremos.

Seguindo esse pensamento, FREITAG, et. al. (1987) explica que por ter financiamento público e recursos destinados à educação, o governo tem o direito e dever de prezar pela qualidade dos materiais didáticos, e por isso é necessário que tais materiais sejam avaliados.

A avaliação de materiais didáticos poderia evitar que falhas como a do mapa da América do Sul chegassem até às salas de aula, porém, no estado de São Paulo essa realidade não existe. Diferente do que acontece com os livros didáticos, que são avaliados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC antes de serem escolhidos por professores e disponibilizados às escolas e alunos.

No caso do PNLD, a avaliação dos livros, segue critérios que envolvem exercícios, conceitos, qualidade gráfica, adequação às leis e outros. De acordo com CASTROGIOVANNI e GOULART (2003) ao se analisar os livros didáticos muitos absurdos são encontrados, por isso a seleção desses materiais deve ser sempre alvo de discussões, pois são eles que ajudam o professor em sala de aula.

Realidade distinta do que acontece em São Paulo, quando as apostilas não passam por nenhum processo de avaliação e, além disso, não são escolhidas, ou seja, inevitavelmente todas as escolas da rede pública estadual paulista recebem os mesmos materiais, de maneira impositiva, oposto ao que acontece com os livros, que são escolhidos por professores conforme suas preferências e realidades.

O professor "C" explica que prefere os livros, entre outros motivos, pela avaliação do PNLD, por julgar confiável e importante que os materiais passem por algum tipo de avaliação: *"Acho o livro melhor, a avaliação do PNLD dá uma certa segurança porque foi avaliado e as apostilas não*[8]*"*.

O mesmo citou o professor "D": *"Percebo errinhos que me fazem questionar sobre a qualidade do material. Por isso acho o livro melhor, a avaliação do PNLD é importante"*. Diferente, portanto, das apostilas, que são elaboradas organizadas, escritas, pagas e apresentam os conteúdos conforme determinações, expectativas e interesses da SEE-SP.

[8] As falas dos professores entrevistados serão apresentadas em itálico.

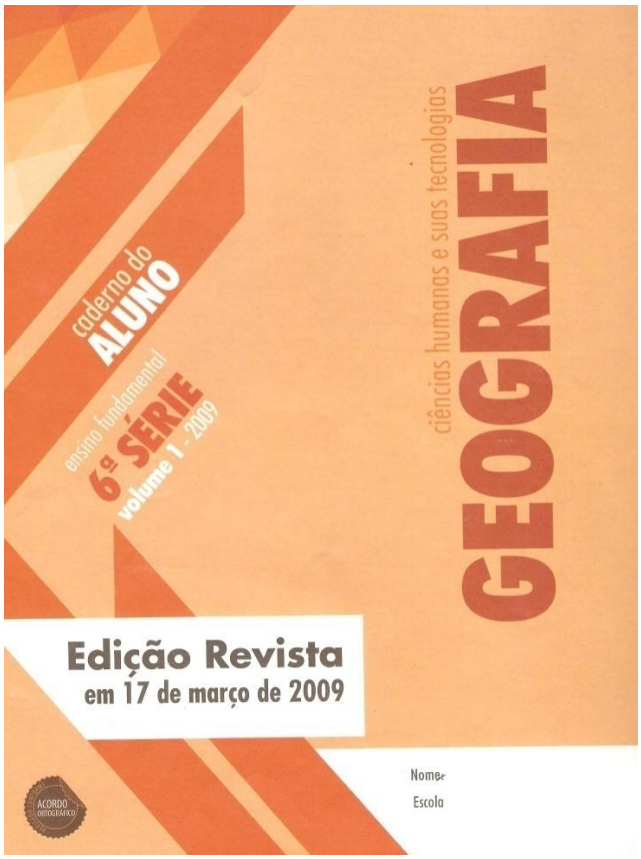
Portanto, qualquer problema relacionados aos mapas incorretos, erros conceituais, exercícios pouco exploratórios, enfim, qualquer falha que atrapalhe o desenvolvimento dos conteúdos em aula só é percebida quando os materiais já estão em sala. A falta de avaliação favorece que os materiais estejam mais vulneráveis a apresentar falhas que reflitam na qualidade das apostilas e na utilização em aula.

Consideramos inaceitável que falhas sejam frequentes às apostilas, pois são materiais utilizados com objetivo de auxiliar o processo de ensino - aprendizagem, e essas falhas podem, inclusive, prejudicar ou atrapalhar o processo, perdendo sua principal função em sala de aula.

As avaliações, como já citado, acontecem com os livros didáticos, mas não com as apostilas paulistas. Dessa maneira, encaramos a falta de avaliação como má utilização de dinheiro público, pois se retomarmos o caso do mapa errado da América do Sul, podemos considerar que os gastos com apenas essa apostila incluiu elaboração, formatação, impressão, distribuição, além de coleta nas escolas das apostilas erradas, reimpressão desses materiais, com o mapa correto, e novamente, distribuição nas escolas. Portanto, dinheiro mal gasto.

A apostila que trazia o mapa incorreto foi reeditada (figura 2) e reenviada às escolas com as devidas correções do mapa da América do Sul. Por isso nota-se na capa a inscrição “Edição Revista”:

Figura 2- Capa da apostila reeditada



Fonte: SEE-SP, 2009a

Além da falta de avaliação das apostilas, outra questão importante quando discutimos esses materiais didáticos, se refere à escolha pelos próprios professores, ou melhor, a falta de escolha, e a opção de utilização.

Novamente, relacionando aos livros didáticos, a autonomia do professor em optar pelo livro que será utilizado na escola em que leciona demonstra que é uma atividade democrática, afinal, são materiais diferentes entre si, cada um desenvolve o currículo de Geografia de maneira diversa, portanto, os professores podem escolher por aquele de sua preferência ou que se adéque melhor à realidade da escola. Segundo o

PNLD (BRASIL, 2011), é um direito do professor a escolha do livro didático, que deve estar de acordo com suas necessidades, da escola e do aluno, senão perde a sua função.

Porém, em relação às apostilas paulistas, isso não acontece, pois são materiais iguais, independente da realidade da escola e que muitas vezes não estão totalmente adequadas à realidade escolar, conforme indicaram as entrevistas com os professores e de acordo com nossa avaliação dos materiais. Destacamos ainda que os livros didáticos continuam a ser escolhidos pelos professores de São Paulo, fato que demonstra ao mesmo tempo, contradição e complementação.

Consideramos uma contradição, pois, são dois materiais didáticos diferentes, que desenvolvem os conteúdos de maneiras distintas e seguem currículos diferenciados, contrariando o ideal de homogeneidade que preza a atual política educacional do estado de São Paulo. Mas também, representa complementação, pois as entrevistas dos professores revelaram que apenas um deles, dentre os que entrevistamos, não utiliza os livros. Portanto, esses materiais continuam a desempenhar papel importante em sala de aula, como ainda discutiremos.

De acordo o professor "B", *"Os livros são necessários para trabalhar os conteúdos (...) O Caderno não tem bons exercícios, não gosto das pesquisas. Não que os livros sejam perfeitos, mas dentre as opções atuais, são os melhores."* Portanto, a justificativa pela não utilização das apostilas se deve à maneira insuficiente como aborda os conteúdos, como é o caso dos exercícios ou pesquisas, por isso é necessário, segundo o professor, a utilização de outros materiais, como os livros didáticos.

Pelos depoimentos dos professores, percebemos que as apostilas e o atual currículo paulista não são suficientes para trabalhar os conteúdos, conforme justifica o professor "C" e como já destacamos no capítulo anterior, sobre a repetição dos conteúdos: *"Alguns conteúdos são repetidos, outros faltam (...) acho necessário utilizar o livro também (...) apesar de seguir os conteúdos do Caderno por causa do provão."*. No caso da escola Oscarlina, os alunos de uma mesma série fazem avaliações bimestrais em forma de múltipla escolha (teste), elaboradas pelos professores.

Os conteúdos cobrados são os abordados nas apostilas, portanto, entendemos que é também uma maneira de favorecer e reforçar a utilização dos materiais unificados, pois é necessário que todos os professores trabalhem os mesmos conteúdos que serão cobrados na avaliação chamada provão.

Julgamos que a situação dos professores que recorrem a outros materiais didáticos e recursos para aprofundamento dos conteúdos ou para suprir as carências trazidas pelas apostilas, representa a disposição desses profissionais em procurar maneiras de trabalhar os conteúdos conforme julguem melhor, não considerando apenas as imposições da SEE-SP, pois a opção de utilização de livros didáticos, jornais, documentários, filmes, possibilitam que os conteúdos sejam explorados com mais qualidade. Como é o caso do professor "F": "*Não acho que exerço meu papel como professora utilizando esse Caderno. Me sinto péssima em utilizar, no começo até ensaiei utilizar, depois tentei utilizar o livro e o Caderno, mas hoje dispenso o Caderno."*.

Ou ainda como explica o professor "A": *"Não considero o material com 100% de boa qualidade (...) por isso utilizo também os livros para complementar, principalmente os exercícios. Mas os conteúdos sim, sigo o Caderno"*. Portanto, nesse caso, a sequência de conteúdos é desenvolvida como espera a SEE-SP, porém, também existe a utilização dos livros para melhor aprofundamento dos conteúdos.

Porém, a prática em não contemplar apenas os materiais e currículo estaduais não é de todos os professores que entrevistamos, pois em nossa pequena amostra, um deles, o professor "E", utiliza apenas as apostilas nas aulas de Geografia, portanto, não é unânime a "rebeldia" contra as imposições governamentais: *"Qualquer material tem erros e problemas. Não acho que o Caderno seja o único. Falam muito dele, mas vejo todo mundo usando."*

Não queremos dizer que esse professor, que está em vias de se aposentar, é ruim ou pouco preocupado com o aprendizado dos alunos, mas demonstra que houve aceitação das apostilas, sem se importar com a qualidade ou suficiência dos materiais. Esse é o professor ideal, seguindo a política educacional de São Paulo, pois reproduz o que os materiais apresentam.

Ainda no caso do professor "E", a grande crítica dele se refere à maneira como os alunos lidaram com os materiais: *"As respostas estão na Internet, não sei o site, mas eles copiam muita coisa*[9]*"*. Destacou também a sujeira que se forma em torno da escola no final dos bimestres *"É uma vergonha que os alunos não dêem valor a esse material que eles mesmos pagaram"*. Situação já destacada por nós sobre a importância de ter material que é do próprio aluno e que não precisa ser devolvido à escola no final do ano letivo, mas como destacado pelo professor, não é considerado importante por

[9] Um dos sites que encontramos foi esse: http://baianow.com/caderno-do-aluno-respostas/ Acesso em fevereiro/ 2013

parte dos alunos. Portanto, a crítica desse professor não é pautada nos materiais em si, mas nas situações que se criaram após sua introdução.

Retomando a falta de autonomia do professor em escolher os materiais didáticos utilizados nas escolas paulistas. Destacamos que grande parte dos entrevistados por nós, criticaram a maneira impositiva que as apostilas foram introduzidas nas escolas.

De acordo com o professor "B", não houve nenhuma participação dos professores para a introdução das apostilas: *"Os Cadernos poderiam ser melhorados desde a elaboração. O professor é esquecido do começo ao fim. Se fosse material melhor, eu usaria. Não adianta reclamar da unificação, mas acho que o material pode e deve ser melhorado."*

Os professores foram esquecidos na idealização da política educacional, durante a elaboração das apostilas e não seria diferente na escolha dos materiais, ou melhor: a falta de escolha, pois é um material imposto, não há a possibilidade de recusa, mesmo que não seja utilizado pelo professor em sala de aula.

Ou seja, as apostilas que chegam às escolas, que são distribuídas aos alunos, mas não são utilizadas pelos professores, se tornam obsoletas, sem ou com pouca função, portanto, novamente, consideramos perda de dinheiro público. Essa situação, de acordo com a visão do governo estadual, colocaria o professor como vilão, afinal, existe a distribuição de materiais às escolas, mas o professor não os utiliza.

A imposição na introdução das apostilas é citada também como um problema pelo professor "C": *"O material é elaborado sem a participação de professores da rede. A pequena participação do professor é feita através do site da Secretaria da Educação"*.

Concordamos que os livros também não são elaborados com a participação dos professores que os utilizarão, porém, esses materiais são escolhidos por eles, que optam pelos que melhor se adéqüem às suas realidades, se diferenciando das estratégias adotadas em São Paulo, como já discutimos.

Vale nesse momento uma importante discussão em relação ao professor. Apesar de ser nula sua participação na elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados em classe, ele tem papel fundamental para que o currículo seja colocado em prática como espera a SEE-SP.

A função do professor de planejar suas ações ao longo do ano conforme a realidade da escola e a elaboração de projetos pedagógicos foi extinta, pois todos os planos de aula são disponibilizados nas apostilas. A introdução do Currículo Oficial não favorece que ações específicas para cada escola ou sala de aula sejam desenvolvidas, pois o currículo se tornou único, assim como os materiais, que devem ser colocados em prática, baseados em planos de aula também uniformes.

Desse modo, o professor se tornou mero reprodutor dos conteúdos, não tendo a oportunidade de construir suas aulas, optar pelos materiais didáticos, dificultando a adequação dos conteúdos à sua realidade. GADOTTI (2010) e SILVA (2012) nomeiam tal situação como a desprofissionalização do professor.

Ou seja, a função dos professores tem se modificado na realidade das escolas paulistas, devido à atual política educacional, assim esse profissional não é mais o responsável pela criação de suas aulas, elas estão prontas para serem seguidas. De acordo com GADOTTI (2010), uma das grandes ameaças à qualidade da educação é o instrucionismo, ou seja, o fim do docente enquanto pensador, pois se espera dele apenas a reprodução do que consta nos manuais.

Entendemos que para a SEE-SP é interessante que o professor não tenha um papel prioritário em sala de aula, diminuindo sua importância, função e autonomia, pois assim ele trabalha seguindo o roteiro das aulas sem fugir das expectativas da política educacional paulista. Segundo SILVA (2012, p. 99), o professor deve (...) *"continuar a planejar suas aulas, negando-se a passar uma visão fechada, pronta, acabada da realidade [que contraria] o desenvolvimento do raciocínio crítico."*

As apostilas se configuram como manuais de instrução, pois resta ao professor seguir as orientações da aula passo a passo, como se a garantia para que a aula funcione perfeitamente constasse nesses manuais e apenas utilizando-os a aula seria bem aproveitada e os alunos aprenderiam satisfatoriamente.

A maneira como as apostilas se apresentam demonstra a característica impositiva dos materiais, do governo paulista e da SEE-SP, pois os planos de aula, com recursos a serem utilizados, formas de avaliação, competências e habilidades são apresentados, tornando-se regra a utilização das apostilas e dos manuais, conforme são apresentados.

De certa forma, os professores são cobrados pelo desenvolvimento “correto” dos materiais, pois anualmente os alunos da rede paulista realizam a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Avaliação que cobra os mesmos conteúdos do Currículo Oficial.

Portanto, seguindo o roteiro apresentado ao professor, os resultados das avaliações realizadas pelos alunos através do SARESP tendem a ser favoráveis, indicando que o aprendizado foi bem sucedido, ao menos, nos números. Assim, as avaliações com índices positivos trarão benefícios aos professores (bônus), ou seja, valores em dinheiro para gratificar seu bom trabalho.

Por outro lado, os baixos rendimentos dos alunos se tornam responsabilidade do professor. Essa situação é explicada pela desobrigação do Estado de certos deveres, como já discutimos no primeiro capítulo, que tende a responsabilizar os professores pelos baixos índices apresentados pelos alunos. De acordo com SANFELICE (2010, p. 259, grifo nosso):

> Os docentes são cobrados por duvidosos critérios de produtividade, ficam lançados à própria sorte da **competitividade entre pares** e os vencedores são premiados com **bônus, quantias em dinheiro**, sem que haja alterações salariais para a categoria (...)
> Há sérios indícios: a educação estatal paulista está indo para o brejo. O Estado minimiza-se como provedor perante o tamanho do desafio, aprofunda seu controle e **responsabiliza outros sujeitos** pelas funestas consequências. Estamos em tempos de precarização. Precarização política, ética, cultural e material.

Os alunos têm materiais feitos especialmente para eles, currículos iguais em todo o estado, as escolas têm computadores, o que poderia não dar certo? Por que as avaliações não melhoram seus índices? A qualidade dos professores surge como resposta para a SEE-SP. São eles os grandes vilões responsáveis pelos resultados negativos dos alunos.

Portanto, a bonificação por resultados, conforme o desempenho dos alunos no SARESP, na qual os professores recebem quantias em dinheiro, é um meio de fiscalizar a utilização das apostilas, afinal nessa avaliação são exigidos conteúdos presentes do Currículo Oficial, além de exercícios da apostila. Desse modo, utilizar esse material em sala de aula é como trilhar um caminho para resultados satisfatórios nessa avaliação estadual.

Dessa forma, os resultados do SARESP são formas de avaliar não apenas alunos, mas também os professores, diretores e coordenadores, pois a avaliação sendo favorável, com bons resultados, significa que todos estão trabalhando conforme as orientações da SEE-SP. Tanto que são conhecidos casos em que os funcionários da escola, como merendeiras, solicitam ao professor a utilização das apostilas, pois eles também são bonificados, ou seja, os coordenadores, diretores e funcionários são fiscais dos professores para que utilizem as apostilas.

Portanto, a aproximação entre desempenho e bonificação contribui para que o professor utilize os materiais oficiais da rede paulista, para que seus alunos tenham bom desempenho no SARESP e para que a bonificação seja alta. Com o aumento dos índices nas avaliações, a escola atinge seu auge, conforme o pensamento neoliberal. SOUSA e ARCAS (2010) confirmam e explicam que avaliações como essa influenciam

o cotidiano escolar, orientam práticas pedagógicas, definem metas, estabelecem rumos. Como acontece em São Paulo.

No entanto, segundo CASTRO (2000), as avaliações são necessárias para que se avalie os avanços das reformas educacionais, quais os acertos e o que deve ser mudado, planejar novas reformulações, disseminar os resultados para que haja prestação de contas à sociedade. Porém, na atual realidade da escola paulista o SARESP desempenha papel maior que esses.

Talvez uma boa palavra seja “cerca”. Ele cerca o professor para que siga os roteiros pré-estipulados e assim, graças ao “bom comportamento” ele será presenteado com o bônus. Os professores “C” e “B” citaram que acreditam que a cobrança pela utilização das apostilas pela equipe gestora se deve aos resultados do SARESP, mas que isso não afeta o trabalho em sala de aula e a opção pela não utilização dos materiais.

De acordo com a política educacional de São Paulo, se o professor trabalha as apostilas como é indicado, desenvolve as habilidades, competências e os conteúdos, o resultado será favorável, portanto, os índices serão positivos e isso basta. Assim, acreditamos que o SARESP funciona como uma avaliação feita por alunos para avaliar a postura dos professores em relação à utilização das apostilas.

Portanto, materiais e currículo unificados, SARESP e a bonificação conforme os resultados são boas maneiras de manter os professores alinhados, garantindo que trabalhem uniformemente. Porém, as condições de uma sala de aula, as dificuldades, falta de material e excesso de alunos, não são contabilizados pelos resultados, mas claramente os influenciam.

Não somos contra a avaliação em si, mas sim, o que se pretende com ela. Mais do que focar apenas os resultados, a priorização por melhores condições de trabalho e de aprendizado deveriam ser reais.

Entendemos que hoje, o objetivo principal do SARESP é responsabilizar o professor pelos resultados ruins e glorificar o governo pelo investimento na educação. Não entendemos que essa deva ser a verdadeira função de uma avaliação com essa.

Essa avaliação também tende a uniformizar as escolas e os alunos. Ele não considera as adversidades, problemas ou realidade das escolas e dos alunos, como se todos fossem iguais. Essa é uma importante característica da atual política educacional paulista e se relaciona não apenas ao SARESP, como também ao currículo e materiais didáticos, como já discutido.

Retomando às apostilas, a uniformização de tudo e todos causa um problema na execução desses materiais, pois os planos de aula indicam a maneira como os conteúdos devem ser colocados em prática. Porém, não há adequação à realidade escolar. Situação contraditória, apesar de real, pois por se destinarem apenas às escolas paulistas, essas apostilas deveriam ser totalmente adequadas conforme as especificidades locais.

Os professores entrevistados por nós alegaram que as apostilas não são compatíveis com suas realidades, dificultando a utilização. Os materiais, segundo eles, muitas vezes chegam atrasados, fora do tempo previsto para início do bimestre; apresentam constantes falhas; a aplicabilidade não é favorável (como a quantidade insuficiente de aulas destinadas a um conteúdo); os materiais são inadequados para

desenvolver o assunto; faltam recursos, como textos; as pesquisas não se adéquam aos recursos que a escola dispõe, entre outros.

Um dos casos de falta de adequação se refere ao tempo previsto das aulas (quantidade de aulas). O professor “C” foi o único, dentre os que entrevistamos, que levantou essa falha. Consideramos que talvez isso se deva ao fato dos demais professores entrevistados não seguirem os planos de aula e as orientações contidas nas apostilas.

O tempo previsto para trabalhar os conteúdos como estão nas apostilas não são compatíveis à realidade, conforme aponta o professor “C”:

> *O tempo previsto para que o material seja utilizado durante o bimestre não leva em consideração a variação do número de aulas por período ou série. As apostilas estão fora da realidade. Com a participação mais efetiva na elaboração de professores da rede alguns destes problemas poderiam ser resolvidos.*

De acordo com esse professor, isso acontece, pois as apostilas utilizadas são as mesmas independentemente dos turnos. No caso da 3ª série do EM diurno, quando há 2 aulas semanais de Geografia, as apostilas são as mesmas destinadas à 3ª série do EM noturno, quando há apenas 1 aula de Geografia por semana.

A unificação curricular e didática, da maneira como foi feita, ignora a grade horária das escolas, o que sugere um despreparo dos professores contratados. Na opinião do professor "A" os planos de aula não podem ser colocados em prática: *"Nem todos são compatíveis"* e justifica essa situação graças à falta de participação de professores na elaboração das apostilas, resultando em problemas durante a utilização delas em sala de aula.

Assim, um determinado conteúdo, como as migrações, que conforme são apresentadas nas apostilas da 3ª série, devem ser trabalhadas em 4 aulas, representam 2 semanas no ensino diurno e 4 semanas no ensino noturno. Mas o conteúdo (e a apostila) são os mesmos, em decorrência disso, ou o professor opta por não trabalhar todos os conteúdos apresentados nas apostilas ou trabalha os conteúdos de maneira mais rápida, diferente das indicações que são apresentadas nos planos de aula, contrariando o trabalho uniforme em rede.

Essas falhas impedem que os conteúdos sejam trabalhados da mesma maneira e na mesma quantidade de aulas, conforme espera a SEE-SP, por isso tais situações deveriam ter sido levadas em consideração. Portanto, é um caso que demonstra que essa política de unificação no desenvolvimento dos conteúdos é dificultada, mesmo as apostilas e o currículo indicando que deva ser esse o caminho.

Por essas questões que a qualidade das apostilas se torna assunto freqüente entre as falas dos professores, justificando que as apostilas não sejam os únicos ou principais materiais didáticos utilizados em sala. Por isso o uso de outros materiais para suprir a carência das apostilas se faz necessário, como já discutido.

O professor “B” responsabiliza os próprios organizadores dos materiais pelo *“fracasso das apostilas*”: *“A maioria dos conteúdos são abordados de maneira muito superficial (...) Posso dizer isso na nossa área* [se referindo à Geografia]*”*. Por essa razão, segundo ele, são fundamentais outros recursos para que os conteúdos sejam trabalhados de maneira adequada, com destaque aos jornais e revistas que utiliza para abordar os conteúdos.

Esse professor ainda afirma que se as apostilas fossem materiais mais completos e melhores, não seriam necessárias outras fontes de informações, pois os conteúdos poderiam ser desenvolvidos apenas com elas, mas que atualmente não é possível trabalhar dessa maneira. Por outro lado, o professor “E”, o único dentre os professores que utiliza apenas as apostilas em sala, acredita que elas mereçam passar por revisão, principalmente em relação aos exercícios: *“Os exercícios não são maravilhosos, eu sei, mas muitos alunos não sabem nem ler e escrever, o que esperar deles?*

Além da qualidade das apostilas, outra questão é colocada em pauta: a alfabetização, os problemas trazidos pelos alunos desde as séries iniciais que prejudicam o desenvolvimento das apostilas, a resolução de exercícios, a leitura, que inviabilizam o pleno entendimento dos conteúdos.

Não podemos considerar que todos os professores de São Paulo trabalhem também com os livros didáticos, diminuindo ou excluindo o uso das apostilas nas aulas, mas na realidade pesquisada por nós, é um material bastante presente, que contraria as expectativas em trabalhar uniformemente em todas as escolas. Podemos até considerar que é uma espécie de rebeldia do professor, pois teoricamente ele não teria essa possibilidade, pois é um material oficial.

Porém, estranhamente, de acordo com a SEE-SP (2012, p. 09) *"Não há liberdade sem possibilidade de escolhas."*. Consideramos que essa liberdade não existe na prática, pois as apostilas foram elaboradas e introduzidas de maneira impositiva, sem escolha ou participação do professor, e sua utilização também não é uma escolha, pois se trata do material didático do estado de São Paulo, oficial, portanto, que deve ser trabalhado para que a unificação didática e curricular aconteça.

Mesmo que saibamos que essa situação não deveria acontecer, pois como discutimos, o material e o currículo devem ser colocados em prática para que o ensino paulista atenda aos interesses de reprodução do capital. Porém, devido à falta de adequação à realidade, por opção do professor ou pela falta de qualidade, as apostilas não são os únicos materiais didáticos em sala de aula.

Temos consciência e acreditamos que a utilização adequada de qualquer material didático se torna fundamental em sala de aula, assim como é indispensável o papel do professor: *"O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso"* (MEC, 2009, p. 10).

Assim, cabe ao professor intermediar os alunos e os materiais didáticos, por isso o professor e o aluno ainda são os personagens principais das aulas. Mesmo com políticas educacionais que excluam a função desse profissional.

As apostilas não devem ter papel central em sala de aula, mas devem ser importantes para a aprendizagem, pois são os materiais oficiais elaborados para a rede de ensino do mais rico estado do país que dispõe de recursos financeiros para arcar com a elaboração de materiais de qualidade e com as despesas que isso requer.

A discussão que apresentamos no início do trabalho sobre a manutenção da escola pública merece ser destacada aqui e em sala de aula, afinal, a consciência de que a escola é paga, indiretamente, pelos próprios alunos, deve ser constantemente abordada. Ainda mais considerando que a Geografia preza o desenvolvimento do aluno-cidadão e por isso, o aluno deve saber sua importância para a escola e vice-versa.

De qualquer modo, por se tratar de material didático, específico para as escolas paulistas, destinados a todos os cinco milhões de alunos da rede pública e a mais de cinco mil escolas, as apostilas deveriam ser adequadas em múltiplos sentidos, da qualidade do papel às pesquisas que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Contudo, conforme apresentaremos na avaliação das migrações, discutiremos que essa qualidade esperada não é real.

Os problemas ou erros encontrados nas apostilas, levantados em nossa pesquisa ou pelos professores, foram e continuarão sendo nomeados como falhas. Essas falhas podem se referir tanto aos conceitos quanto à aplicabilidade, como os exercícios. Essas falhas, independentemente de quais sejam, dificultam ou inviabilizam a utilização das apostilas e a consequente unificação didática, pois requerem o uso de outros materiais, como os livros.

Portanto, apesar do objetivo de que as escolas de São Paulo trabalhassem em rede, conforme explicação da secretária da Educação do estado em 2008[10], Maria Helena Guimarães de Castro, não é o que observamos. Mesmo com a pequena parcela de professores que entrevistamos para este trabalho, fica evidente que as apostilas não foram ou são bem vindas, devido aos motivos apresentados.

[10] SEE-SP, 2008

As justificativas para não utilização alegadas por cinco professores (o sexto professor utiliza as apostilas) não se distanciaram entre si: exercícios pouco interessantes, ausência de textos, não é um material aplicável à realidade da escola pública, entre outros. Características que interferem na qualidade do material e por isso, nomeamos também como falhas.

Quando nos referimos às falhas, não estamos apenas relacionando aos erros de localização de um país, exercícios ruins, conceitos errados, textos pouco interessantes ou ausência deles, estamos também retomando a qualquer problema que possa atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos, como a quantidade de aulas insuficiente.

No entanto, vale aqui uma importante ressalva: consideramos a própria política educacional de São Paulo baseada no neoliberalismo uma falha, portanto, mesmo que as apostilas fossem caracterizadas por nós ou pelos professores entrevistados como perfeitas, ainda assim teríamos nossas críticas em relação ao objetivo principal do ensino no estado de São Paulo atualmente. No entanto, as falhas das apostilas que apresentaremos corroboram com a nossa crítica desde a introdução da política educacional até sua consolidação.

Assim sendo, adiante será apresentada a avaliação, feita por nós, das apostilas utilizadas pelos alunos e professores da rede pública estadual paulista. Porém, pela grande quantidade de apostilas, não seria possível analisarmos todas elas[11], afinal, são quatro séries do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e três do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série).

[11] Seriam 56 apostilas se considerarmos as apostilas de professores e alunos do EF e EM

Optamos assim, por avaliar as migrações, presente em quatro séries, duas do EF e duas do EM: 7º e 9º anos e 1ª e 3ª séries, respectivamente. Ao todo serão cinco apostilas destinadas aos alunos e cinco apostilas dos professores, dez no total, pois na 3ª série o tema está presente em dois momentos distintos.

Dessa maneira, a coleta de dados nas apostilas de Geografia de alunos e professores será realizada nas seguintes séries e bimestres: 4º bimestre do 7º ano e 3º bimestre do 9º ano no Ensino Fundamental, e 2º bimestre da 1ª série e 1º e 3º bimestres da 3ª série do Ensino Médio. Todos os materiais datam de 2009 e foram introduzidos nas escolas em 2010.

As apostilas serão avaliadas segundo nossas experiências como pesquisadora e principalmente, professora em sala de aula. Portanto, muito do que será apresentado é resultado das vivências de sala de aula.

Mas também, os critérios de avaliação dos livros didáticos do Guia de Avaliação do Livro Didático, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação nos ajudarão nessa tarefa, para que possamos realizar a avaliação conforme critérios oficiais do governo federal.

As dez apostilas serão avaliadas em relação à apenas um conteúdo, as migrações, pois é um assunto trabalhado desde as primeiras séries do EF até as últimas do EM, assim poderemos compreender de que maneira esse assunto é desenvolvido nas apostilas no decorrer das séries em relação às ilustrações, exercícios, conceitos, mapas, textos, qualidade gráfica, entre outros.

Destacamos que o caminho trilhado pelo trabalho até atingir seu objetivo principal que é avaliação das migrações nas apostilas paulistas, se justifica por tais materiais serem parte de uma política educacional. São, portanto, resultados de ações governamentais com objetivos específicos.

Assim, as discussões iniciais realizadas foram importantes para contextualizar a atual realidade das escolas de São Paulo e explicar a introdução do currículo unificado e das apostilas nas salas de aula, bem como as consequências que tais mudanças trouxeram para a realidade da escola, do aluno e do professor. Por isso optamos por apresentar as migrações nas apostilas somente nesse momento.

3.1 Abordagem das migrações nas apostilas paulistas

A avaliação das migrações nas apostilas paulistas se pautará tanto em nossas experiências, como professora em sala de aula, ao utilizar os materiais para desenvolver o conteúdo, como também conforme os critérios utilizados pelo Guia Nacional do Livro Didático para avaliação dos livros didáticos que são distribuídos às escolas brasileiras através do PNLD. Assim, teremos também a avaliação das apostilas paulistas conforme critérios oficiais do governo federal, que é a esfera governamental responsável por avaliar os livros didáticos.

Por se tratar de avaliação vinculada ao MEC, a aproximação feita por nós entre os critérios do PNLD e as apostilas paulistas se pauta em avaliar materiais oficiais de um estado brasileiro através de critérios oficiais utilizados por um programa do governo federal. Portanto, critérios oficiais avaliando materiais oficiais.

As esferas de governo são diferentes, mas os objetivos dos materiais não, mesmo se tratando de materiais didáticos diversos: livros didáticos e apostilas, eles têm a função de auxiliar o processo de ensino- aprendizagem.

Desde o início da pesquisa, julgamos que seria necessária a utilização de critérios que norteassem a avaliação das migrações nas apostilas. Autores foram levantados para nos auxiliar nesse momento importante do trabalho, no entanto a escolha pelos critérios do PNLD aconteceu, como já dito, por serem oficiais, ou seja, utilizados por um programa do governo federal para avaliar os livros didáticos. Se aproximando, portanto, da realidade dos materiais avaliados por nós, que também são oficiais.

Além disso, esses critérios vigoram atualmente, ou seja, ainda são utilizados para avaliação de materiais didáticos. Portanto, são atuais e modificados constantemente a cada edição das avaliações. As avaliações dos livros didáticos ocorrem a cada três anos, os de EF foram avaliados em 2013 e do EM, em 2012.

Compreendemos que os critérios do PNLD são utilizados para avaliar livros inteiros e não apenas um dos conteúdos, como é nosso caso, por isso utilizaremos os critérios gerais destinados à qualquer disciplina e não os específicos para os livros de Geografia, pois assim todos os critérios se adequarão à realidade da nossa avaliação. Os critérios utilizados serão:

I- Respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino;

II- Princípios éticos necessários à construção da cidadania e convívio social;

III- Coerência e adequação da abordagem teórico- metodológica da coleção;

IV- Conceitos e informações corretos e atuais;

V- Características e finalidades adequadas ao Manual do Professor e à linha pedagógica adotada;

VI- Estrutura editorial e projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógico.

Os critérios gerais de avaliação que serão utilizados por nós, conforme apresentado, englobam ética, cidadania, conceitos corretos, coerência metodológica e outros, devendo estar presentes em todos os conteúdos, de qualquer material didático, seja apostila, livro ou qualquer outro, portanto está de acordo com nossos objetivos.

Por esses motivos julgamos que os critérios do PNLD podem ser utilizados também para avaliar as apostilas, ou seja, utilizados para avaliar as migrações nos materiais paulistas. Dessa maneira, apresentaremos adiante a avaliação das migrações nas apostilas de EF (7º e 9º anos) e EM (1ª e 3ª séries) a partir dos critérios estipulados:

I- Respeito à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas ao ensino.

Para tanto vamos nos remeter ao PCN (BRASIL, 1998) e LDB (BRASIL, 1996), que são as orientações indicadas pela avaliação do PNLD.

Entendemos que as apostilas paulistas não seguem tais parâmetros educacionais, pois o PCN indica orientações curriculares e a LDB apresenta as diretrizes e bases para o ensino no país.

A função do PCN é o de nortear os currículos, mas não apresentá-lo fechado e pronto, como acontece com as apostilas em São Paulo. Na disciplina de Geografia os eixos temáticos do PCN apresentam os assuntos que devem ser trabalhados e sugestões de como fazê-lo.

Para efeito de exemplificação, segue um eixo temático: *"Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais."* (BRASIL, 2000, p.58). Portanto, não apenas a migração pode ser destacada a partir desse eixo temático, como também outros assuntos, como globalização, concentração populacional e questões relacionadas ao estudo da população: estruturas etárias, taxas de mortalidade, fecundidade.

Os eixos temáticos que norteiam as disciplinas são, segundo o PCN (BRASIL, 1996), importantes para serem definidos, conforme as especificidades locais e as opções teórico- metodológicas dos professores, o projeto político pedagógico da escola:

> Assim, a articulação entre a realidade local, a capacidade e a liberdade intelectual do professor e os aspectos organizacionais e políticos da escola é fundamental para que o perfil do trabalho a ser desenvolvido esteja e claro, desse modo, todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconheçam seu papel e tenham efetiva capacidade de exercê-lo. (BRASIL, 1996, p. 55)

Portanto, diferente do que acontece nos materiais paulistas, nos quais tanto o currículo como a maneira de trabalhá-lo são engessados, encaramos o PCN como orientações e não como roteiros, característica importante para se adequar às distintas realidades do país. Assim, cada professor desencadeará discussões de acordo com a realidade da escola e do aluno, como prezamos e já discutimos ao longo do trabalho.

Já a LDB é mais ampla. Ampla no sentido de englobar os direitos e deveres relacionados à educação, bem como seus objetivos, princípios, financiamentos e outros ligados ao ensino.

Nesse sentido, a função do Estado, segundo a LDB (BRASIL, 1996), é, entre outras: *"organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino (...) baixar normas complementares para seu sistema de ensino (...) assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio."* E, portanto, as apostilas e o ensino paulista seguem as normas estabelecidas.

Porém, o artigo 14º da LDB (BRASIL, 1996) indica que cada sistema de ensino deve definir as normas de gestão democrática do ensino público conforme alguns princípios, dentre eles: *"I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola"*. Conforme já discutido ao longo do trabalho, o projeto pedagógico da escola não é desenvolvido nas escolas, pois o currículo é pronto e uniforme a toda a rede de ensino paulista, não priorizando as necessidades e realidades de cada escola.

Outro artigo presente na LDB, o 26º (BRASIL, 1996) orienta sobre os currículos, que devem ter base nacional comum, como já discutimos em relação ao PCN, mas também uma parte diversificada: (...) *"exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela."* Mesmo que a política educacional em vigor em São Paulo e as apostilas se destinarem a um mesmo estado, as diversidades são grandes, porém não são atendidas, contrariando a LDB, conforme discutido no segundo capítulo.

Também conforme a LDB, os currículos devem orientar para o trabalho, sendo que após a conclusão do Ensino Médio o aluno deve ser capaz de (...) *"se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação"* (...) (LDB, BRASIL, 1996, artigo 17º). Como já discutido, as competências e habilidades desenvolvidas pelas apostilas paulistas prezam o trabalho e a formação do aluno para esse fim, apesar de concordarmos que a escola é o caminho para o mercado de trabalho, não entendemos que deva ser essa sua principal ou única função. Portanto, conforme esse artigo da LDB as apostilas se adéquam.

Outros artigos da LDB poderiam ter sido apresentados aqui, mas a escolha desses aconteceu para mostrarmos que o ensino paulista não se adéqua totalmente às legislações e normas de ensino do país, pois se opondo a elas, os seus interesses e necessidades são garantidos. Destacamos que a LDB foi criada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação era Paulo Renato Souza, que foi secretário da Educação de São Paulo durante a implementação da Proposta Curricular em São Paulo.

II- Princípios éticos necessários à construção da cidadania e convívio social.

Entendemos que um cidadão começa a ser desenvolvido em casa, no convívio com seus familiares, e sendo a escola local relevante para a continuação desse processo, uma vez que os alunos começarão a interagir com diferentes costumes e culturas.

Desse modo, consideramos que trabalhar as migrações apenas com números e setas não seja a maneira ideal para desenvolver o cidadão e o convívio em sociedade, se pensarmos no caso das escolas Oscarlina e Ladeira, que recebem muitos migrantes ou de família migrante, percebemos que é importante trabalhar as experiências que tais alunos trazem. Assim, o convívio e o respeito com "o diferente" será importante para o desenvolvimento do aluno.

Portanto, entendemos que a migração por si só não privilegia o convívio social e a cidadania, mas a maneira como ela será trabalhada, priorizando a realidade do aluno e a proximidade com migrantes pode ser favorável. Na realidade de Louveira e Itatiba, e em outras escolas e municípios, a migração deve ser entendida não apenas como a chegada ou saída de pessoas, mas também como conseqüência de transformação e desenvolvimento econômico, histórico e social.

Segundo DAMIANI (2010), a cidadania envolve a sociedade e como ela se apropria do mundo por ela produzido, portanto o cidadão se reconheceria nessa produção. O oposto a isso é chamado de infracidadão pela autora: *"É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivencia, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico."* (DAMIANI, 2010, p.52)

Desse modo, reflexões envolvendo a maneira como o Brasil se inseriu e como atualmente se insere no contexto das migrações entre cidades ou estados, em escalas que englobam outros países e continentes, ou ainda o país como receptor ou enviando migrantes, se mostram importantes para entendermos e relacionarmos o aluno à sua realidade. Assim a abordagem do assunto não se torna abstrata e sem sentido. Afinal, se tanto batemos na tecla no contexto do aluno, a do aluno cidadão, no

pertencimento dele à uma realidade, é importante que ele entenda como as migrações influenciaram sua cidade, seu país no passado e como isso ainda acontece.

Assim sendo, conforme apresentaremos adiante, conforme os materiais paulistas, concluímos que os materiais de EF priorizam mais a realidade do aluno ao indicar atividades que objetivam entrevistar migrantes que fazem parte de seu cotidiano, por exemplo. No caso do 7º ano a migração interna é o alvo das discussões, sendo mais fácil de se aproximar do aluno, por isso julgamos que o material fornece condições para desenvolver o convívio social e a construção do cidadão. De qualquer modo, cabe ao professor fazer essa aproximação, para relacionar as informações e dados dos mapas das apostilas à realidade do aluno.

No caso do EM, a partir das apostilas, tememos que a migração internacional se mostre distante da realidade do aluno. Mesmo podendo ser próxima dos alunos a presença de migrantes, especialmente os europeus que vieram para a agricultura do café nos séculos passados, a apostila foca apenas a vinda de japoneses. Não que esteja errado, mas essa não foi a única nacionalidade que o país recebeu.

Atualmente, as migrações internacionais podem não estar presentes na realidade do aluno, mas de qualquer modo, é importante destacar o Brasil nesse contexto, de uma escala local para uma escala superior, que engloba também outros países e continentes. Priorizando, porém, como o Brasil se insere na realidade das migrações atuais.

Se tanto batemos na tecla da realidade do aluno, a do aluno cidadão, no pertencimento dele à uma realidade, é importante que ele entenda a situação brasileira na atualidade. Portanto, aproximar a migração internacional à realidade do aluno e de que maneira isso interfere em sua vida é fundamental.

A atuação do professor ao relacionar a realidade com a migração internacional é importante para que o assunto faça sentido e de algum modo interfira no seu cotidiano como cidadão e aluno. Dessa maneira, se pensarmos ainda nas escolas citadas anteriormente, a vinda de italianos, espanhóis e portugueses, principalmente, se mostra fundamental para que o assunto possa ser desenvolvido da maneira como julgamos adequada.

III- Coerência e adequação da abordagem teórico- metodológica da coleção.

A abordagem teórico- metodológica adotada pelos materiais é aquela que preza a SEE-SP e o governo paulista, ou seja, formar prioritariamente para o mercado de trabalho, portanto o desenvolvimento dos conteúdos se pauta nesse contexto. Além disso, como já discutimos, a atual política educacional paulista tem seu rumo definido pelo neoliberalismo e isso traz características importantes para o ensino.

Nesse sentido, podemos destacar as competências e habilidades, privilégio aos resultados de avaliações estaduais, adoção de apostilas e currículo unificados, entre outros, conforme já apresentado. Sendo assim, a partir de LUCHESI (1996) podemos considerar a proposta pedagógica desenvolvida pelas apostilas paulistas como sendo a denominada “pedagogia tecnicista”. Segundo o autor, ela é centrada na transmissão e apreensão de conteúdos, baseando-se nos rendimentos.

Tal linha pedagógica se refere a um grupo de pedagogias que objetivam a domesticação dos educandos, oposta a outro grupo que segue os caminhos da humanização. Segundo LUCHESI (1996), há um grupo que tende para a conservação da sociedade e outro que oferece condições para a transformação dela.

Entendemos que São Paulo, através de seus materiais, segue a primeira linhagem, pois não oferece recursos para o desenvolvimento crítico do aluno, mas privilegia sua formação técnica para o mercado de trabalho, pois prioriza (...) *"a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos"* (...) (LUCHESI, 1994, p. 61)

Além disso, segundo o autor, os conteúdos conforme essa corrente pedagógica são baseados em materiais sistematizados, tais como manuais, livros didáticos ou módulos. Portanto, podemos considerar que o desenvolvimento da competência e habilidade é o que permeia todo o currículo do estado de São Paulo, sendo esse importante para o desenvolvimento da proposta teórico- metodológica da política educacional atual do estado de São Paulo.

Os recursos utilizados e a maneira como os conteúdos se desenvolvem privilegiam o objetivo do material, que além de ser base para o ensino do estado, oferece condições para que a escola atenda as necessidades do desenvolvimento econômico.

Por isso acreditamos que a maneira como o material se desenvolve é compatível com aquilo que ele espera da escola, dos professores e alunos. São, portanto, coerentes, afinal, todas as apostilas têm seus objetivos relacionados aos da política educacional.

Apesar de não concordarmos com a pedagogia adotada pelas apostilas e pela política educacional paulista, julgamos que ela se desenvolve coerentemente com o que objetiva. É adequada, portanto, conforme seus interesses, expectativas e objetivos.

IV- Conceitos e informações corretos e atuais.

Conforme nossa avaliação das apostilas, apresentaremos que poucos conceitos relacionados à migração foram apresentados, especialmente aos alunos. Os que foram se mostraram superficiais, sem referências bibliográficas ou indicações de autores consultados. Portanto, as apostilas não se adéquam totalmente ao critério estabelecido ao PNLD.

Temos a impressão que as definições de migração sazonal ou interna, por exemplo, nos materiais do 7º ano, foram formuladas sem embasamento teórico, conforme os "achismos" dos autores. Outra grande crítica pode ser feita sobre o desenvolvimento e definição de refugiados e deslocados, que julgamos incorretos, conforme já discutimos nas conceituações das migrações no capítulo anterior.

Também não podemos considerar a utilização de informações e conceitos atuais, pois especialmente os materiais do EM, apresentam termos como "expulsão e repulsão", como já destacamos, pois esses termos se relacionam ao tronco teórico neoclássico, que não é atual, pois explicam as migrações como consequências da Revolução Industrial. Características que se distanciam das migrações atuais.

Conforme discutiremos ainda, o material é superficial, pois outras questões poderiam ter sido destacadas sobre as migrações atuais, internas e internacionais, principalmente se relacionada à realidade econômica do país, vale apresentar ao aluno a atual condição do país como potência econômica e questionar as condições sociais e os contrastes imensos que ainda são muito presentes no Brasil.

Se o país foi destacado, até então, como aquele que envia migrantes, vale caracterizá-lo também como atual receptor de fluxos migratórios, dada sua condição de potência econômica, além de questionar as condições sociais e os contrastes que ainda

são muito presentes no Brasil. Portanto, as apostilas não são atuais, pois não são apresentadas informações ou dados recentes sobre as migrações internas ou internacionais, especialmente ao envolver o Brasil.

V- Características e finalidades adequadas ao Manual do Professor e à linha pedagógica adotada.

A apostila do professor é coerente e incoerente ao mesmo tempo. Coerente porque apresenta a proposta teórico- metodológica conforme espera a SEE-SP, pois se trata do manual de instruções que deve ser seguido para o trabalho em rede. Ela é, portanto, compatível com os objetivos de desenvolver as competências e habilidades, sem privilégio ao desenvolvimento crítico, apenas para o básico, leitura (de mapas, por exemplo) e cópia. Ou seja, o desenvolvimento do aluno robô, apto a reproduzir, mas sem pensar.

Mas julgamos que é incompatível aquilo que consta no discurso, no papel, e o que é apresentado nos materiais. O Currículo Oficial e a Proposta Curricular prezam o desenvolvimento do aluno crítico e cidadão:

> Tendo um currículo que promove a aprendizagem de competências e habilidades, a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema comprometido com a formação de crianças e jovens em adultos aptos a exercer suas responsabilidades – trabalhar, constituir uma família e ser autônomo – e com condições de atuar na sociedade de forma produtiva. (SEE-SP, p. 21, 2008):

Porém, não acreditamos que essa proposta é verdadeira, pois como já discutimos, a formação do aluno em trabalhador é focada. E nesse sentido a teoria não se adéqua à prática.

Ainda em relação aos manuais dos professores, também consideramos incoerentes, pois eles não conversam integralmente com a apostila do aluno e vice-versa, afinal muito do que está disponível ao professor não está ao aluno e o inverso também é verdadeiro.

Entendemos que a apostila do professor funcione como um manual de instruções, que deve ser seguido para que a "máquina" funcione de forma correta. Todavia as apostilas dos alunos e professores não se relacionam por completo, pois os exercícios e pesquisas que são indicados na apostila do aluno não são apresentados na do professor.

Como a SEE-SP espera que trabalhe o professor se nem mesmo ele sabe como o conteúdo está sendo apresentado na apostila destinada aos alunos? Dessa maneira, as apostilas são falhas em múltiplos sentidos. Mesmo aos professores que as seguem literalmente, elas apresentam lacunas.

VI- Estrutura editorial e projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógico.

Julgamos que a impressão dos materiais, imagens, formatação, paginação, sumário, tamanho da fonte, papel utilizado, representações cartográficas, são de qualidade. Mas não estamos nos referindo a qualidade dos recursos e das informações que apresentam.

No entanto, tais condições estéticas não são suficientes para que consideremos as apostilas como boas. Não vamos nos prolongar nesse critério, pois acreditamos que um material de qualidade deva prezar mais que o projeto gráfico, de qualquer maneira, esse critério é atendido pelas apostilas.

Portanto, para finalizar as avaliações das migrações conforme o PNLD, podemos dizer que são materiais falhos, principalmente no que se refere às legislações, conceituações e adequação apostila do aluno e professor. A falta de tais características influencia a qualidade dos materiais, que não julgamos ser boa.

Para complementar a avaliação das migrações nas apostilas paulistas, adiante apresentaremos a avaliação realizada conforme nossas experiências de utilização nos materiais, para que possamos aprofundar as discussões já iniciadas sobre o desenvolvimento das migrações nas apostilas paulistas.

3.2 As migrações nas apostilas do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental compreende desde o 1º até o 9º ano, dos ciclos I e II. Sendo que, do 1º ao 5º ano se referem ao ciclo I, portanto, Ensino Fundamental I e do 6º ao 9º ano, o ciclo II, logo, Ensino Fundamental II.

Optamos por apresentar a avaliação das migrações de acordo com as séries do EF e EM, para que possamos compreender como o conteúdo é desenvolvido e trabalhado nos diferentes graus de ensino. Lembramos que, como já trabalhamos em

todas as séries do EF e do EM que abordam no currículo as migrações, tivemos a oportunidade de explorar esse assunto a partir das apostilas, utilizando, portanto, esses materiais e seus recursos para que entendêssemos na prática como esse conteúdo especificamente é desenvolvido.

Portanto, nesse momento, a avaliação do material se pautará em nossas experiências durante sua utilização em sala de aula. Desse modo, seremos capazes de destacar questões práticas das apostilas, tais como: realização de exercícios, problemas com a leitura de mapas, adequação entre as materiais dos alunos e professores, entre outros.

A avaliação das migrações nas apostilas de Geografia do EF de professores e alunos se realizará com base nos materiais do 7º e 9º anos, pois são esses que apresentam tal conteúdo em seu currículo. As migrações, conforme são apresentadas nas apostilas se encontram em anexo, no final do trabalho.

Inicialmente, explicamos que todas as apostilas são divididas em situações de aprendizagem e dentro de cada uma os conteúdos são desenvolvidos. Segundo PRADO (2012), a situação de aprendizagem reflete como os alunos desempenharão seus papéis em sala de aula: eles devem construir seu aprendizado por meio de ações reflexivas, portanto têm papel central no processo de adquirir conhecimento conforme sua realidade.

Concordamos que seja importante o papel ativo do aluno em aula, não apenas como ouvinte, recebendo informações prontas e acabadas do professor. Porém, acreditamos ser difícil esperar que o aluno desempenhe esse papel em sala de aula, com outros quarenta alunos[12], que têm necessidades, problemas, dificuldades e expectativas diferentes.

Em nossas leituras sobre as situações de aprendizagem, nos deparamos com algo que se refere principalmente ao Ensino à Distância (EAD), quando o aluno é mais independente e desempenha papel central do aprendizado, e a função principal do professor é a de orientar, pois não existe o contato direto e frequente entre professor-aluno, e portanto, essa realidade é distante da escola do dia a dia.

Outra questão a ser levantada em relação às situações de aprendizagem: como permitir que o aluno construa seu conhecimento se os mesmos conteúdos e as mesmas apostilas são utilizados em todo o estado de São Paulo? Independente da realidade da escola e do aluno, a apostila é a mesma. No entanto, espera-se que o aluno construa seu conhecimento conforme o seu mundo e seu cotidiano. Não encaramos isso como possível, afinal, as realidades são distintas e não julgamos que os materiais dêem suporte para essa construção.

Após essas discussões, iniciaremos as avaliações das migrações nas apostilas do 7º ano, que é a primeira série que aborda essa questão de acordo com o Currículo Oficial. As migrações estão presentes na apostila 4, portanto devem ser trabalhadas no 4º bimestre, visto que para cada bimestre existe uma apostila correspondente, dessa forma a apostila 1 corresponde ao 1º bimestre e assim sucessivamente.

[12] Média de alunos em sala de aula

Os conteúdos abordados nessa série, conforme o Currículo Oficial, se pautam no estudo do Brasil: formação territorial, regionalização, domínios naturais, população e economia. E especificamente na apostila 4 do 7º ano, as migrações são estudadas na Situação de Aprendizagem 1, nomeada como “Brasil dos Migrantes”.

As migrações desenvolvidas nessa série se referem às internas, mas não há referência ao êxodo rural ou migração pendular, por exemplo, pois apenas a temporária e sazonal são trabalhadas. Portanto, pode ser suposto que apenas esses tipos de migração são maneiras de migrar dentro de um país.

Essa situação se remete à escolha de alguns assuntos dentro dos conteúdos maiores, justificando, portanto, essa lacuna dentro das discussões sobre as migrações. A SEE-SP (2012) explica que a ênfase é dada no que é indispensável ao aluno ter conhecimento, possibilitando que todos tenham desenvolvido um conjunto básico de competências e habilidades.

Compreendemos que não é necessário estudar tudo sobre um determinado conteúdo, mas como já criticamos anteriormente, entendemos que essa situação representa pouco interesse em desenvolver e explorar melhor os conteúdos favorecendo lacunas importantes no entendimento das migrações. Não se trata apenas de englobar tudo sobre o conteúdo, mas sim de desenvolvê-lo de maneira mais completa e melhor, portanto, julgamos ser superficial que os alunos entendam as migrações internas apenas com o caso dos migrantes sazonais.

Na apostila do aluno o assunto é desenvolvido através de exercícios e pesquisas. Os exercícios são baseados principalmente em mapas que indicam fluxos migratórios pelo Brasil. A habilidade de ler mapas é bastante explorada por essa apostila, mesmo que não concordemos com a escolha dos recursos, devido à falta de qualidade e de adequação ao contexto do material didático.

O primeiro e o segundo mapa (figuras 3 e 4) dessa Situação de Aprendizagem apresenta a migração de trabalhadores rurais, portanto casos de migração interna, que são focadas nessa série.

Pelas experiências em sala de aula percebemos que existem diferentes maneiras de interpretar o mapa. Acreditamos que a legenda não é suficiente para explicá-lo e isso prejudicará a realização dos exercícios caso o professor opte por fazê-los.

No caso da figura 3, as setas são utilizadas tanto para indicar Ibaté (SP) quanto Santo Antônio dos Lopes (MA), municípios de saída e chegada, respectivamente, do fluxo migratório do trabalhador rural, porém, apesar do aluno já ter estudado sobre regiões e estados brasileiros (conteúdos do 7º ano também) e esperarmos que ele saiba que Maranhão é um estado e não um município, o mesmo pode não acontecer com São Paulo. Afinal, a seta que indica “SP” se relaciona ao estado ou ao município? Entendemos que as flechas para mostrar os estados e municípios deveriam ser diferentes e também constar nas legendas, o que não acontece.

Figura 3- Mapa de migração interna de um trabalhador rural

Fonte: MELO, Beatriz Medeiros de. *Migração, memória e território*: o trabalhador rural nordestino na Ibaté paulista. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Pós-Graduação em Geografia/Unesp, 2008. p. 95.

Fonte: SEE-SP, 2009b, p. 06

Já no caso do mapa da figura 4, apesar do título se referir à migração de um trabalhador rural, nota-se, pela legenda, que o trabalho desempenhado por ele inclui também a indústria e o comércio. Portanto, o título e o que o mapa apresenta não coincidem.

Figura 4- Mapa que demonstra as migrações internas de um trabalhador rural

Fonte: MELO, Beatriz Medeiros de. *Migração, memória e território*: o trabalhador rural nordestino na Ibaté paulista. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Pós-Graduação em Geografia/Unesp, 2008. p. 106.

Fonte: SEE-SP, 2009b, p. 07

Os mapas apresentam variáveis visuais que não estão claras para o leitor, como os números que não são explicados na legenda. Segundo a vivência em sala de aula, notamos que houve três diferentes maneiras de entender os números nos mapas: eles poderiam indicar os locais de partida (1) e de chegada (2); indicar a quantidade de pessoas que migrava (1, 2, 3, 4...) ou ainda que poderia ser a quantidade de tempo que os migrantes permaneceram em cada município.

De acordo com MARTINELLI (1990, p.56), quando o mapa se propõe a dizer tudo, portanto, esgotar as informações, não consegue dar visão instantânea, levando (...) *"a uma leitura de nível elementar, obrigando-nos a perscrutar os elementos do mapa, um a um, até que formarmos mentalmente a imagem do conjunto."*

Principalmente em relação ao segundo mapa (figura 4) as informações são muitas, o que dificulta a leitura e interpretação daquilo que se pretende mostrar. Nesse caso, além de muitas informações, elas não são apresentadas de maneira clara, dificultando ainda mais sua leitura.

Segundo MARTINELLI (1990), é preciso aprender a ver, ou seja, não basta um desenho bem feito, é necessária também a manipulação gráfica dos dados para que eles revelem as informações de maneira instantânea. Entendemos que não é isso que acontece com os mapas apresentados aos alunos do 7º ano.

Além disso, não basta que aluno apenas entenda a direção do fluxo migratório ou como nesse caso, os estados de saída e chegada do migrante, por isso, as dificuldades de leitura e interpretação trarão problemas para o entendimento mais crítico e aprofundado das informações, pois segundo SIMIELLI (2010), não basta localizar os fenômenos ou ler os mapas.

Desse modo, a função do professor de Geografia se mostra bastante importante, apesar do papel secundário que deve desempenhar em sala de aula, como já discutido. Vale destacar que esses mapas não foram elaborados pela equipe de autores das apostilas, foram retirados de uma dissertação de Mestrado[13], por isso julgamos que a escolha por mapas que pudessem ser mais bem entendidos e explorados poderia ter sido feita, pois os selecionados para a apostila paulista estão fora do contexto da pesquisa de Mestrado desenvolvida.

---

[13] Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/08/beatrizmedeiros.pdf. Acesso em março/ 2013

Além de que, são dados pontuais, pois se referem a alguns migrantes apenas, conforme a legenda apresenta. Não são realidades falsas, mas bastante individuais, pois representam uma trajetória pessoal de um migrante.

Retomando as conversas que tivemos com os professores, o professor "A" destacou que tem a impressão que as apostilas foram copiadas e coladas, o famoso *CRTL C + CRTL V* (linguajar usado quando se copia algo da Internet e utiliza em trabalhos). Portanto nesse caso, mas não apenas nesse, parte dos recursos, como gráficos, tabelas e também outros mapas foram retirados de trabalhos de outros autores, pois não foram desenvolvidos pelos autores das apostilas.

No entanto, mapas poderiam ter sido elaborados mostrando a migração interna, e assim, ter sido trabalhada em sala de modo mais adequado, não refletindo apenas uma realidade individual. Isso demonstra que a questão do "copia e cola", conforme apontou o professor, pode estar adequada. Ou seja, a apostila e seus autores se apossaram de conteúdos que não foram criados por eles sem preocupação com o contexto, qualidade e adequação.

As apostilas do 7º ano pecam não por apresentar pouca quantidade de mapas, mas sim, pela qualidade deles, os quais não julgamos como sendo os ideais e adequados. No entanto, esses mapas não são os únicos presentes nas apostilas dos alunos. Uma coleção deles também é utilizada para demonstrar as migrações internas (figura 5). As setas indicam diversos fluxos e conforme o contingente de migrantes oscilando de tamanho.

São mapas mais adequados e permitem melhor leitura e entendimento pelos alunos, pois as informações são rapidamente transmitidas. SIMIELLI (2010) destaca a importância de levar em consideração os usuários dos mapas, os alunos, portanto. Característica que não foi considerada pelos mapas acima apresentados.

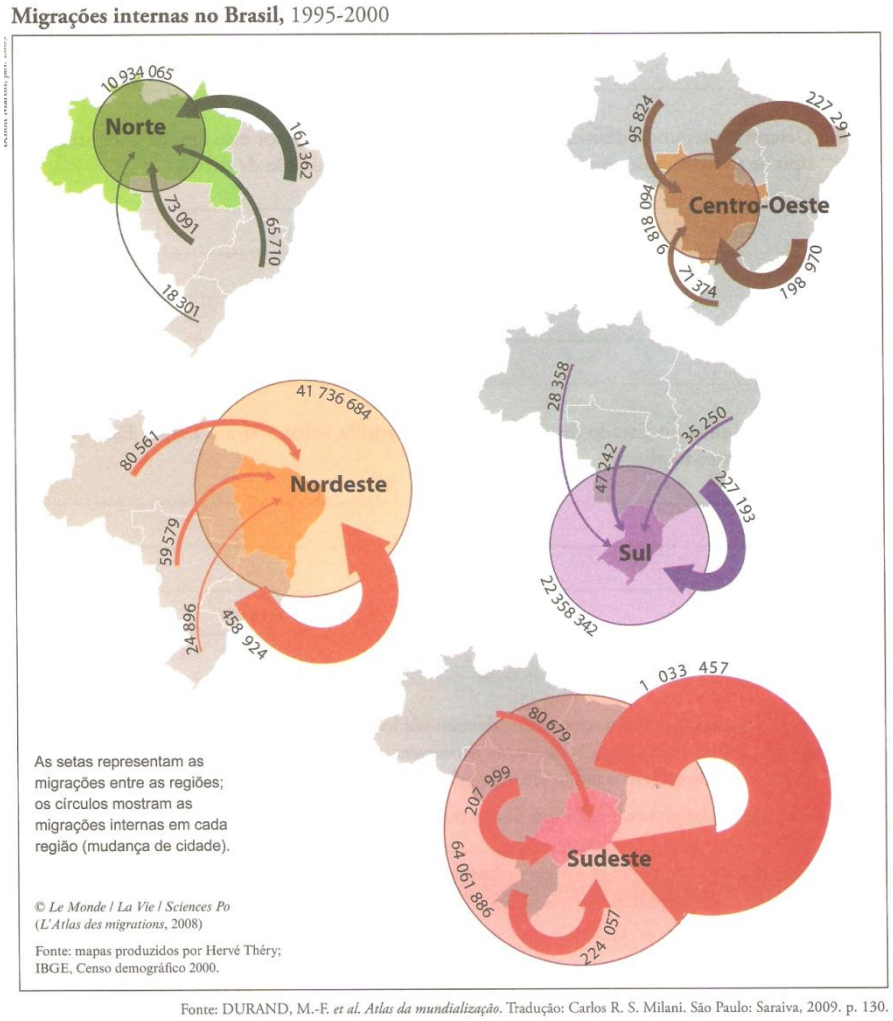
Apesar da coleção de mapas também não ter sido elaborada pelos professores contratos pela SEE-SP, a adequação e escolha desses recursos foram mais interessantes para o contexto e idade escolar dos alunos a quais se destinam esses materiais.

Além dos mapas, uma pesquisa é indicada, cujo objetivo é que os alunos entrevistem migrantes e descubram seus locais de nascimento e outros estados onde já moraram. Por isso há a possibilidade de explorar as experiências dos alunos e familiares, além da realidade na qual estão inseridos, fato que consideramos bastante interessante.

É importante ressaltar a relação do conteúdo com a realidade do aluno, e essa questão a apostila explora. Se considerarmos as duas escolas, Ladeira e Oscarlina, isso pode ser bastante eficaz, afinal existem muitos alunos vindos de outros estados brasileiros. Porém, pode não ser a realidade de todas as escolas e por isso, a pesquisa se torna pouco importante e sem valor, afinal, o material é o mesmo, independentemente da realidade da escola.

Nesse sentido, é necessário focar a realidade do aluno para que ele se sinta parte integrante do que estuda e não algo distante. Isso favorece a percepção da sua importância e participação na sociedade e suas experiências enriquecem o desenvolvimento do assunto.

Figura 5- Coleção de mapas indicando migrações internas



Fonte: DURAND, M.-F. *et al. Atlas da mundialização*. Tradução: Carlos R. S. Milani. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 130.

Fonte: SEE-SP, 2009b, p. 11

Com os dados obtidos nas entrevistas, o aluno deve elaborar um mapa com as informações coletadas sobre o trajeto dos migrantes, por isso o conteúdo do 6º ano do EF será relembrado, especialmente o do 2º bimestre, que abordou "O mundo e as representações", e destacou a importância dos mapas e seus elementos fundamentais.

Em relação aos exercícios, todos se referem aos mapas e à pesquisa realizada pelos alunos. Em geral, eles não se aprofundam muito nas discussões, mas consideramos alguns mais exploratórios, importantes para discorrer sobre as desigualdades regionais que favorecem esse fluxo migratório, as condições de trabalho, principalmente na colheita da cana, e outras questões.

Um exercício interessante que permite maiores reflexões é esse: *"Para onde se deslocou a maior parte dos migrantes que deixou a Região Sudeste? O que poderia significar esse deslocamento?"* (SEE-SP, 2009b, p. 10). Assim, a relação com conteúdos já estudados (como as Regiões Brasileiras) são importantes para explicar os fluxos migratórios, especialmente a migração Nordeste- Sudeste e as realidades socioeconômicas de cada região que permitem melhor entendimento das migrações internas.

Em relação aos conceitos, destacamos que nenhum é apresentado na apostila do aluno. Portanto, as migrações são desenvolvidas apenas com exercícios, pesquisas e mapas. Não há conceituações, textos, notícias de jornal sobre as migrações.

Dessa maneira, julgamos de extrema importância que outros materiais sejam utilizados em sala para que o assunto seja mais bem explorado e os alunos tenham contato com mais informações, conceitos, mapas, gráficos, enfim, recursos que o auxiliem no aprendizado.

Mas consideramos que essa situação é contraditória, pois contraria a política educacional do estado. A intenção é que o conteúdo seja trabalhado uniformemente, portanto, a apostila deveria apresentar as migrações de maneira mais satisfatória para que não fossem necessários outros recursos didáticos.

A apostila mostra a migração de maneira muito simplificada e superficial. Como se a migração interna fosse apenas aquela apresentada nos materiais. Por isso julgamos não ser possível trabalhar esse tipo de migração utilizando somente as apostilas de São Paulo.

Além de que, tanto para o auxílio do entendimento dos mapas quanto para explicações conceituais ou aprofundamento dos exercícios se faz necessária a participação do professor, ainda que a SEE-SP espere o contrário. Esse profissional é o principal e fundamental responsável pelo aprendizado, pois se dependesse apenas das apostilas, o conteúdo seria superficialmente explorado, deixando lacunas importantes.

Não acreditamos que os conteúdos, mesmo fazendo parte do currículo único e sendo trabalhado com os mesmos materiais, serão desenvolvidos da mesma maneira. Além da participação do professor nesse processo, se a escola contar com alunos que migraram, todo o conteúdo poderá ser trabalhado de maneira diferenciada, e se por outro lado, a escola não tiver migrantes o desenvolvimento será outro e muito daquilo que consta na apostila não será utilizado, como, por exemplo a pesquisa. Portanto, a abordagem do conteúdo é diferente, em cada escola e em cada sala de aula.

Em relação às apostilas dos professores, o plano da aula da Situação de Aprendizagem é apresentado e desse modo, basta que o professor siga as orientações que ali constam. Tempo previsto de aulas, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, estratégias, recursos e avaliações são indicados no roteiro a ser trabalhado pelo professor (figura 6).

Figura 6- Plano de aula referente às migrações no 7º ano

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos: a população brasileira e os fluxos migratórios.

Competências e habilidades: estabelecer relações entre diferentes informações geográficas expressas em diversas linguagens; descrever aspectos da população brasileira utilizando informações extraídas de mapas; explicar a mobilidade populacional a partir de sua própria experiência de vida.

Estratégias: elaboração e interpretação de mapas de percurso; aulas dialogadas; leitura, interpretação e comparação de diferentes formas de representação cartográfica.

Recursos: mapas temáticos e textos narrativos.

Avaliação: leitura e elaboração de mapas; produção de textos; participação geral nas discussões.

Fonte: SEE-SP, 2009h, p. 10

Explicações, pesquisas, exercícios, desenvolvimento das habilidades e competências, avaliações, enfim, todo o assunto referente às migrações deve ser desenvolvido em 4 aulas, que na atual circunstância da escola estadual representa uma semana, pois o 7º ano conta com 4 aulas semanais de Geografia.

Julgamos ser quantidade insuficiente de aulas, afinal, se o professor recorrer apenas à apostila, ele deverá realizar todas as atividades e pesquisas indicadas e também passar textos na lousa, já que a apostila do aluno não apresenta conceitos. Por outro lado, se utilizar livros didáticos para trabalhar o assunto, ou ainda filmes, computadores, Internet gastará bastante tempo até a organização da sala e distribuição de materiais.

É, portanto, 4 aulas é pouco tempo para trabalhar as migrações, utilizando integralmente ou não as apostilas. Conforme citado por professores de Geografia entrevistados por nós, tal situação demonstra falta de adequação à realidade da sala de aula.

Como já mencionado, a apostila do aluno não apresenta conceitos e explicações referentes à migração, apesar de ser um material didático. Porém, ao professor existem as explicações necessárias ao desenvolvimento do conteúdo, como a definição de movimento pendular, assim como as respostas dos exercícios das apostilas dos alunos e orientações para o desenvolvimento da pesquisa com migrantes.

Entendemos que, conforme essa política educacional de São Paulo, é mais importante explicar e indicar ao professor o que ele deve fazer, domesticando-o, conforme espera o governo e a SEE-SP. Menos é esperado do aluno, assim, as informações que o ajudariam a entender as migrações são poucas e de baixa qualidade.

Portanto, as apostilas dos alunos e professores não se completam integralmente, pois há mais informações destinadas ao professor e poucas aos alunos. Quando, na realidade, entendemos que mais informações deveriam ser apresentadas ao aluno, afinal ele é personagem fundamental e central no processo de ensino-aprendizagem, devendo receber maior quantidade de informações. Mas, conforme as estratégias paulistas, é o oposto que acontece.

Ainda na apostila do professor, uma falha levantada por nós se deve à falta de bibliografia consultada pelos elaborados dos materiais e a relação com correntes teóricas que estudam as migrações, como já apresentamos no capítulo anterior.

De acordo com as informações destinadas aos professores, a corrente teórica adotada pelo material para justificar as migrações internas é aquela pautada nos fatores de atração e repulsão, cujo representante importante é RAVENSTEIN (1980). Conforme indica a apostila do professor:

> Em primeiro lugar, você poderá orientar a leitura dessa coleção de mapas, chamando a atenção da turma para a direção e a espessura das setas. A direção identifica as regiões de saída (repulsão) e de chegada (atração) de imigrantes, enquanto a espessura é proporcional ao tamanho dos fluxos. (SEE-SP, 2009h, p. 17)

Ou seja, os fatores de atração e repulsão são os motivos das migrações entre as diferentes regiões brasileiras. O viés teórico que utiliza esses termos é o neoclássico, que prioriza a descrição das migrações, focando os volumes (contingentes), destino e origem das migrações. Os fatores de expulsão se referem aos locais de saída e os de atração aos locais de chegada:

> (...) se inquirirmos sobre os motivos que os levaram a abandonar o lar, encontraremos também gama muito variada. Na maior parte dos casos, porém, a resposta estará associada à busca de trabalhos mais remunerados [fatores de atração] e atraentes do que os disponíveis nos locais de nascimento [fatores de repulsão]. (RAVENSTEIN, 1980, p. 43).

Apesar de não ser a corrente teórica utilizada por nós, como já explicado, é um viés importante de análise das migrações, mas não o único. Além de que, nenhum autor é citado como consulta, mesmo com trabalhos pioneiros, como o de RAVENSTEIN (1980), portanto os termos *expulsão* e *repulsão* não foram criados ou desenvolvidos pelos autores das apostilas, mas copiados por eles, sem as devidas referências.

Sendo assim, no 7º ano do EF, a Situação de Aprendizagem que apresenta as migrações aos alunos é bastante falha em múltiplos sentidos, da teoria até a prática. As falhas englobam desde a falta de conceitos e explicações dos assuntos até os exercícios que pouco exploram as migrações e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Nas apostilas de professores, a teoria e a prática se distanciam, pois aquilo que é indicado aos professores não é possível de ser colocado em prática, principalmente pela falta de adequação à realidade, como a insuficiente quantidade de aulas.

Ainda no EF, além do 7º ano, o 9º também apresenta as migrações incluídas em seu Currículo Oficial. Todos os conteúdos da apostila 3 se referem ao estudo da população: crescimento populacional, densidade demográfica, produção de alimentos e população, envelhecimento da população, aspectos culturais e outras questões.

As migrações são desenvolvidas na Situação de Aprendizagem intitulada "Perfil Interno, desigualdades, migrações internacionais". Portanto, diferentemente do 7º ano, a migração não é o único assunto a ser trabalhado nessa Situação de Aprendizagem.

É nessa série que as migrações internacionais serão estudadas pela primeira vez, conforme o currículo estadual paulista. É um "crescimento" importante no conteúdo, pois até então apenas as migrações internas haviam sido trabalhadas.

Julgamos um importante crescimento de conteúdo pois é de uma escala menor até outra maior, e requer do aluno um entendimento em um nível que muitas vezes pode ser abstrato, visto que as migrações internas estão presentes em muitos casos, inclusive na sua realidade, senão local, do seu país, e por isso entendemos que seja mais facilmente compreendida. Quanto maior o crescimento intelectual, mais

bagagem o aluno carrega, e assim deverá estar apto a compreender outras migrações além daquelas do seu mundo, mesmo que estejam mais distantes da sua realidade.

A Situação de Aprendizagem se inicia com exercícios e mapas que envolvem o perfil populacional dos países ricos e pobres: desigualdade de renda, população idosa, de jovens, esperança de vida e outros. Questões importantes para compreender a realidade socioeconômica dos países, que possam justificar os movimentos migratórios, não são desenvolvidas na apostila, apesar da proximidade e relação com as migrações.

As migrações são apresentadas aos alunos em uma única página (SEE-SP, 2009b, p.30) e o assunto é desenvolvido através de informações presentes em uma tabela (figura 7) que apresenta a direção de alguns fluxos migratórios.

Figura 7- Fluxos migratórios internacionais

Os sistemas migratórios: as direções dos fluxos contemporâneos
1. Países pobres e emergentes ("sul") → para a Europa e os EUA (maioria dos imigrantes).
2. África (Magreb, África Ocidental) → França, Espanha, Portugal, Inglaterra.
3. Antigo império das Índias → Inglaterra.
4. Turquia, Europa do Leste (em especial, a antiga Iugoslávia) → Alemanha.
5. Europa do Leste → Europa Ocidental e EUA.
6. Índia, Paquistão → países petrolíferos do Oriente Médio.
7. América do Sul e Central → EUA.

Fonte: DURAND, M.-F. *et al. Atlas de la mondialisation*. Édition 2006. Paris: Presses de Sciences Po, 2006.

Fonte: SEE-SP, 2009c, p.30

Com esses dados os alunos devem levantar informações sobre os fluxos migratórios: *"Escolham um sistema migratório, um fluxo regional. Levantem dados, entendem as motivações e os conflitos resultantes desse fluxo. Registrem em uma folha avulsa, as suas observações."* (SEE-SP, 2009c, p. 30).

No entanto, as apostilas não fornecem subsídios para tal pesquisa, sendo necessário recorrer a livros e Internet. Os mapas apresentados inicialmente aos alunos sobre o perfil populacional dos países pode auxiliar, mas não é suficiente.

Porém, conforme apresentaremos adiante, no plano de aula destinado ao professor, não é indicada a utilização de recursos didáticos para a pesquisa, indicando falta de adequação entre as apostilas de professores e alunos.

Consideramos que essa pesquisa se configura como um bom modo de discutir as migrações, pois deve englobar as desigualdades sociais e econômicas, que explicariam os fluxos migratórios. Não se pauta apenas nos contingentes, portanto a migração é entendida além dos números e setas.

Por outro lado, nenhum conceito ou explicações de termos são feitos, mesmo com a bagagem trazida pelos alunos sobre o assunto, julgamos fundamental que alguma informação seja apresentada, pois as apostilas são ferramentas de estudo.

Porém, se compararmos as apostilas do aluno do 7º e do 9º ano, concluímos que o material daquela série fornece maior quantidade de informação, mas não suficientemente, no entanto, consideramos que as informações da apostila do 9º ano favorecem a reflexão, discussão, crítica, portanto, melhor para o desenvolvimento do aluno, conforme julgamos adequado.

Consideramos também que os fluxos apresentados podem gerar boas discussões, principalmente se formos nos apoiar em casos como os africanos na Europa, mexicanos nos Estados Unidos que migram de forma clandestina, seja por barcos, atravessando desertos, com documentos falsos, enfim, em condições precárias, nas quais arriscam suas vidas. Para tanto, é fundamental recorrer às notícias de jornal, documentários, filmes que explorem o assunto, mas que não são apresentados no plano de aula da apostila do professor.

Se no 7º ano a migração interna representava a realidade do aluno ou de grande parte deles, no 9º ano e nas séries subsequentes essa situação muda, pois se torna menos frequente, mas não é impossível que o aluno, familiares ou amigos tenham migrado de um país para outro.

É importante resgatar a importância das migrações, inclusive as internacionais, em seu cotidiano e na realidade brasileira. Quando nos referirmos às escolas Ladeira e Oscarlina, a questão da migração para o trabalho na cafeicultura brasileira do século XVIII e XIX pode representar também resgate do histórico familiar, dada a grande quantidade de imigrantes italianos para a região de Jundiaí, onde se localizam as escolas.

A abordagem das migrações aos alunos é pautada ainda em outro desafio, com base em algumas afirmações:

> - Os sistemas migratórios resultam da pobreza, de fenômenos de proximidade geográfica e de ligações históricas.
> - A desesperança dos jovens é um importante fator motivador do desejo de migrar para outras realidades. Isso acontece com jovens africanos que buscam viver nos países europeus e nos EUA e com jovens latino- americanos (brasileiros, inclusive) que lutam por participar do sonho americano (de migrar para os EUA). (...) (SEE-SP, 2009c, p. 30)

Novamente, a realidade socioeconômica deve ser levada em consideração ao abordar as migrações para que possamos justificar que um determinado país seja maior receptor de migrantes. Nesse sentido, a realidade do Brasil merece ser destacada tanto em relação a sua posição de país emigrantista quanto aos fluxos migratórios que recebe atualmente. Apesar do exposto, as informações se referem apenas a qualidade do Brasil como país emigrantista, portanto são desatualizadas.

Diferentemente do que foi observado na apostila do 7º ano, na do 9º ano, não há mapas que demonstrem as migrações internacionais. Elas são apresentadas apenas em forma de tabela com dados de fluxos migratórios, pesquisas e desafios que se relacionam. Lembramos que nos anexos as apostilas são apresentadas em sua totalidade.

Em relação à apostila do professor, a apresentação das migrações acontece com plano de aula (figura 8) abordando os recursos a serem utilizados, formas de avaliação, conteúdos, habilidades e competências, quantidade de aulas, ou seja, como se espera que o conteúdo seja trabalhado.

Figura 8- Plano de Aula da Situação de Aprendizagem “Populações: Perfil interno, desigualdades, migrações internacionais”

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos: estrutura da população por idades; padrões populacionais; transição demográfica; padrão populacional ↔ condições sociais; migrações internacionais; direções das migrações internacionais.

Competências e habilidades: construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica (leitura e confecção), como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas; comparar realidades nacionais diversas que se expressam na escala mundial como meio de visualizar as desigualdades no que diz respeito ao perfil populacional de cada uma; associar padrões populacionais (estrutura etária, em especial) distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social.

Estratégias: uso conjunto e comparativo de mapas na escala mundial que representam os extremos das faixas etárias (população infantil e população idosa) para investigar a presença de situações padrão; a partir das situações padrão, chegar a padrões de perfis populacionais (1, 2 e 3); associar os perfis populacionais às condições socioeconômicas dos países fazendo, mais uma vez, uso de mapas de escala mundial.

Recursos: mapas contemporâneos; gráficos; textos; tabelas; aulas dialógicas.

Avaliação: observação dos mapas; pesquisas; discussão; texto final.

Fonte: SEE-SP, 2009i, p. 29

No entanto, cabe uma importante observação: as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em tal Situação de Aprendizagem não se referem às migrações, ou seja, podemos concluir que não se espera que o aluno compreenda nada em relação a elas, pois não estão apresentadas no plano de aula destinado ao professor. Julgamos como falha, pois se a migração é apresentada na apostila de alunos e professores, ela deve ser trabalhada e, portanto deveria constar no plano de aula.

Há, prioritariamente, conforme o plano de aula destinado aos professores, a expectativa de compreensão das desigualdades socioeconômicas dos países, isso é importante e fundamental, porém a Situação de Aprendizagem, do título até os exercícios, apresenta as migrações, mas essas não são explícitas no plano de aula do caderno do professor.

A apostila do professor também, assim como a do 7º ano, apresenta mais informações do que a destinada ao aluno. Situação que demonstra o objetivo da atual política educacional de não apenas nortear, mas de uniformizar o desenvolvimento do conteúdo ao apresentar os conteúdos e conceitos os professores, como se fosse mais importante e necessário do que ao aluno.

Citações e explicações poderiam ser fornecidas aos alunos para que pudessem gerar discussões e reflexões sobre as migrações, como a apresentada ao professor:

> A desesperança dos jovens é um fator motivador importante do desejo de migrar para outras realidades. Isso acontece com jovens africanos que buscam viver nos países europeus e nos EUA e com jovens latino-americanos (brasileiros, inclusive) que lutam por participar do sonho americano (de migrar para os EUA). (SEE-SP, 2009i, p. 40)

O trecho pode ser importante para refletirmos sobre questões como ilegalidade, xenofobia, condições de trabalho nos países receptores, entre outras, relacionando-as às condições políticas, sociais e econômicas. Por outro lado, julgamos que outras informações presentes na apostila do professor, merecem cautela, como essa:

> Os países europeus não estão renovando gerações porque sua população está envelhecendo, a migração está praticamente encerrada. Há imigrantes novos na Europa, certamente. Porém, essa imigração nem sempre é desejada e por isso o fluxo não é tão expressivo. Afinal, os países europeus não têm uma política deliberada de atração de imigrantes (SEE-SP, 2009i, p. 40)

Pela citação podemos considerar que falta destacar, por exemplo, a recessão econômica de 2008 que pode ter influenciado a diminuição das migrações para a Europa e inclusive o retorno de brasileiros para o Brasil. Não que seja um caso específico da Europa, é válido para os EUA, Japão, que também sofreram com a crise e consequentemente com a possível perda de imigrantes.

No entanto, acreditamos também que valeria focar qual a realidade dos imigrantes africanos ou mexicanos ou de qualquer outra origem, para que possamos comparar as circunstâncias e avaliar se mesmo em crise os países europeus cessam as oportunidades aos imigrantes e se, realmente, eles deixam de ser o destino de fluxos migratórios.

Portanto, as apostilas do 9º ano de professores e alunos, conforme nossa visão e experiências vivenciadas dentro da sala de aula, apresentam as migrações de maneira falha, principalmente pelos poucos recursos que apresenta, em especial os mapas e textos.

Assim, não consideramos que as migrações sejam, pelas apostilas da SEE-SP, de EF, desenvolvidas com qualidade exemplar. Elas poderiam ser trabalhadas de maneira mais completa, com recursos mais interessantes que as tornassem facilitadoras para o desenvolvimento crítico do aluno.

Em relação às apostilas do EF, concluímos que a função do professor se mostra importante em ambas as séries, mesmo com suas possibilidades de atuação em sala serem secundarizadas de acordo com a atual política educacional. Em cada uma das situações apresentadas houve o destaque para um tipo de migração, a interna e a internacional, característica que julgamos importante.

A apostila do 7º ano é importante, pois prioriza a realidade do aluno, focando as migrações internas, porém a apostila do 9º ano, apesar de pouco privilegiar a situação do Brasil em relação aos fluxos migratórios internacionais, desenvolve possibilidades para que o assunto seja trabalhado de maneira mais crítica e reflexiva.

3.3 As migrações nas apostilas do Ensino Médio

O Ensino Médio compreende desde a 1ª até a 3ª série. No ensino regular a quantidade de aulas de Geografia é reduzida nesse estágio do ensino, principalmente em aulas noturnas, conforme já citamos anteriormente. É o caso da 3ª série do EM que tem apenas uma aula semanal de Geografia (no período noturno) fazendo com que o ensino não seja trabalhado uniformemente nas mesmas séries, como é esperado.

Assim como aconteceu com as apostilas de EF, a avaliação das migrações nas apostilas englobará, nesse momento, nossas experiências sobre o uso dessas em sala de aula.

As discussões sobre as migrações no EM se pautam apenas nas internacionais. São duas as séries que trazem o assunto no currículo de São Paulo: a 1ª e a 3ª, sendo que nesta, são apresentadas em dois momentos distintos (em duas situações de aprendizagem diferentes, portanto deve ser trabalhada em dois bimestres).

Na 1ª série, as migrações estão presentes na situação de aprendizagem 1 “A mudança das distâncias geográficas e os processos migratórios” da apostila 2, portanto devem ser trabalhadas no 2º bimestre. Os conteúdos dessa apostila se pautam na globalização, fluxos materiais e imateriais, mudança das distâncias geográficas e outros.

As migrações são desenvolvidas a partir de comparação entre as condições da época da cafeicultura brasileira e as atuais, principalmente no que diz respeito ao tempo de viagem e aos meios de transportes utilizados, portanto, as distâncias geográficas são bastante exploradas.

A migração Brasil- Japão e Japão- Brasil, apesar de diferenças nos momentos históricos, é a mais destacada. Elas são apresentadas em forma de imagem, como a do Kasato Maru, que foi o primeiro navio japonês que trouxe imigrantes japoneses para o Brasil. Sobre essa imagem alguns exercícios são propostos, tais como:

- Atualmente existem muitos brasileiros trabalhando no Japão. Para chegar a esse distante país da Ásia, quanto tempo leva a viagem? Qual o meio de transporte mais utilizado?
- Pode-se afirmar que hoje o Japão ficou mais perto do Brasil? Faz sentido dizer que a distância geográfica que separa esses dois países atualmente tem outro significado, outro sentido, em comparação com a vinda do Kasato Maru? Explique. (SEE-SP, 2009d, p. 05)

São questões que podem gerar discussões sobre as distâncias geográficas ou ainda sobre a possível diminuição do mundo graças aos meios de comunicação e de transporte. Portanto, outras questões, além das migrações em si, podem ser desenvolvidas.

Esse assunto propicia a interdisciplinaridade, conforme declarada na Proposta Curricular, portanto seria interessante e importante nesse momento, se trabalhado com a disciplina de Matemática ou Física, para operações em relação ao tempo de viagem, velocidade de um meio de transporte, distância entre os países e continentes. Como nesse exercício: *"Considerando os grupos citados e a época em que vieram, quanto tempo duravam as viagens?"* (SEE-SP, 2009d, p. 03)

De acordo com o Currículo Oficial: *"Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade."* (SEE-SP, 2012, p. 08). Porém, nada é sugerido ao professor sobre o desenvolvimento do trabalho com outras disciplinas, que poderia gerar bom aprofundamento e outras discussões. Portanto, a elaboração do currículo e das apostilas não foi pensada de maneira integrada, nem entre as diversas Situações de Aprendizagem da Geografia, nem entre as diversas disciplinas.

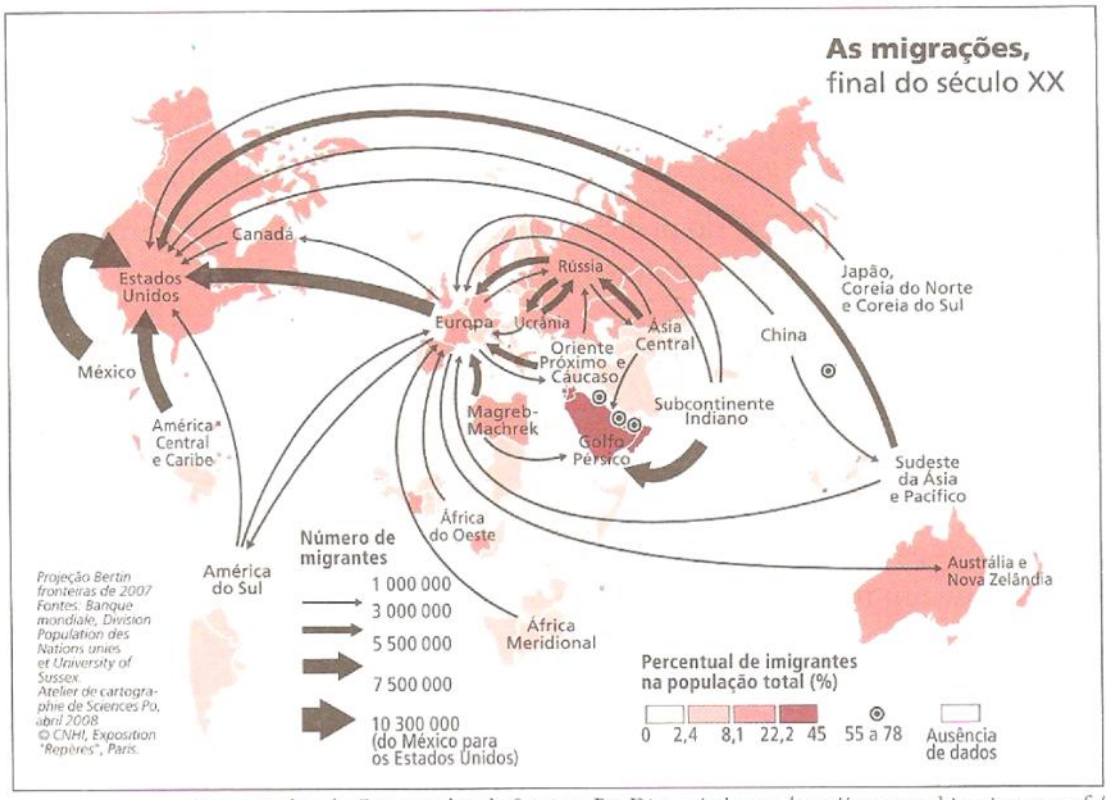
Como dito, as migrações apresentadas para a 1ª série não se referem apenas às atuais em âmbito mundial, mas também àquelas que o Brasil recebeu nos séculos XIX e XX, com a vinda de imigrantes portugueses, espanhóis, italianos, japoneses por causa da necessidade de mão de obra para o trabalho na cafeicultura, principalmente.

Essa discussão é importante para que se possa distinguir o Brasil imigrantista do emigrantista, ou seja, além de enviar migrantes, em um dado momento histórico, o país foi também receptor de grande quantidade deles. Apesar de não ser proposto pela apostila, pode-se poder fazer um paralelo em relação às migrações que o país recebe atualmente, em circunstâncias históricas, econômicas e sociais diferenciadas daquelas dos séculos passados.

Há apenas um mapa apresentado ao aluno (figura 9), ele explicita as atuais migrações internacionais em relação ao percentual de migrantes no total da população de diversos países e o fluxo das migrações. A leitura do mapa não deve ser difícil ao aluno, pois esse adquiriu conhecimento cartográfico em séries anteriores. Além disso, julgamos que o mapa é claro nas informações que transmite, situação diferente a dos mapas do 7º ano, por exemplo.

Situação falha e contraditória a nosso ver, pois já no EM, o aluno teria condições de ler mapas mais elaborados ou até considerados difíceis, porém, a apostila inverte a ordem de dificuldade e apresenta um mapa mais complexo aos alunos de 7º ano e aos de 1ª série, um mapa de menor complexidade. De acordo com SIMIELLI (2010, p. 96): *"Um aluno de 4ª série não tem o mesmo potencial de leitura que um aluno do ensino médio, consequentemente lerá muito menos informações do que um aluno do ensino médio."*

Figura 9- Mapa das migrações internacionais do século XX



Fonte: Atelier de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <http://cartographie.sciences-po.fr/cartotheque/03web_migrants_BAT.jpg>. Acesso em: 30 set. 2010.

Fonte: SEE-SP, 2009d, p.06

Os exercícios que se relacionam a esse mapa não são muito exploratórios. Como esse: *"Quais são as localidades no planeta que estão recebendo os maiores fluxos migratórios no momento? Cite três." (SEE-SP, 2009d, p. 07) ou "De quais localidades partem esses fluxos? Se usarmos os pontos cardeais, podemos dizer que se trata de um movimento migratório Sul- Norte? O que mais se pode deduzir?."* (SEE-SP, 2009d, p. 07).

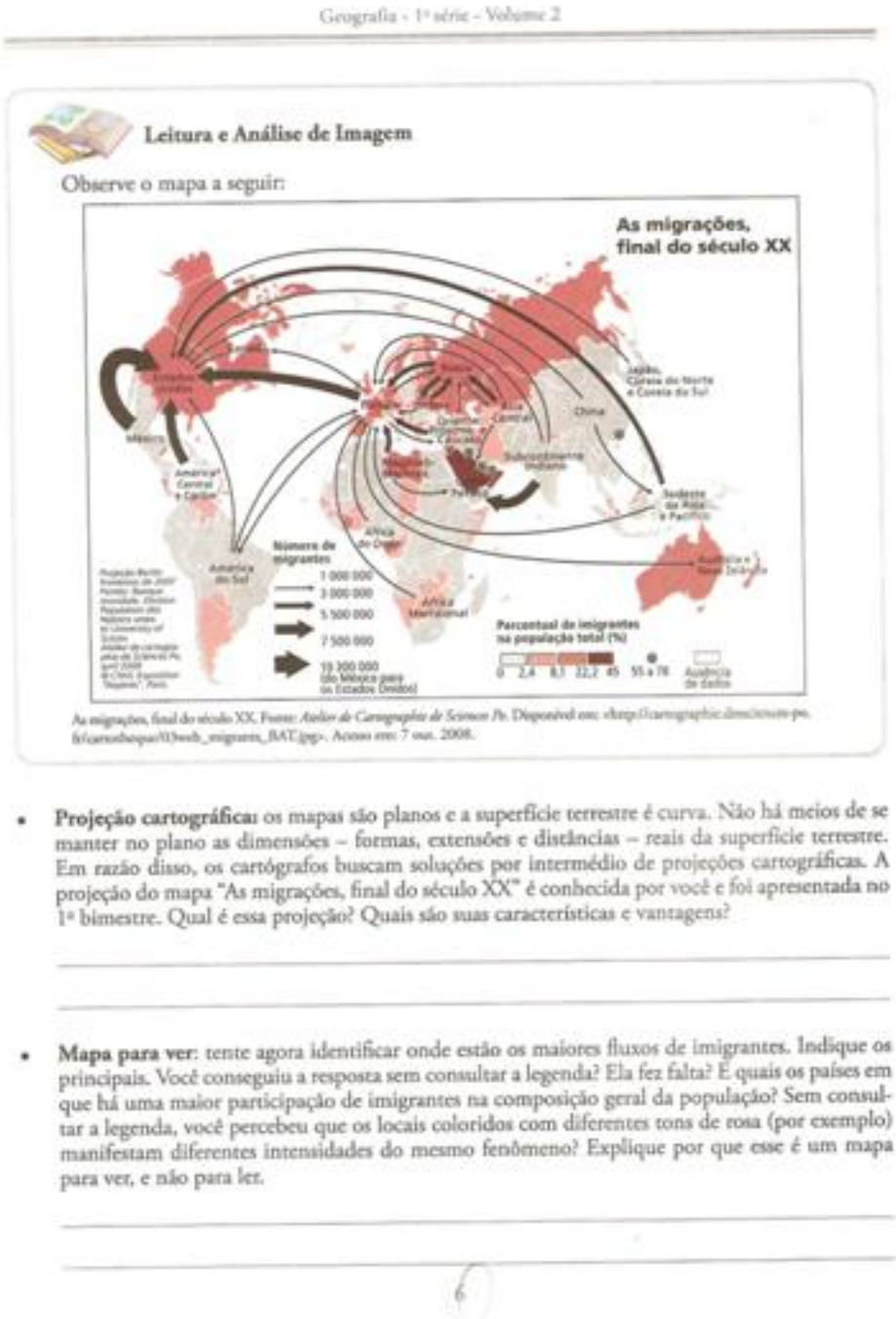
Basta ler o mapa para responder as questões, sem grandes aprofundamentos ou questionamentos, pois não sugerem discussões mais interessantes. Concordamos que seja importante que o aluno saiba qual localidade está recebendo mais fluxos migratórios, mas não é o suficiente, já que acreditamos ser mais importante que se discuta o motivo pelo qual o fluxo é em um sentido e não no contrário, no entanto essa questão não é considerada.

Há também a aproximação entre as migrações e a cartografia (figura 10), como esse caso: *"Qual recurso gráfico que foi usado dando a ideia de movimento de um continente ou de um país a outro?"* (SEE-SP, 2009d, p. 07). Retomando o conteúdo estudado no 2º bimestre dessa mesma série, é importante, portanto, que o aluno relacione os assuntos estudados anteriormente.

Além do mapa, outros dois recursos foram utilizados para mostrar as migrações: gráfico (figura 11) e tabela (figura 12). São recursos obtidos em fontes bibliográficas secundárias, embora com as devidas referências, nenhum deles foi elaborado pelos autores das apostilas, reforçando a prática do "recorta e cola".

Não consideramos que a apostila e os dados do gráfico disponibilizem informações suficientes para que os alunos os compreendam sozinhos. A leitura pode ser favorável, mas o entendimento não, pois é fundamental que se possa relacionar a quantificação desses casos apresentados às condições que favorecem ou não a migração. Como no caso da Argentina, qual a situação que fez o país receber muitos migrantes a partir de 1910 e atualmente, ser um país que não se caracteriza por ser imigrantista?

Figura 10- Mapa de migrações internacionais e exercícios de cartografia



Geografia - 1ª série - Volume 2

Leitura e Análise de Imagem

Observe o mapa a seguir:

As migrações, final do século XX

Números de migrantes
1 000 000
3 000 000
5 500 000
7 500 000
10 300 000 (do México para os Estados Unidos)

Percentual de imigrantes na população total (%)
0 2,4 8,1 22,2 45 55 a 78 Ausência de dados

As migrações, final do século XX. Fonte: *Atelier de Cartographie de Sciences Po*. Disponível em: <http://cartographie.dmc.sciences-po.fr/cartothèque/03web_migrants_BAT.jpg>. Acesso em: 7 out. 2008.

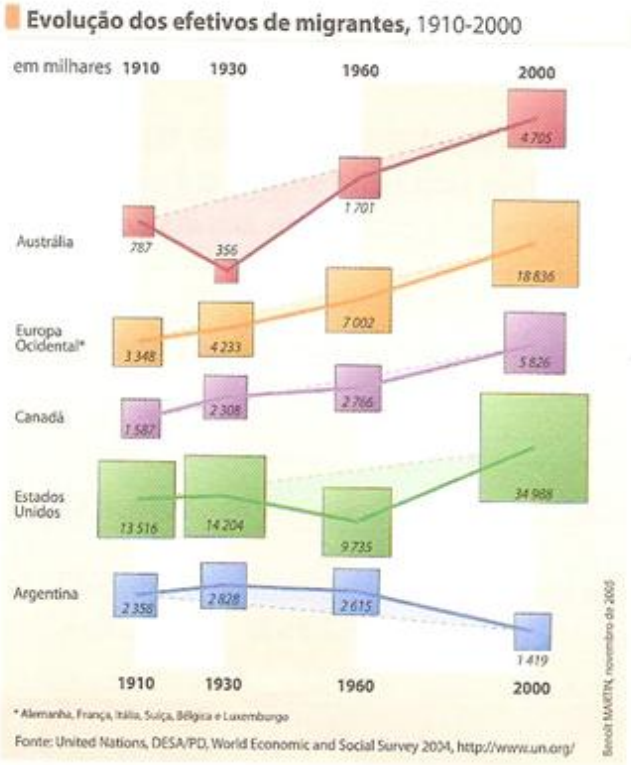
- **Projeção cartográfica:** os mapas são planos e a superfície terrestre é curva. Não há meios de se manter no plano as dimensões – formas, extensões e distâncias – reais da superfície terrestre. Em razão disso, os cartógrafos buscam soluções por intermédio de projeções cartográficas. A projeção do mapa "As migrações, final do século XX" é conhecida por você e foi apresentada no 1º bimestre. Qual é essa projeção? Quais são suas características e vantagens?

- **Mapa para ver**: tente agora identificar onde estão os maiores fluxos de imigrantes. Indique os principais. Você conseguiu a resposta sem consultar a legenda? Ela fez falta? E quais os países em que há uma maior participação de imigrantes na composição geral da população? Sem consultar a legenda, você percebeu que os locais coloridos com diferentes tons de rosa (por exemplo) manifestam diferentes intensidades do mesmo fenômeno? Explique por que esse é um mapa para ver, e não para ler.

6

Fonte: 2009d, p. 06

Figura 11- Gráfico com a quantidade de imigrantes em distintos países/anos



Fonte: DURAND, M.-F. *et al. Atlas de la mondialisation*. Édition 2008. Paris: Presses de Sciences Po, 2008. p. 24.

Fonte: SEE-SP, 2009d, p. 08

Mais informações sobre as migrações são fornecidas ainda por meio de tabela. Porém, uma outra, com dados semelhantes, já estava presente na apostila de outra série, a destinada ao 9º ano do EF (figura 07). A tabela apresentada nessa apostila da 1ª série (figura 12) tem pouca diferença em relação à anterior, mas na do 9º ano, os países envolvidos no fluxo migratório são explicitados, fato que pode ser justificado pelo conhecimento adquirido pelos alunos e por isso, o menor detalhamento. Para efeito de comparação:

África (Magreb, África Ocidental) ⟶ França, Espanha, Portugal, Inglaterra (SEE- SP, 2009c, p.30)

Magreb ⟶ França (SEE-SP, 2008d, p.07)

Figura 12- Sistemas migratórios apresentados na apostila da 1ª série

Os grandes sistemas migratórios contemporâneos	Quantidades relativas aos fluxos migratórios (em milhões)
1. Magreb → França	
2. Antigo Império das Índias → Inglaterra	
3. Turquia → Alemanha	
4. Europa do Leste → Europa Ocidental	
5. Índia e Paquistão → países petroleiros do Oriente Médio	
6. América do Sul e América Central e Caribe → Estados Unidos	

Fonte: DURAND, M.-F. *et al. Atlas de la mondialisation*. Édition 2006. Paris: Presses de Sciences Po, 2006. p. 22-23.

Fonte: SEE-SP, 2009d, p. 08

Há ainda informações sobre as migrações em forma de textos curtos e merece ser destacado que importantes termos são apresentados, tais como: fuga de cérebros, migrantes clandestinos, refugiados e migrações temporárias, turismo. Como esse caso:

> Para os países de origem, por vezes as consequências são negativas, como por exemplo, no caso da **fuga de cérebros**; outras, são positivas para grupos que permanecem, em razão da remessa de recursos: em 2005 foram 225 bilhões de dólares, o que representa mais que a ajuda oficial direta para o desenvolvimento. Por vezes, um imigrante sustenta, em média, dez pessoas no seu país de origem. (SEE-SP, 2009d, p.12, grifo nosso)

O trecho citado pode trazer discussões interessantes em relação às remessas financeiras enviadas ao país de origem, e novamente, às questões socioeconômicas dos países de origem dos fluxos migratórios. Apesar de que não concordamos que todos os termos possam se relacionar às migrações, entre eles os turistas.

Afinal, nos pautamos no viés de análise das migrações que acontecem pela necessidade do trabalhador se deslocar visando à melhoria de qualidade de vida, portanto tal termo não se encaixa nessa situação: *"Aos migrantes propriamente ditos se acrescentam as migrações temporárias: por exemplo, o turismo, que mobiliza 700 milhões de pessoas ao ano."* (SEE-SP, 2009d, p. 11)

Outros termos, no entanto, já foram estudados anteriormente, como as migrações temporárias, no 7º ano do EF. Outros são apresentados pela primeira vez aos alunos, como o migrante clandestino, mas sem explicações conceituais.

A partir do gráfico, tabela ou mapa é indicado que os alunos produzam relatórios sobre algum dos fluxos migratórios, que deverá conter algumas informações que relacionam tanto os fluxos e contingentes, quanto as condições socioeconômicas dos países que recebem e enviam migrantes.

> 1. Caracterização do fluxo escolhido
>
> a) volumes estatísticos, que poderão ser extraídos dos mapa e gráfico;
>
> b) direções geográficas- origem e destinos; (...)
>
> 2. Compreensão do sistema migratório:
>
> a) características econômicas e sociais dos países (e/ ou regiões) de onde saíram ou estão saindo migrantes;
>
> b) características econômicas e sociais dos países (e/ ou regiões) que receberam ou estão recebendo migrantes. (SEE-SP, 2009d, p. 10)

Julgamos, portanto, que as migrações apresentadas na apostila do aluno de 1ª série é a mais completa dentre as avaliadas até agora. Apesar dos exercícios falhos e poucas conceituações, ao aluno é fornecida uma variada gama de informações sobre as migrações em forma de textos, mapas, gráficos e tabelas e, assim, é mais interessante que as demais apostilas.

No entanto, se as apostilas dos alunos carecem de textos conceituais, o mesmo não podemos dizer da apostila dos professores, pois diversas informações são apresentadas. No entanto, os exercícios disponíveis na apostila do aluno não estão na apostila do professor, portanto, se ele não tiver contato com os materiais que os alunos recebem, o planejamento da aula será conturbado. É difícil que o professor não receba uma apostila do aluno, mas caso esses materiais cheguem à escola em quantidade insuficiente, isso pode acontecer.

Mais uma vez, demonstra contradição, pois é esperado que o professor trabalhe aquilo que a SEE-SP desenvolveu, mas se o professor não toma conhecimento do que é apresentado ao aluno, ele não terá condições de organizar a aula ou uma pesquisa, por exemplo. Portanto, a conexão entre a apostila do professor e do aluno não é totalmente adequada.

Outra falha é em relação à quantidade de aulas: o plano de aula indica que 4 aulas devam ser destinadas a todas essas discussões, explicações, exercícios e pesquisas. É impossível trabalhar as migrações do século XIX, o encurtamento das distâncias, as migrações atuais que envolvem o Brasil e as demais no mundo, em apenas duas semanas, já que contamos com 2 aulas semanais de Geografia nessa série.

É importante destacar um aspecto positivo dessa apostila do professor: diferentemente do que acontece com os materiais de outras séries, existem informações e suas respectivas fontes não apenas nos mapas, tabelas ou gráficos, como citamos anteriormente, mas também no texto, como nesse caso: *"Esse fluxo foi interrompido pela II Guerra Mundial e retomando nos anos 1950 [referindo- se à migração de japoneses], quando vieram mais 53.555 imigrantes (KANASHIRO, 2000)"* (SEE-SP, 2009j, p. 13). Temos aqui um ponto positivo da apostila, pois uma das nossas críticas em relação às apostilas anteriores era a ausência de referências bibliográficas.

Por fim, julgamos que a apostila da 1ª série, no que se refere às migrações, é a mais completa dentre as demais séries, graças às discussões que realiza. No entanto, também é falha em múltiplos sentidos, conforme apresentamos. O rumo que a apostila toma ao trabalhar o conteúdo não foge das demais, mesmo que consideremos que é mais aprofundada e com recursos mais interessantes e exploratórios.

Apresentaremos adiante a avaliação das duas últimas apostilas paulistas que apresentam as migrações. Apesar de ser em uma mesma série, a 3ª do EM, as migrações são trabalhadas em dois diferentes momentos durante o ano: na apostila 1 e 3 (1º e 3º bimestre, respectivamente).

Contraditoriamente, não há indicações na grade curricular de que o assunto será desenvolvido em nenhum dos dois casos. Uma falha, portanto. Apresentamos a grade curricular de Geografia conforme o Currículo Oficial no capítulo 2.

Na apostila 1, as migrações são desenvolvidas na situação de aprendizagem 3, nomeada "O Conflito Norte e Sul". Porém, o assunto é desenvolvido com mapa e uma pesquisa, apenas.

O mapa é o mesmo que está presente na apostila da 1ª série (figura 10): "As migrações, final do século XX." Situação que consideramos falha, pois um outro poderia ter sido escolhido para a 3ª série, já que o aluno adquiriu maior conhecimento para discutir o assunto e para ler mapas mais complexos.

Por outro lado, julgamos ser um mapa que desempenha boa função em representar as migrações do século XX, principalmente no que se refere aos intensos fluxos para determinados países, apesar de que, como já discutido, apenas os fluxos e os contingentes não sejam suficientes para discutir adequadamente o assunto.

Os exercícios que se referem ao mapa são muito superficiais, como esse: *"O que o mapa representa? Justifique"* (SEE-SP, 2009l, p. 23). Apenas a leitura do título do mapa responderia essa questão, que retoma as discussões sobre a formação do aluno copista.

É apresentado também um texto que deveria se referir às migrações e questões envolvendo-o:

> Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus números, árabes. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro. (SEE-SP, 2009l, p. 24)

Não consideramos que essa citação se relacione à migração. Aspectos culturais podem ser herança dos imigrantes, o carro japonês se refere à questão econômica e industrial e não à herança de imigrantes no Brasil ou em qualquer outro país, bem como as letras, números ou feriados. Os exercícios não possuem ligação com esse texto, exceto um deles: *"A ironia do cartaz retrata situações significamente contraditória. Em sua opinião, quais são as contradições que podem ser apontadas no texto do cartaz? Justifique sua resposta."* (SEE-SP, 2009l, p. 24)

Portanto, as migrações poderiam ser bem mais exploradas, principalmente em relação ao mapa. No entanto, vale destacar que a apostila apresenta exercício em formato de teste, que foi retirado da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2006 e trata justamente das realidades distintas entre os países de origem, como os da América Latina e os de destino, como Canadá ou Austrália. É importante retomar os conteúdos das migrações das séries anteriores, porque apenas com as informações obtidas nesse material do aluno não é possível responder ao exercício.

Há ainda, uma pesquisa sobre as migrações que sugere que o aluno recorra aos livros didáticos para obter as informações necessárias. O mesmo é indicado ao professor, em sua apostila: *"Professor, após discutir esse tema [se referindo às migrações] com os alunos e ampliá-lo com o texto do material didático adotado e com acréscimos pessoais, sugerimos a aplicação"* (...) (SEE-SP, 2009l, p. 31).

Conforme já falamos, essa situação é ambígua, pois entendemos que é importante a utilização de outros materiais além das apostilas, mas também confirma a tese que as apostilas não apresentam informações necessárias para subsidiar a pesquisa e a discussão do conteúdo.

Além das migrações, outro assunto é desenvolvido nessa Situação de Aprendizagem: emissões de dióxido de carbono. O paralelo nesse caso pode ser feito já que os países que mais emitem esse gás são os industrializados e por isso são os que mais recebem imigrantes. Não existe na apostila a aproximação entre os dois assuntos, mas vale destacá-la para justificar essa articulação.

Portanto, o título da Situação de Aprendizagem é justificado pelas diferenças entre os países do Norte e do Sul e, para isso questões sociais e econômicas, respectivamente, as migrações e emissão de dióxido de carbono, são abordadas.

Em relação ao material destinado aos professores, as migrações não são apresentadas da mesma forma que aos alunos, principalmente no que se refere aos exercícios e textos. Não compreendemos como a SEE-SP pretende que as escolas paulistas trabalhem em rede, posto que os professores não possuem em seus materiais as mesmas informações que os alunos têm.

Destacamos nesse caso, que as pesquisas indicadas aos alunos em suas apostilas não aparecem para o professor, ou seja, aquele que deveria orientar o trabalho sequer é notificado de que há essa opção. O mesmo ocorre com as demais apostilas avaliadas, indicando que os materiais não estabelecem diálogo.

De acordo com o plano de aula (figura 13), essa Situação de Aprendizagem deve ser trabalhada em 4 aulas. Se o tempo previsto fosse apenas para as migrações internacionais, como brevemente e superficialmente é trabalhada pela apostila, julgamos que seria possível, mas não ideal. Porém, existem as discussões sobre as emissões de dióxido de carbono que merecem atenção em relação aos impactos ambientais, industrialização e outros assuntos pertinentes, portanto, 4 aulas apenas é insuficiente para essa Situação de Aprendizagem.

Figura 13- Plano de Aula da Situação de Aprendizagem 3

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos: conceito de regionalização; características da regionalização Norte e Sul; análise e diferenciação dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento; diferenças de desenvolvimento econômico entre nações; estudos de caso representativos das relações entre graus diferenciados de desenvolvimento econômico e emissão de gases de efeito estufa.

Competências e habilidades: ler e interpretar mapa sobre as emissões de CO_2 no mundo; comparar mapas para formular hipóteses; ler e interpretar mapa sobre migrações internacionais; produzir textos sobre as migrações internacionais refletindo sobre a situação dos imigrantes na Europa.

Estratégias: leitura e interpretação de mapas; aulas expositivas; quadro conceitual; grupos de investigação; pesquisa e leitura de artigos de jornais; redação.

Recursos: mapa; gráficos; textos jornalísticos; lousa.

Avaliação: participação individual nas discussões e em grupos de investigação; elaboração e entrega dos trabalhos solicitados.

Fonte: SEE-SP, 2009l, p. 26

Destacamos também que o plano de aula quando apresenta os conteúdos que devem ser desenvolvidos não indica as migrações. Elas só são referidas nas competências e habilidades, quando o aluno deverá estar apto a ler e interpretar mapas sobre migrações internacionais, além de produzir textos sobre o assunto, principalmente no que se refere à situação dos imigrantes na Europa.

Ainda no plano de aula, são indicados textos jornalísticos para trabalhar o assunto. Concordamos que isso é fundamental, contudo duvidamos que todas as escolas do estado possuam esse material disponível para consumo dos alunos. Situação que reflete a falta de adequação entre o papel (a apostila) e a prática em sala de aula.

A falta de referências bibliográficas é algo que também merece destaque, pois atualmente muito se discute sobre cópias de trabalhos da Internet pelos alunos, no entanto, a apostila falha (e não apenas essa, como as demais avaliadas) em não apresentar as fontes de dados sobre as migrações, principalmente os conceitos. Pode ser um pequeno deslize em comparação a tantos outros presentes nos materiais, mas que é contrário ao que se espera de uma publicação oficial desenvolvida por professores universitários e destinada à rede pública de ensino.

Em relação aos conceitos apresentados aos professores, destacamos esse: *"No conjunto das migrações internacionais existem as voluntárias ou espontâneas e as forçadas."* (SEE-SP, 2009l, p. 31). No entanto, se considerarmos o tronco teórico neomarxista, adotado por nós, as migrações são forçadas porque elas não acontecem por vontade do migrante, mas sim, forçadamente pelo capitalismo, a busca de emprego é um motivador. Portanto, a migração voluntária é questionável nesse contexto.

Para finalizar as avaliações das migrações da apostila do 1º bimestre da 3ª série, vale destacar que temos a impressão de que as migrações, nesse caso, foram inseridas para ocupar uma lacuna. Afinal, não estão presentes no Currículo Oficial da série e são pouco desenvolvidas e, além disso, já foram estudadas em outras três séries (sendo duas no EF e uma no EM), além de também serem abordadas em outro bimestre (no 3º) dessa mesma série.

Concluímos, portanto, que é a apostila mais falha dentre as apresentadas até agora. Isso se deve não apenas à falta de textos, conceitos, imagens, mapas inéditos, mas também pela impressão de que o assunto foi jogado no material. Portanto, o desenvolvimento das migrações nesse momento deverá contar com a participação do professor como intermediador, isso porque é a apostila que menos apresenta informações aos alunos.

Para finalizar as avaliações das migrações nas apostilas paulistas, a última que aborda tal conteúdo é a 3 da 3ª série, na Situação de Aprendizagem nomeada como "África e Europa".

A apostila apresenta uma notícia que retrata imigrantes africanos clandestinos que morreram antes de chegar à Europa, que seria o destino final. Esses dois continentes estão sendo aprofundados nesse caso, mas se essa questão fosse apresentada na apostila anterior, a número 1 da 3ª série, também estaria adequada e pertinente, pois também poderia representar o conflito Norte X Sul, conforme anteriormente discutimos.

Duas questões devem ser realizadas sobre o assunto e a notícia: *"Em sua opinião, a foto é adequada para ilustrar o conteúdo do texto? Explique" e "O que você acha que impele muitos africanos a buscar clandestinamente a Europa como destino migratório?"* (SEE-SP, 2009f, p. 36)

A segunda questão pode aprofundar melhor os contrastes entre os dois continentes, principalmente as questões sociais e econômicas, consideradas por nós como importantes. Porém, a primeira não facilita o entendimento das migrações, pelo contrário, é uma questão subjetiva, que não favorece o desenvolvimento do assunto.

É importante salientar que essa é a única notícia de jornal (figura 14) apresentada nas apostilas para ilustrar as migrações. O que também não é o ideal, pois as migrações são atuais e por esse motivo, constantemente vinculadas na mídia escrita.

Figura 14- Notícia sobre imigrantes africanos

Imigrantes africanos clandestinos morrem em barco à deriva

Quase meia centena de imigrantes africanos clandestinos morreram de sede, de fome e de frio ao largo da costa da África, tentando chegar às Ilhas Canárias (Espanha) a bordo de uma embarcação que andou à deriva no mar.

Segundo fonte das autoridades de segurança, em Nouakchott (capital da Mauritânia), 42 clandestinos, quase todos senegaleses (e também oriundos do Mali, Guiné Bissau e Gâmbia), pereceram nas circunstâncias atrás referidas, na sequência de uma avaria no motor da embarcação, ao largo da costa do Marrocos.

Imigrantes africanos clandestinos em direção à Europa.

Após a saída do Senegal e depois de o combustível e de a comida terem acabado, os imigrantes começaram a morrer e a ser lançados ao mar pelos sobreviventes. Segundo os imigrantes, o capitão do barco morreu.

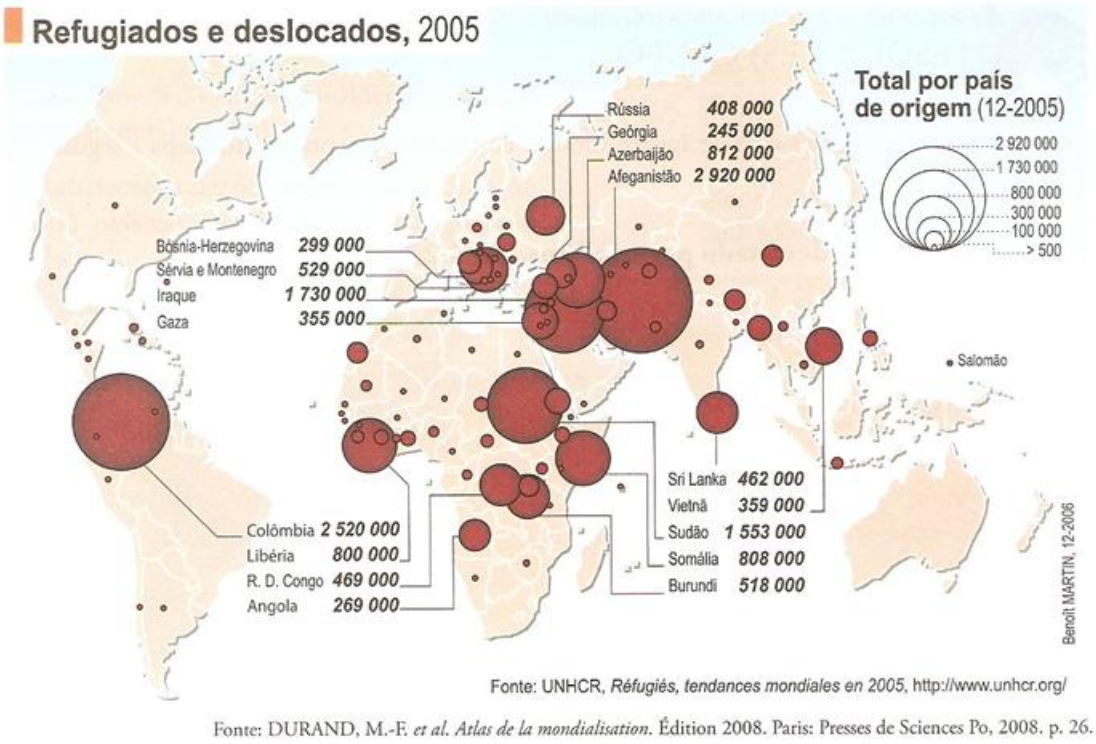
Centenas de africanos em busca de melhores condições de vida na Europa morrem todos os anos aventurando-se em precárias embarcações nesta região da África.

Rádio Vaticano. 7 nov. 2007. Disponível em: <http://www.radiovaticana.org/por/Articolo.asp?c=165832>. Acesso em: 10 mar. 2010.

Fonte: SEE-SP, 2009l, p.35

Além desse recurso, um mapa de refugiados e deslocados é mostrado indicando os fluxos e destacando os países que mais apresentam esse tipo de "migrantes". As aspas, nesse caso, são explicadas pela discordância dessa informação. Não concordamos que essa informação seja correta, pois de acordo com o tronco teórico adotado, não julgamos refugiados e deslocados como imigrantes. Os refugiados estão mudando de país e continente, todavia a motivação desse deslocamento não se caracteriza por ser migração, pois não foi motivada por trabalho, mas sim, a problemas políticos e conflitos internos em seus países.

Figura 15- Mapa de refugiados e deslocados presente na apostila do aluno- 3ª série



Fonte: DURAND, M.-F. *et al. Atlas de la mondialisation*. Édition 2008. Paris: Presses de Sciences Po, 2008. p. 26.

Fonte: SEE-SP, 2009m, p. 37

Na apostila do professor, de acordo com o plano de aula, o tempo previsto para essa Situação de Aprendizagem é de 3 aulas e conforme já abordamos, essa quantidade de aulas significa uma semana e meia para as turmas diurnas e três semanas para as turmas noturnas, o que reflete pouca adequação do material à realidade escolar, pois os conteúdos tendem a se atrasar devido as poucas aulas semanais ou serem trabalhados de maneira superficial e inadequada, visando a não ocorrência de atrasos.

No plano de aula, tanto os conteúdos quanto as competências e habilidades abordam as migrações, diferente de outros casos, quando esse assunto aparecia no título da Situação de Aprendizagem, mas nada se esperava do aluno em relação a ele. Lembramos ainda que a relação entre África e Europa é contemplada na apostila 3 e por isso, apenas esse fluxo migratório é estudado.

Para o professor, a notícia da migração de africanos para a Europa é também apresentada, além de ser destrinchada e explicada. Retomando a discussão de que mais vale ensinar o professor que o aluno. Como esse caso: (...) *"grande parte deles [imigrantes] é ilegal. Sem perspectivas em suas terras natais, os africanos migram para a Europa em busca de melhores condições de vida."* (SEE-SP, 2009m, p. 40, 41)

Concluindo as avaliações das apostilas: encaramos que a falta de textos é um grande problema em relação a elas, pois, apesar de serem fontes de estudo, e as principais nas escolas do estado de São Paulo, deveriam desempenhar papel mais importante nesse contexto. No entanto, a lousa ou o xerox continuam sendo essenciais para suprir essa necessidade, contudo nem todas as escolas podem arcar com os custos que as cópias trazem, por isso, o velho giz ainda desempenha papel importante.

Portanto, a lousa se torna uma grande aliada ao se trabalhar com esses materiais, pois grande parte das informações que não estão presentes nas apostilas dos alunos terão de ser apresentadas a eles de alguma maneira. Porém, acarretam outros problemas, como a indisciplina e a perda de tempo, que é um grande empecilho, pois como citamos, poucas aulas são dispensadas a cada situação de aprendizagem.

Entendemos que a falta de textos (as explicações, textos jornalísticos, críticos, conceituações) nas apostilas de alunos contraria as bases do currículo paulista. Afinal, uma delas se baseia na "Prioridade para a competência da leitura e da escrita." (SEE-SP, 2012). Conforme consta no Currículo Oficial de São Paulo (SEE-SP, 2012), a competência de ler e escrever está integrada na vida das pessoas e está intimamente ligada à cidadania e seu exercício. *"O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem"* (SEE-SP, 2012, p. 15)

Concordamos com a importância de ler e escrever, e por isso, na teoria, a leitura e escrita são fios condutores da política educacional paulista e do currículo, no desenvolvimento das migrações nas apostilas de Geografia, essas competências não são exercidas, ou acontecem bastante superficialmente, em pouca quantidade. Afinal, entendemos que não apenas as disciplinas da área de Linguagens que deva priorizar a leitura e escrita.

A leitura, por sua vez, significa uma forma de interpretação, seja de livros, lousa, propaganda, jornal. E isso favorece o crescimento da autonomia do aluno e também o acréscimo da sua capacidade crítica, pois se ele é capaz de ler e interpretar aquilo que leu, permite que pense de maneira diferente, mais crítica. E isso não é interessante para um governo, o paulista ou qualquer outro.

As maneiras como as apostilas apresentam as migrações nos levam a crer que cada autor da SEE-SP ficou responsável pela elaboração de uma apostila. Essa constatação se deve ao fato de que um mesmo conteúdo é trabalhado de maneiras muito distintas em cada material.

O que levaria o mesmo autor a não indicar as referências bibliográficas em um material e no outro sim? Ou ainda, exercícios ruins em alguns casos e em outros, mais exploratórios e aprofundados? Os professores contratados pela SEE-SP elaboraram, criaram, escreveram as apostilas em curto espaço de tempo, portanto a divisão de tarefas e a responsabilidade repartida entre eles podem justificar as diferentes maneiras de abordar o conteúdo. Fato que influenciou as falhas de desenvolver o assunto.

A avaliação das migrações conforme apresentamos se vinculam e refletem muito das nossas experiências e situações vivenciadas em sala de aula, portanto, possivelmente, outro pesquisador/ professor poderia ter considerações diferentes a fazer, melhores ou piores. De qualquer modo, nossa atuação profissional foi fundamental para o desenvolvimento desse trabalho.

Portanto, julgamos que o professor continue tendo importância fundamental no desenvolvimento dos conteúdos, mesmo que opte pela utilização das apostilas. Sua função de auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem demonstra qual deve ser o papel desse personagem em sala de aula, apesar de não ser esperado que ele crie, inove, diferencie, apenas que reproduza.

Consideramos que as falhas nas migrações desenvolvidas pelas apostilas de São Paulo são muitas. Desde a criação e introdução dos materiais até o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula.

Portanto, são materiais com qualidade bastante questionável, alguns pela falta de conceitos, outros, por mapas de difícil leitura. Por isso, acreditamos que o próprio material e os recursos favoreçam o abandono parcial ou total das apostilas por parte dos professores, dada a qualidade e falta de adequação à realidade escolar.

Não que os livros sejam perfeitos, totalmente adequados ou sem falhas, mas após avaliação de apenas um conteúdo dentre os tantos que a Geografia estuda, e em apenas algumas apostilas dentre outras tantas que a SEE-SP disponibiliza aos alunos, podemos perceber que são de pouca qualidade e isso influenciará a formação do aluno e consequentemente o desenvolvimento do cidadão.

Não consideramos, portanto, como sendo suficientes as discussões que realiza. É superficial e carente de informação que dificultam o desenvolvimento do aluno com características críticas e reflexivas. Condição importante para um cidadão pensante, mas não para um trabalhador.

Portanto, a maneira como as apostilas desenvolvem as migrações reflete aquilo que o governo estadual, por meio da SEE-SP, espera de seus futuros cidadãos. Não é uma realidade apenas na disciplina de Geografia ou das migrações, pois desde a introdução da atual política educacional existe a priorização por ações que se relacionam prioritariamente ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que ocorreram na rede pública paulista desde 2008 foram discutidas neste trabalho conforme alguns aspectos. Assim, pudemos compreender o panorama das alterações que a escola, alunos e professores vêm sofrendo e que os influenciam diretamente.

O primeiro aspecto se relaciona à introdução da atual política educacional que é norteada conforme as expectativas neoliberais, vinculadas à reprodução do capital. Portanto, o ensino de São Paulo se orienta para atender os interesses do mercado produtivo, principalmente no que se refere à formação do aluno como mão de obra e como peça importante da divisão de trabalho.

O segundo se refere às alterações ocorridas no currículo priorizando a unificação curricular, inicialmente nomeado como Proposta Curricular e atualmente, já consolidado, como Currículo Oficial, elaborado especificamente para a rede pública paulista. Nesse contexto, discutiu-se também o atual currículo de Geografia, focando um dos assuntos dentre tantos que a ciência estuda: as migrações.

O terceiro e último aspecto envolveu uma importante questão em relação à atual política educacional paulista: a uniformidade didática, ou seja, a introdução de apostilas unificadas, e que apresentam os conteúdos e a maneira como devem ser trabalhados.

Nesse contexto, nosso objetivo principal se pautava em compreender de que maneira as migrações eram apresentadas e se desenvolviam nos materiais didáticos utilizados em São Paulo e nomeados por nós de apostilas. Para tanto, utilizamos os critérios do PNLD, além de nossas experiências em sala de aula, para que fizéssemos a avaliação das migrações nos materiais.

Como vimos, a reformulação e unificação curricular e didática faz parte da atual política educacional de São Paulo, cujos objetivos priorizam o mercado de trabalho. Portanto, mais que materiais didáticos, as apostilas representam também a solidificação de estratégias e interesses do governo estadual e de instituições internacionais que tem orientado a educação no estado de São Paulo.

O currículo apresentado em forma de apostila unificada pode ser considerado como manual de instruções, com indicações de exercícios, pesquisas, atividades, conteúdos pré definidos, tanto aos professores quanto aos alunos e que deve ser seguido para que a "máquina" funcione em rede, de forma correta e uniformemente, conforme expectativas da SEE-SP. Como se todas as escolas e alunos fossem iguais e apenas a introdução das apostilas fosse a fórmula para o aprendizado.

A falta de escolhas e o engessamento das apostilas são reais e constituem uma importante ferramenta para moldar o professor, tornando-o mero reprodutor e não o grande responsável por suas aulas. Basta que ele cumpra as indicações propostas, atendendo às expectativas do ideal trabalho em rede.

A maneira como as apostilas abordam o currículo, uniformemente, dificulta a inclusão e cria desvantagens principalmente em relação à falta de possibilidades de inserção da realidade local, da escola e do aluno. Por se tratar de material e currículo únicos a todo o estado, as características locais não são consideradas. Situação que consideramos inapropriada para a disciplina de Geografia, pois se o local do aluno for o litoral, periferia, metrópole ou interior, a abordagem do currículo poderia ser diferenciada, tornando-se proveitosa para a aprendizagem.

A Geografia e a escola, que acreditamos ser fundamental para formar um cidadão pensante e crítico, perdem. Perde seu objetivo principal em detrimento de interesses voltados prioritariamente à reprodução do capital e nada ou muito pouco ao crescimento e desenvolvimento do aluno. Segundo essa forma de pensar, não é fundamental que o aluno compreenda, pense ou critique a realidade em que vive, mas é necessário que desenvolva habilidades importantes ao trabalhador. Sendo essa, portanto, a função principal da escola com objetivos voltados à reprodução do capital.

Julgamos que o estudo das migrações, conteúdo focado por nós, é importante como parte da formação do aluno como entendedor do mundo em que vive, compreendendo as realidades locais em que participa e transforma. O caso dos migrantes que o Brasil já recebeu ou continua recebendo se mostra importante nesse contexto, pois pode se aproximar da realidade dos alunos das escolas paulistas.

E nesse contexto, o papel do professor de Geografia se mostra fundamental, pois ele desempenha papel central de orientar a transformação do aluno em cidadão e não apenas em mero copista, reprodutor e trabalhador.

No entanto, as migrações, conforme se apresentam na apostilas, não priorizam discussões sobre desigualdades regionais, questões sociais ou econômicas. Por outro lado, o contingente de migrantes, a descrição dos fluxos de destino e origem ficam em destaque, intensificando nossa crítica em relação a falta de interesse em fazer o aluno pensar sobre uma determinada situação e condição que favorecem e explicam um determinado fluxo migratório.

Não vamos nos remeter a todas as falhas levantadas por nós durante a avaliação das migrações nas apostilas. Vamos citar algumas que foram mais frequentes, reveladas tanto na avaliação realizada conforme os critérios do PNLD, quanto, e principalmente, em nossas experiências vivenciadas dentro da sala de aula.

Assim, de acordo com nossa avaliação, a maneira como se desenvolvem as habilidades e competências favorece que o assunto seja trabalhado de maneira superficial, sem grandes discussões ou aprofundamentos, se atendo à leitura e cópia de dados dos gráficos, mapas e aos exercícios pouco exploratórios, o que nos leva a crer que o mínimo e o pouco, bastam. Essa situação indica a necessidade do “saber fazer” em detrimento do “saber pensar”, rejeitando as discussões e reflexões.

A falta de conceituações é também uma das falhas. Pouco ou quase nada está presente na apostila do aluno, diferente da apostila do professor, o que nos indica que mais vale ensinar ao professor que ao aluno. Como citado anteriormente, é um manual de instruções que deve ser seguido à risca.

Os mapas também mereceram nossa atenção, pois durante a avaliação das apostilas nos deparamos com alguns que pouco auxiliam o desenvolvimento do conteúdo, como no caso do 7º ano, outros, no entanto, foram apresentados repetidamente aos alunos, como os de 1ª e 3ª séries. Mesmo sendo um recurso

importante para a Geografia e especificamente para as migrações, nem todos os mapas foram apresentados de maneira que facilitem discussões ou favoreçam o desenvolvimento crítico do assunto. Simplesmente incluir o mapa na situação de aprendizagem sem a devida contextualização não favorece a utilização desse recurso, condição que se aproxima das apostilas.

A superficialidade, os exercícios de baixa qualidade, a falta de conceitos e de referências bibliográficas, a não adequação às legislações e à sala de aula, nos remetem ao questionamento sobre a qualidade das apostilas paulistas. Essas características representam os objetivos do governo e da atual política educacional paulista: ensino sem qualidade, sem se importar com o que está sendo trabalhado, sem revisões, distorcendo a real função da escola e as necessidades de seu público alvo, os alunos. Portanto, a apostila é a consequência das expectativas do estado de São Paulo em relação ao ensino, que conforme discutimos, não acreditamos ser as ideais para a formação do aluno.

Entendemos que nenhum material didático é perfeito. No entanto, com os altos recursos financeiros dispensados na elaboração, impressão e introdução dos materiais em sala de aula, seria de se esperar melhor qualidade dos materiais. Qualidade que mereceria ser priorizada, já que se trata de material didático oficial do estado de São Paulo e que muitas vezes é o único disponível em sala. No entanto, não consideramos as apostilas como de boa qualidade, pois muitas falhas foram detectadas, desde sua elaboração, desenvolvimento dos conteúdos e até a prática em sala de aula.

Não podemos generalizar, porém grande parte dos alunos da rede pública paulista é aquele que vive em condições sociais desfavoráveis, quando a escola é uma oportunidade de crescimento pessoal e intelectual, mas principalmente, profissional. O diploma de Ensino Médio é a quase garantia de emprego que consideram melhor, mesmo que saibamos que nem sempre é assim.

Portanto, qual escola e qual formação são dadas ao aluno, é chave fundamental. Sabemos que o mercado de trabalho é uma consequência natural após a conclusão do Ensino Básico, mas a escola não deve ser apenas para essa finalidade.

Assim, apesar da função do professor ser secundarizada conforme a atual política educacional paulista, acreditamos que ele continua a desempenhar papel central e fundamental em sala de aula. É, juntamente com o aluno, capaz de compor a aula sem necessidade de planos de aula engessados que homogeneízam a todos, que não consideram as especificidades locais.

O engessamento das apostilas é real, e, portanto, o professor que aceita segui-lo, pouco ou nada deve planejar a aula, demonstrando a função secundarizada desempenhada por esses profissionais desde a elaboração até a utilização dos materiais. Além disso, nada democrática é a tentativa de homogeneizar o heterogêneo, pois cada sala de aula tem uma realidade que não é prevista nos planos de aula presentes nas apostilas dos professores.

Mas acreditamos também que para os professores mais comprometidos com a formação do aluno, a utilização de outros materiais didáticos, especialmente os livros, se mostra real. Apesar de não esperado que haja interferência do professor nos planos de aula, não é unânime que as apostilas sejam trabalhadas fielmente conforme apresenta a

SEE-SP, possibilitando novas discussões e outras maneiras de desenvolver os conteúdos, mais próximas da realidade do aluno.

Essa situação demonstra que apesar da intenção de homogeneidade curricular, didática e de trabalho em sala de aula, não é o que realmente acontece em todas as salas de aula. Pois, é de certa maneira cômodo e fácil que se indique o que deve ser feito sem saber a realidade e as condições diversas. Apenas no discurso ou no papel não consideramos possível que um determinado currículo seja colocado em prática. Currículo não é apenas no papel, a prática também faz parte dele.

No decorrer do trabalho pudemos explicar que o neoliberalismo influenciando a atual política educacional prejudicou, a nosso ver, a educação de São Paulo. As reformulações que alunos, professores e a escola em si sofreram faz com que ela se comporte como empresa, renegando ou distanciando as reais funções que deveria desenvolver.

Se esperamos que nossos alunos sejam capazes de ser autônomos e pensar sozinhos, devemos agir contrariamente às apostilas e suas indicações. No entanto, utilizamos tais materiais em sala de aula como recurso de pesquisa mesmo que tais ações contrariem nossas expectativas como profissional, pois acreditamos que nossas reais funções são superiores às esperadas pela apostila, SEE-SP, governo e instituições que norteiam a educação paulista.

Para concluir, apesar de a maré ser contrária, continuamos acreditando que não devemos nos acomodar nos pensamentos, críticas ou reflexões, mesmo que tudo indique que deve ser assim. Como professores, acreditamos ser esse nosso papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAIXO- ASSINADO 10% DO PIB PARA A EDUCAÇÃO JÁ. Disponível em: http://www.peticaopublica.com.br/?pi=P2011N13990. Acesso em: março/ 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. *Pós-Neoliberalismo*: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Manoel Correia de. *Geografia Econômica*. 12ª Ed. São Paulo: Atlas, 1998.

APEOESP. *Escolas de tempo integral não terão aulas de ciências.* 2013. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/escolas-de-tempo-integral-nao-terao-aulas-de-ciencias/. Acesso em: março/ 2013

ARCAS, Paulo Henrique. *SARESP e a progressão continuada*: implicações na avaliação escolar. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 21, n. 47, p, 473-488, set-dez, 2010.

ARELARO, Lisete. Um balanço da municipalização. In: VALENTE, Ivan e ARELARO, Lisete. *A educação e políticas públicas*. Xamã Editora: São Paulo, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. e AGUIAR, Márcia Angela da Silva. *Políticas de educação*: concepções e programas. Série Estudos e Pesquisas, Brasília, v. 6, p. 65-76, 1999.

BAIANOW. *Respostas caderno do aluno sem repetentes*. Disponível em: http://baianow.com/caderno-do-aluno-respostas/. Acesso em fevereiro/2013

BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigrações Internacionais no Brasil: Um Panorama Histórico. In: PATARRA, Neide Lopes (coord.). *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo*. 2ª Ed. São Paulo: FNUAP, 1995.

BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade Espacial da População: Conceitos, Tipologia, Contextos. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CÔRREA, Roberto Lobato. *Explorações Geográficas*. Percursos no Fim do Século. 2ª.edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BOIM, Thiago Figueira. *O que e como ensinar*: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008- 2009). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*: Geografia Anos finais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Guia de Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

_____. *Guia do Livro Didático PNLD 2011:* Geografia séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129. Acesso em: dezembro/ 2012

_____. *Guia do Livro Didático PNLD 2012*. Geografia. Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129. Acesso em dezembro/2012

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.* (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BUNZEN, Clécio. *O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar*. In: Ao pé da letra, nº 3, p. 35-46, 2001.

_____. *Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas.* In: Revista Contemporânea de Educação nº 12, p. 36-60 – agosto/dezembro de 2011.

CAÇÃO, Maria Izaura e MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. "São Paulo faz escola"? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas*: Da escola básica à universidade. São Paulo: Papirus Editora, 2011.

CAMARGO, Rubens Camargo de, et. al. *A qualidade na educação escolar*: dimensões e indicadores em construção. 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: março/ 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Sistema de Avaliação da Educação no Brasil:* Avanços e novos desafios. In: São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e GOULART, Lígia Beatriz. A Questão do Livro Didático em Geografia: Elementos para uma Análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero e KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Geografia em Sala de Aula*: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CURY, Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, Jacques et. al. *Estado e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

DAMIANI, Amélia Luisa. *Geografia e População*. São Paulo: Contexto, 2004.

FINI, Maria Inês Fini. *São Paulo começa a usar apostila única para orientar professores*. Disponível em: http://m.cidadao.sp.gov.br/noticia.php?id=92258. Acesso em fevereiro/2013

FREITAG, Bárbara, et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. INEP, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila, Andrade (org). *Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação*: Uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GAUDEMAR, Jean Paul de. *Mobilidade do trabalho e acumulação do capital*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GENTILI, Pablo. *Políticas Educacionais no contexto do neoliberalismo*: Os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neuza (org). Ilhéus: Editus, 1999.

_____. *Desencanto e Utopia*: A educação no labirinto dos novos tempos. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. *Currículo*: teoria e história. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em março/ 2013.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em janeiro/ 2013.

KURZ, Robert. *O homem flexível:* O novo carácter social da sociedade de crise global. Disponível em: http://obeco.planetaclix.pt/rkurz11.htm. Acesso em março/ 2013.

LUCHESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.

MARIANO, Karina L. Pasquariello. *O estado de São Paulo como um ator internacional*. São Paulo em Perspectiva, v. 16, p. 94-101, 2002.

MARTINELLI, Marcello. *Alfabetização Cartográfica*. Boletim de Geografia. v. 17, p. 125-135, 1999.

_____. *Orientação Semiológica para as representações da Geografia*: Mapas e diagramas. Orientação, n.8, p.53-62, 1990.

MARTINS, José de Souza. *Não há terras para plantar nesse verão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAUÈS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA. Dalila (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAZDA, Ednir e BASSI, Marcos. *Bicho de sete cabeças*: Para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MELLO, Guiomar Namo de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: VELLOSO, Jacques e MELLO, Guiomar Namo de. (org). *Estado e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. *Cidadania e competitividade*: desafios educacionais do terceiro milênio. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação escolar brasileira*: O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Beatriz Medeiros de. *Migração, memória e território*: O trabalhador rural nordestino na Ibaté Paulista. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2008. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/08/beatrizmedeiros.pdf. Acesso em janeiro/2013.

MELO, Nildo Aparecido. *O ensino de Geografia diante das transformações estruturais do capitalismo*: globalização/ mundialização do capital e neoliberalismo na determinação do processo ensino-aprendizagem no século XXI. 2009. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/semanas/geografia/geografiadotrabalhoeeconomica/TCGTE09%20-%20%20Nildo%20Aparecido%20de%20Melo.pdf.> Acesso em: março/2011

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia*: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1984.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho*!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1998. Disponível em: < www.edilsonsantos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc> Acesso em: fevereiro/ 2011

_____. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luis Fernando e PARO, Vitor Henrique. *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

PATARRA, Neide L. e BAENINGER, Rosana. Migrações Internacionais Recentes: o caso do Brasil. In: PATARRA, Neide Lopes (coord.). *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo*. 2ª Ed. São Paulo: FNUAP, 1995.

PEREIRA, Sandra de Castro. *A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Cotidiano Escolar*. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Edição Especial, pp. 71 - 78, 2009.

_____. *A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social*. Tese de Doutorado- Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2011.

PERONI, Vera. *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/. Acesso em janeiro/ 2013

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, et.al. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

PÓVOA NETO, Hélion. *Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual*. In Experimental, p.11-24, 1997.

PRADO, Maria Elisabette Brizola Brito. *O papel do professor na criação de Situação de Aprendizagens*. 2012. Disponível em: www.ich.pucminas.br/pged/interact/viewfile.php/1/file/.../PDF.pdf. Acesso em março/ 2013.

RAVESTEIN, E.G. As Leis da Migração. In: MOURA, Hélio A. de (coord). *Migração Interna*: textos selecionados. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1980.

SANFELICE, José Luis. A Política Educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. In: *Nuances*: Estudos Sobre Educação. v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez., 2010

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SECRETARIA de ESTADO da Educação- São Paulo. *Proposta Curricular do estado de São Paulo:* Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE- SP, 2008

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia, Ensino Fundamental- 6ª série, volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2008a

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia, Ensino Médio- 1ª série, volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2008b

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia, Ensino Fundamental- 6ª série, volume 1. Edição Revista. São Paulo: SEE-SP, 2009a

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Fundamental- 6ª série;, volume 4: SEE-SP, 2009b

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Fundamental- 9º ano, volume 3: SEE-SP, 2009c

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Médio- 1ª série, volume 2: SEE-SP, 2009d

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Médio- 2ª série, volume 3: SEE-SP, 2009e

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Médio- 3ª série, volume 1: SEE-SP, 2009f

_____. *Caderno do Aluno*: Geografia. Ensino Médio- 3ª série, volume 3: SEE-SP, 2009g

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Fundamental- 7º ano, volume 4: SEE-SP, 2009h

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Fundamental- 9º ano, volume 3: SEE-SP, 2009i

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Médio- 1ª série, volume 2: SEE-SP, 2009j

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Médio- 2ª série, volume 3: SEE-SP, 2009k

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Médio- 3ª série, volume 1: SEE-SP, 2009l

_____. *Caderno do Professor*: Geografia. Ensino Médio- 3ª série, volume 3: SEE-SP, 2009m

_____. *Currículo do estado de São Paulo*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Ensino Fundamental- ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE-SP, 2012

_____. *Acessa Escola*. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/acessa-escola. Acesso em: fevereiro/ 2013

_____. *Veja as 10 metas do novo plano Estadual de Educação*. 2007. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027. Acesso em abril/2012

SANFELICE, José Luis. *A Política Educacional do Estado De São Paulo: Apontamentos*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SILVA, Edjailson Bezerra da. *As reformas educacionais do estado de São Paulo, 2008*: Repercussões na formação do aluno e do professor de Geografia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: *A Geografia na sala de aula*. Editora Contexto: São Paulo, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia e ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo*: revelações de escolas estaduais de São Paulo. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. TOMMASI, Livia de., WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2007.

VAINER, Carlos B. *Estado e migrações no Brasil*: Anotações para uma história das políticas migratórias. Travessia- jan/abr, p. 15-32, 2000.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org). *O Ensino de Geografia no Século XXI*. 5ª Ed. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

_____. José William e VLACH, Vânia. *Geografia Crítica*: O espaço social e o espaço brasileiro. 6ª série. São Paulo: Editora Ática, 2009.

APÊNDICE

Cópia das migrações nas apostilas de Ensino Fundamental e Médio da rede paulista de ensino

ANEXO

Questionário aplicado aos professores de Geografia

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Nome do professor:

Escola onde trabalha:

Data:

Desde quando é professor da(s) rede(s) pública(s):

Formação:

- Ano passado trabalhou no E.F ou E.M
- Séries

- Em relação às apostilas dos alunos:

1) Utiliza?

2) Integralmente? Sim, não, por quê?

3) Considera um bom material? Por quê?

4) Mudaria algum aspecto?

5) A apostila é suficiente para desenvolver os conteúdos?

6) Utiliza mais algum material didático? Qual?

7) Adequada para seus alunos?

- Em relação às apostilas dos professores:

7) Segue as orientações?

8) Se sim, Todas?

9) Se não, por quê?

10) É compatível com a realidade das suas salas?

11) Considera um bom material de apoio? Por quê?

12) Mudaria, incluiria, tiraria algum aspecto?

- Se utilizar livro didático:

13) Título e autor do livro utilizado

14) Utiliza exclusivamento o livro didático

15) Utiliza também a apostila?

16) Utiliza outros materiais (texto)

17) Como utiliza o livro e apostila?

18) Quais aspectos prefere do livro?

19) Há conflitos na utilização dos dois materiais em sala?

20) Há pressão dos alunos, direção e gestão pela utilização das apostilas?