

A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO PAULISTA: SENTIDOS DO TEXTO E DA PRÁTICA

MELONI, Adaliza *

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas **

RESUMO

A centralidade na corrente crítica ou humanista não daria conta de problematizar o espaço geográfico, objeto de estudo da geografia, no atual currículo paulista implementado em 2008. Neste artigo propõe-se a refletir acerca das tensões entre as diferentes correntes teóricas para a disciplina de geografia no referido currículo, como são explicitadas e interpretadas nos exercícios e atividades do currículo e como são trabalhadas em sala de aula. Análises acerca da leitura do espaço geográfico nas orientações curriculares paulista, passadas e atuais, explicitam tensões decorrentes dos movimentos sociais e políticos da sociedade. A análise das orientações gerais do currículo paulista, para geografia, evidenciou aspectos ligados tanto à geografia crítica quanto à humanista, na tentativa de superar a abordagem tradicional da ciência geográfica e desenvolver uma abordagem crítica da geografia na sala de aula. Na prática, o conteúdo e a forma de apresentação nos cadernos do professor e do aluno, não são plenamente compatíveis com o desenvolvimento de uma abordagem crítica do espaço geográfico. Mas, ao observar-se o desenvolvimento da disciplina de geografia, em salas de aula do ensino médio de uma escola da rede estadual paulista, constatou-se que os professores ao desenvolverem os conteúdos curriculares agregam subsídios teóricos, seus próprios conhecimentos e materiais disponibilizados, de acordo com o contexto de cada sala de aula. Tal situação rompe com a imagem de rigidez curricular, ao explicitar diferentes leituras oriundas da política curricular, se revelando em aproximações e distanciamentos da política, de modo a incorporar os sentidos da prática.

Palavras-chave: Currículo paulista de geografia. Abordagem crítica da geografia. Espaço geográfico.

* Possui graduação em Licenciatura em Geografia (2009) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Ourinhos. Mestrado em Educação (2013) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Atualmente é doutoranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - UNESP.

** Mestre e doutora pela UNICAMP e USP, respectivamente e possui Pós- Doutorado na Universidade do Porto - Portugal. Atualmente é professora na graduação Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP e na Pós-Graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Marília, com disciplinas no campo das políticas educacionais.

GEOGRAPHY SUBJECT IN SÃO PAULO'S CURRICULUM: SENSES OF TEXT AND PRACTICE

MELONI, Adaliza*

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas**

ABSTRACT

The centrality in critical or humanist current account would not handle with the geographical space issue, geography's object of study, in the current curriculum of São Paulo state implemented in 2008. This article proposes to reflect on the tensions between the different theoretical approaches to the subject geography in that curriculum, as they are explained and interpreted in the curriculum exercises and activities and how they are worked into the classroom. Analyzes regarding the reading of the geographical space in the curriculum of São Paulo, past and current guidelines, explicit tensions arising from social and political movements of society. The analysis of the broad guidelines of the São Paulo curriculum, for geography, highlighted aspects concerned to both critical and the humanist geography, in an attempt to overcome the traditional approach of geographical science and to develop a critical approach to geography in the classroom. In practice, the content and form of presentation on the teacher's and the student's books, are not fully compatible with the development of a critical approach to geographic space. But by looking up the development of the subject in high school classes of a state public school, it was found that teachers when developing the curricula aggregate theoretical basis, their own knowledge and available materials, according to the context of each classroom. This situation breaks the curriculum's image of rigidity, to explain different interpretations arising from the curriculum policy, unfolding in approaches and distancing from policy, to incorporate the practice directions.

Keywords: *São Paulo's geography curriculum. Critical approach to geography. Geographical space.*

* Graduated Degree in Geography (2009) the Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP – Ourinhos. Master of Education (2013) from Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP - Marília Faculty of Philosophy and Science. He is currently a doctoral student in education at the Faculty of Science and Technology of Presidente Prudente – UNESP.

** Master and PhD from Unicamp and USP respectively and has Post- Doctorate at the University of Porto – Portugal. He is currently a professor in the Education Graduation School of Science and Letters Assis - UNESP and Graduate at the Faculty of Philosophy and Sciences - UNESP - Marília, with disciplines in the field of educational policies.

1 INTRODUÇÃO

O currículo é uma construção social elaborado em um determinado contexto e que, ao expressar relações de poder, define o que e como ensinar por meio de suas dimensões pedagógicas e técnicas, vinculadas às concepções políticas, filosóficas e ideológicas. Apple (2000, p.59) afirma que o “[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula”. E Gimeno Sacristán (2000, p.17) acrescenta que os “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Portanto, o currículo expressa o que se deseja ensinar aos alunos ao longo do processo vivenciado na sala de aula, enquanto resultado de uma série de escolhas que determinam o conhecimento a ser veiculado, visões de mundo, dos processos de reprodução social e cultural. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000, p.17) ressalta que o currículo: “em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar [...]”. Tais concepções e definições num primeiro momento nos conduzem a dar maior peso aos determinantes das ações governamentais na definição, implementação e manutenção das políticas curriculares e menos às reconfigurações que lhe são conferidas por meio das práticas escolares que se aproximam ou se afastam do texto original da política.

Este artigo se propõe a este desafio. Refletir acerca das tensões entre as correntes teóricas para a disciplina de geografia no currículo paulista, como as mesmas são interpretadas por meio dos exercícios e atividades propostos e como são trabalhados em sala de aula. Esta preocupação deve-se ao fato de que a centralidade na corrente crítica ou humanista não daria conta de problematizar o espaço geográfico, objeto de estudo da geografia, produzido pela materialização das ações da sociedade, sendo um produto da interação entre o homem e a natureza.

As concepções e análises acerca do espaço geográfico presentes nas orientações curriculares para o ensino de geografia, a partir da década de 1980 no estado de São Paulo e no currículo atual, expressam essas tensões, decorrentes dos movimentos políticos e sociais da sociedade, com desdobramentos nos pressupostos teórico-metodológicos norteadores deste

campo do saber. Com a finalidade de situar a emergência de tais correntes nas alterações curriculares paulista, no interior dos movimentos que as ensejam, justifica-se a síntese do percurso da geografia escolar nas políticas curriculares, ainda que breve.

2 ENTRE CONCEPÇÕES, TEXTOS E PRÁTICA

A geografia como disciplina escolar no Brasil foi institucionalizada em 1837, no Colégio Pedro II e somente em 1934 é criado o primeiro curso superior de geografia, na Universidade de São Paulo (CASSAB, 2009). A geografia desenvolvida na sala de aula tinha um caráter descritivo e de memorização dos fatos geográficos. Conforme Gebran (2003, p.82) no Brasil a chamada geografia tradicional,

[...] configurou-se como uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída.

Posteriormente, no período do governo militar, ocorreram modificações na estrutura curricular do ensino de geografia do 1º grau, principalmente a partir de 1968 devido as orientações educacionais, desse período, que propunham educação de caráter tecnicista, com o objetivo de o governo reprimir qualquer tipo de pensamento crítico e inovador. O conhecimento geográfico difundido nas escolas era desvinculado de questionamentos sobre problemas da esfera social. A geografia ensinada pretendia ser neutra, pois contribuiria para não despertar críticas à forma de governo vigente (GEBRAN, 2003).

Em meados da década de 1970 novos debates na esfera mundial questionam a concepção de geografia então utilizada, o que resultou em outra concepção denominada geografia crítica, que conquistou espaço importante entre os teóricos devido ao seu caráter de análise das relações responsáveis pela configuração do espaço geográfico (SILVA, 2010). No Brasil esta concepção foi incorporada pelo sistema de ensino nos anos de 1980, no período da redemocratização, por meio das reformas curriculares de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de São Paulo (MOREIRA, 2000).

No Estado de São Paulo, em 1988, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) promoveu amplo debate para discussões e elaboração da nova proposta curricular

(SPÓSITO, 2010). A renovação dos pressupostos da ciência geográfica e a elaboração de uma nova proposta curricular no estado de São Paulo, aderiu aos pressupostos da geografia crítica. Conforme Moraes¹ (2000, p.175) naquele momento, ao se buscar uma geografia libertadora, o currículo oficial de geografia “visa sedimentar no aluno uma dada visão de mundo já pronta, tida como verdadeira”. Tal paradoxo, indicava o que deveria ser repassado ao aluno na perspectiva de que “[...] há um “certo” e um “errado” prévios na proposta [...]” (MORAES, 2000, p.175), não despertando um pensar crítico e autônomo do aluno.

As proposições teórico-metodológicas que norteavam o movimento de renovação da ciência geográfica nos anos de 1980 no Brasil, passam a ser fortemente criticadas nos anos 1990, em defesa da geografia humanista. Nesse contexto, “fortes críticas são feitas à Geografia Crítica principalmente a partir de meados da década de 1990 quando então as mudanças ocorridas no mundo colocam em xeque o debate e o conteúdo da Geografia Crítica” (CASSAB, 2009, p. 49).

Desse modo, a geografia humanista ganha ascensão em nosso país logo no início da década de 1990, tanto nas universidades como nas unidades escolares (CASSAB, 2009). A segunda metade destes anos é marcada pelas reformas educacionais orientadas pelo Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministério da Educação (MEC), com definição de conteúdos escolares, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Para Cassab (2009, p.49), esta política curricular “[...] foi um marco na reorientação do ensino da Geografia na escola”, pois “[...] oficializa-se uma geografia de fundamentação fenomenológica e ensinada a partir de teorias construtivistas. A geografia deveria estimular nos alunos a habilidade de perceber o espaço a partir de referências concretas”, como prossegue o autor.

Martinez (2003) ao criticar a concepção de geografia humanista nos PCNs, como alternativa à geografia tradicional, positivista e crítica, afirma, que desse modo se expressa indefinição teórico-metodológica da ciência geográfica. No entanto, Cavalcanti (2008) pondera que não se trata de uma indefinição teórica e sim da incorporação e utilização de diferentes métodos para desenvolver uma abordagem crítica da geografia em sala de aula.

A utilização de diferentes teorias e métodos na geografia escolar é proveniente da necessidade de se realizar, a partir da década de 1990, análises cada vez mais complexas sobre a realidade espacial que, por sua vez, também passa a ser cada vez mais complexa devido as constantes mudanças que ocorrem em virtude dos avanços tecnológicos (CAVALCANTI, 2008); fatos que levam Corrêa (2010, p.66) afirmar que “pode-se falar em Geografia

Brasileira, que teve uma trajetória que partiu do monismo para chegar ao pluralismo”, sendo que tal pluralidade possibilita análises diversas sobre o espaço geográfico que se complementam (CORRÊA, 2010).

Pode-se dizer que o movimento de renovação da ciência geográfica contribuiu para o desenvolvimento de diferentes formas de análise do espaço geográfico, devido às relações cada vez mais aceleradas ocasionadas pelo processo de globalização e do avanço tecnológico. Valendo-se da utilização de diferentes teorias e métodos e com o objetivo de desenvolver uma abordagem crítica da geografia, podemos possibilitar a diversificação das questões de interesse de estudo, responsáveis pela modificação do espaço geográfico, na sala de aula.

Ao comparar as duas correntes que passam a orientar a ciência geográfica nas últimas décadas, pode-se colocar que enquanto a geografia humanista utiliza a subjetividade como forma de análise, na qual a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo constitui-se elemento fundamental na abordagem do espaço geográfico, a geografia crítica utiliza o discurso político em sua abordagem, também como forma de enfrentar os problemas da humanidade. Na sala de aula o objetivo da geografia humanista é considerar as experiências pessoais dos alunos para abordar o conteúdo e a geografia crítica tem como intuito desenvolver o conteúdo por meio de um discurso político, voltado para a crítica da desigualdade social ocasionada pelo sistema econômico capitalista.

Portanto, a construção de currículos de geografia que utilizam as concepções tanto da geografia crítica, como da geografia humanista para realizar uma abordagem crítica da geografia podem enriquecer as leituras realizadas sobre o espaço geográfico e tornar o ensino da disciplina mais próximo de construir alunos-cidadãos aptos a compreenderem as relações presentes e resultantes da materialização das ações humanas no espaço geográfico.

3 CURRÍCULO PAULISTA DE GEOGRAFIA

O ano letivo de 2008 foi marcado pela apresentação e início da implementação nas escolas públicas do estado de São Paulo, do programa de ação denominado “Programa São Paulo faz Escola”, que se consolidou no currículo oficial paulista, para o Ensino Fundamental- ciclo II do Ensino Fundamental e Médio. Fundamenta-se no desenvolvimento de competências e habilidades, consideradas indispensáveis para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Desse modo, o currículo torna-se num subsídio para a organização da escola e das aulas (SÃO PAULO, 2008, p. 08).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) produz material didático contendo orientações teórico-metodológicas para nortear os professores e os alunos. Esse material didático é composto pelo *Caderno do Professor*² e pelo *Caderno do Aluno*³ e é distribuído semestralmente em todas as escolas estaduais. Outro material que também subsidia a implementação do currículo paulista nas escolas estaduais é o *Caderno do Gestor*, destinado aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e supervisores, para orientarem a implementação do currículo em cada unidade escolar.

Para a SEE-SP a elaboração de uma política curricular para todo o estado objetiva garantir um ensino de igual qualidade para todos os alunos e escolas. Na apresentação do currículo, na parte comum a todas as disciplinas, considera-se que: “[...] a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade” (SÃO PAULO, 2010, p. 04).

No currículo paulista é explícita a preocupação em relacionar o que deve ser ensinado ao cotidiano do aluno e a preparação para a vida, nas diversas esferas, subsidiado pelas habilidades e competências. Por meio de orientações gerais a SEE-SP afirma que o currículo paulista apresenta: “[...] os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. (SÃO PAULO, 2010, p. 07)

O *Caderno do Professor* fornece delineamento geral de como as aulas poderão ser desenvolvidas pelos professores no decorrer do ano letivo e, define as habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos, por meio dos conteúdos previstos nas situações de aprendizagem nos *Cadernos do Professor e Aluno*. Tais habilidades e competências são tidas como aquisição de capacidades interpretativas do conteúdo aprendido.

Em relação as orientações gerais do currículo paulista de geografia é evidente a preocupação em desenvolver uma abordagem crítica da disciplina em sala de aula para a realização de uma leitura do espaço geográfico que possibilite aos alunos a compreensão das atuais dinâmicas da sociedade. A transcrição a seguir exemplifica esta necessidade da disciplina de geografia em dar conta da explicação das relações contemporâneas enfatizando a formação de alunos aptos a realizar a leitura do espaço geográfico:

[...] é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. Enfatiza-se, portanto, o papel fundamental do professor como o mediador de um ensino-aprendizagem destinado a formar cidadãos capacitados a decifrar a sociedade por meio de sua dimensão espacial. (SÃO PAULO, 2010, p.79)

Além de valorizar a abordagem crítica da geografia ao evidenciar a dinamicidade da sociedade na composição do espaço e considerá-lo como elemento vivo e em constante transformação, pode-se verificar que o objetivo é romper com a ideia de neutralidade do conhecimento geográfico, característica de uma geografia tradicional que não problematiza a relação entre os elementos sociais e naturais que compõe o espaço geográfico.

Em relação à estrutura apresentada o currículo paulista de geografia é formado pelos tópicos: *O ensino de Geografia: breve histórico*; *Fundamentos para o ensino de Geografia e Geografia para o ensino fundamental (Ciclo II) e o ensino médio*.

O primeiro tópico *O ensino de Geografia: breve histórico* apresenta o movimento de renovação vivenciado pelo ensino de geografia nas últimas décadas e o processo de elaboração da proposta curricular pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP no estado de São Paulo e no contexto nacional, a elaboração dos PCNs pelo MEC. Reitera que estas propostas, objetivavam a superação da geografia como ciência neutra pela noção de uma geografia social, preocupada com as relações que configuram o espaço geográfico. Para Rossi (2011, p.111), no currículo paulista de geografia, “[...] é visível uma preocupação de pensar as transformações vividas a partir de uma crítica ao ensino tradicional [...]”.

Neste sentido o currículo de geografia se propõe a desenvolver uma abordagem crítica da geografia. Seus elaboradores⁴ retomam, de forma positiva, a construção das propostas curriculares anteriores para o movimento vivenciado pela geografia escolar nas últimas décadas no contexto brasileiro, e reconhecem Milton Santos como um autor de referência no debate sobre a renovação do pensamento norteador da ciência geográfica.

O segundo tópico *Fundamentos para o ensino de Geografia* ressalta a urgência da geografia, como ciência engajada, assumir a discussão sobre os processos que ocorrem em nível mundial relacionados à globalização. Portanto, um dos desafios assinalados com ênfase no currículo paulista de geografia, referente ao desenvolvimento da disciplina em sala aula, é a análise da compressão do espaço-tempo, tendo em vista as modificações em escala local,

regional e mundial ocasionadas, em especial, pelo advento da comunicação online. Neste sentido, destaca-se a importância do desenvolvimento de uma concepção de geografia que vise compreender as transformações ocasionadas pelo advento das tecnologias. (SÃO PAULO, 2010) Na transcrição a seguir é enfatizada a importância da geografia em sala de aula priorizar a discussão com foco nas mudanças relacionadas às evoluções tecnológicas:

Essa nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial a partir do advento da comunicação *online*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente. (SÃO PAULO, 2010, p.75)

No terceiro tópico *Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio*, as modificações ocorridas mundialmente, relacionadas ao advento das tecnologias, são ressaltadas, considerando-se a forma desigual no acesso a tais tecnologias. Em virtude destas transformações, no currículo paulista de geografia a SEE-SP reitera a necessidade de as propostas educacionais desenvolverem discussões que propiciem o entendimento dessa realidade complexa e, ao mesmo tempo, possibilitar a formação de indivíduos críticos e solidários,

[...] os anseios por uma sociedade igualitária e justa, principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças, torna-se mais distante. Portanto, é fundamental incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação, crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos. (SÃO PAULO, 2010, p. 76)

Nas orientações pode-se verificar que o currículo paulista de geografia reconhece a realidade vivenciada pelos alunos, ao afirmar que “torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural [...]”. (SÃO PAULO, 2010, p. 76)

Na citação acima, a presença da geografia humanista pode ser percebida ao se valorizar o trabalho em sala de aula a partir dos conhecimentos que os alunos adquirem em seu meio cultural. E, a presença da geografia crítica pode ser identificada no momento em que são reconhecidas, no currículo paulista de geografia, as modificações resultantes dos avanços tecnológicos e a exacerbação das desigualdades sociais em virtude das diferentes possibilidades de acesso a estas mesmas tecnologias e, também, ao se apontar a possibilidade

de transformação do espaço geográfico pela ação do indivíduo. No currículo paulista de geografia, a geografia crítica, faz-se presente ao reconhecer o indivíduo como sujeito capaz de transformar o espaço: “reconhecer-se de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo”. (SÃO PAULO, 2010, p. 79).

Logo, em relação à presença de diferentes concepções do ensino de geografia, utilizadas no decorrer do processo de renovação da ciência geográfica, é possível perceber que o currículo paulista de geografia, reforça aspectos ligados tanto à geografia crítica como à geografia humanista, com o intuito de apresentar uma abordagem crítica da geografia que responda às atuais mudanças da sociedade, em diferentes esferas, para que os alunos possam compreendê-las, interpretá-las e se posicionarem como sujeitos críticos que podem atuar na transformação da realidade de acordo com a sua visão de mundo.

O currículo paulista de geografia ao utilizar-se tanto a geografia crítica quanto da geografia humanista para orientar o desenvolvimento do ensino de geografia, tendo como objetivo o desenvolvimento da abordagem crítica da disciplina, aproxima-se da abordagem presente nos PCNs que, de acordo com Zanatta (2010), incorpora diferentes orientações para o desenvolvimento da geografia.

Nos materiais curriculares disponibilizados para os professores desenvolverem as aulas de geografia, a tendência da utilização de variadas concepções e métodos também encontra-se explícita, como se pode verificar pelo *Caderno do Professor*.

A presença da geografia crítica no material curricular, pode ser exemplificada por meio das orientações do *Caderno do Professor* para o desenvolvimento da situação de aprendizagem 5: Os fluxos materiais para a 3ª série do ensino médio, volume 2. Nesta situação de aprendizagem, o professor é orientado a desenvolver uma aula expositiva e tratar das desigualdades entre os países no comércio mundial, decorrentes da divisão internacional do trabalho. Ressalta que esta desigualdade entre os países é fruto do sistema capitalista de produção, como indica a seguir:

Etapa 2: Aula expositiva dialogada: Transpostos os procedimentos anteriores, pergunte aos alunos quais teriam sido as causas do aumento extraordinário de fluxos comerciais e por que apenas algumas regiões do planeta se destacam quando o assunto é comércio internacional. [...] Em princípio, a complementaridade entre as regiões (cada uma exporta aquilo que produz em excesso e importa o que não produz ou o que não produz o suficiente) cria uma interdependência entre elas, típica da atual fase da globalização. Pondere como essa interdependência não é neutra, isto é, como, no mundo capitalista, as trocas comerciais acabam sempre

favorecendo um conjunto de certas regiões em detrimento de outras. Desse modo, tais desigualdades são resultantes da divisão internacional do trabalho [...]. (SÃO PAULO, 2014, p.71-72)

Como exemplo da geografia humanista, no *Caderno do Professor* da 3ª série do ensino médio, volume 1, podemos mencionar a situação de aprendizagem 6: geografia das religiões, ao orientar o professor a fazer uma sondagem inicial com os alunos, baseado no conhecimento que eles possuem sobre o conteúdo a ser abordado, questionando a realidade vivenciada por eles em seu cotidiano, como indica o trecho:

Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização: Articule uma pergunta motivadora para suscitar uma discussão acerca da importância em se estudar a geografia das religiões, diante de fatos ou acontecimentos no mundo contemporâneo e do que foi abordado na Situação de Aprendizagem 5. Também é interessante indagar se os alunos já vivenciaram ou constataram intolerância religiosa em seus espaços de convívio, se assistiram na televisão ou leram notícias a respeito em jornais e ou em *sites* da internet. (SÃO PAULO, 2014, p. 63)

A superação da abordagem da geografia tradicional é explicitada pelo currículo paulista de geografia ao propor que a mesma “[...] está comprometida, inicialmente, com a superação da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas”. (SÃO PAULO, 2010, p. 79)

No *Caderno do Professor* da 1ª série do Ensino Médio, volume 1, na situação de aprendizagem 1: os elementos que constituem o mapa: os recursos, as escolhas e os interesses, as orientações para o desenvolvimento do conteúdo propõem a superação do trabalho com a cartografia como função de não apenas localizar os fenômenos geográficos, mas sobretudo, conseguir representar as complexas relações que configuram o espaço geográfico, como abaixo exemplificado.

Etapa 1 – Procurando sentir a comunicação imediata de um mapa das grandes aglomerações urbanas do mundo
O grande desafio da Cartografia não está mais em localizar com precisão os fenômenos geográficos. A localização precisa é algo mais bem resolvido atualmente com diversos instrumentos tecnológicos. O verdadeiro desafio da Cartografia é conseguir representar as relações complexas travadas entre as sociedades e os objetos no espaço geográfico. (SÃO PAULO, 2014, p. 15-16)

Após estas considerações, as orientações para o desenvolvimento deste conteúdo sugerem o retorno ao uso do mapa presente nas primeiras páginas desta situação de aprendizagem. O mapa representa a evolução das grandes aglomerações e as orientações indicam ao professor trabalhar com as relações que podem ser apreendidas nesta representação cartográfica, como por exemplo, problematizar o fato de que as grandes aglomerações que agora possuem um ritmo de crescimento lento, anteriormente tiveram crescimento acelerado.

Assim, o currículo paulista de geografia reconhece a necessidade de superar a abordagem tradicional da ciência geográfica, ao propor a compreensão dos variados elementos que propiciam a construção do espaço geográfico, no processo de aprendizado dos alunos. A preocupação em desenvolver no aluno a compreensão do processo de produção do espaço geográfico é evidente na seguinte orientação:

Essa concepção de ensino da Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre uma base física (SÃO PAULO, 2010, p. 79).

No plano das definições fica evidente que esta abordagem crítica do ensino da geografia propõe desenvolver entre os alunos o raciocínio geográfico que possibilite a compreensão da realidade, não apenas ao enumerar diversos aspectos da natureza ou da sociedade, mas ao propor análises que possibilitem a junção destes dois componentes: físico e social. No entanto, apesar desta proposição no currículo paulista de geografia, no cotidiano escolar as orientações voltam-se mais para um ensino conteudista da disciplina, preocupada com o fim. Ao orientar detalhadamente o desenvolvimento de cada situação de aprendizagem na sala de aula, o *Caderno do Professor* propõe o conteúdo como fim, ao ser enfatizado nas Matrizes de Referência para a avaliação do Saesp que o conteúdo do currículo paulista está em consonância com as metas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) (SÃO PAULO, 2009).

Por meio das Matrizes de Referência para a Avaliação do Saesp, a SEE-SP firma o vínculo entre avaliação e currículo: “vale ainda destacar que o SARESP passa a contar, a partir de 2008, com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação [...]”. (SÃO PAULO, 2009, p. 07-08)

Em relação ao professor, a SEE-SP afirma que o mesmo possui papel fundamental na formação de indivíduos que adquiram a capacidade de ler e compreender o contexto vivenciado por meio da leitura do espaço geográfico. As metodologias sugeridas para tais objetivos devem-se ao:

[...] processo de construção do conhecimento, é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2010, p. 79)

O currículo paulista de geografia propõe a utilização de diversas fontes no processo de ensino e aprendizagem, por julgar fundamental a utilização dos meios de comunicação neste processo. No entanto, devido à falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos e científicos, em muitas escolas paulistas, o professor encontra dificuldades ao desenvolver o conteúdo na forma proposta, com o uso de mídias.

Apesar do currículo paulista de geografia firmar nos objetivos do ensino desta disciplina a necessidade da reflexão sobre o espaço geográfico de forma articulada, o *Caderno do Aluno*, não desenvolve teoricamente todos os conteúdos apresentados. Para Rossi (2011, p.125), “esse discurso atraente e inovador do ponto de vista conceitual, tende a se esfacelar quando fazemos uma crítica das cartilhas”.

Ao analisar os *Cadernos do Aluno* para o ensino médio constata-se certa ausência de textos problematizadores do conteúdo, nos quais a maior parte das situações de aprendizagens são pautadas somente em exercícios, indicando falta do desenvolvimento epistemológico do conteúdo.

Nos materiais destinados aos professores há maior problematização do conteúdo, por meio da presença de textos acerca do conteúdo e das possibilidades de abordá-lo. Contudo, o material apresenta apenas uma forma que os conteúdos podem ser desenvolvidos na sala de aula, enquanto seria enriquecedor se houvesse orientações curriculares diversas. Por outro lado, estas situações propiciam espaços para o professor definir caminhos para sua prática.

Nos materiais curriculares, a discussão sobre os conceitos estruturadores da geografia como, paisagem, lugar, território e região, poderia haver maior aprofundamento teórico acerca da interpretação e tratamento de tais conceitos.

Tais análises evidenciam fragilidades do currículo ligadas à proposição e a implementação, nos *Cadernos dos Professores* e *Cadernos dos Alunos*, pois o enfoque das orientações gerais no desenvolvimento de uma abordagem crítica da geografia, a ser trabalhada na sala de aula não se consolida adequadamente nas situações de aprendizagens.

Contudo, acrescentamos na presente análise do currículo paulista de geografia que o fator de maior importância para o desenvolvimento de uma abordagem crítica da disciplina está na leitura do espaço geográfico realizada na sala de aula, não dependendo diretamente da utilização dos materiais curriculares, *Cadernos do Professor e do Aluno*. Em situações de observação do desenvolvimento da disciplina de geografia nas salas de aula do Ensino Médio de uma escola da rede estadual paulista constatou-se que os conteúdos propostos pelo currículo são modificados pelo professor, de acordo com o contexto de cada sala de aula, que agrega subsídios teóricos e materiais disponibilizados, o que possibilita diferentes leituras das orientações curriculares.

Nesta perspectiva, as práticas escolares podem se afastar ou se aproximar das orientações dos órgãos gestores dos sistemas de ensino sobre o currículo, isto porque a prática é uma arena na qual a política é efetivada e recontextualizada. Lopes e Macedo (2011), ao tratarem das contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículos, entendem que a política curricular incorpora os sentidos da prática, reinterpreta e mescla os contextos. “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 274).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado de São Paulo, ao formular e implementar sua política curricular em 2008 propõe para a disciplina de geografia o rompimento metodológico para com a geografia tradicional ao introduzir nas orientações gerais para a disciplina novos paradigmas e discussões para a perspectiva crítica de análise do espaço geográfico. No entanto, ainda que os conteúdos e orientações presentes nos *Cadernos de Professor* e *Caderno do Aluno*, não sejam plenamente compatíveis com o desenvolvimento de uma abordagem crítica do espaço geográfico, o currículo de geografia, ao indicar para o pluralismo na abordagem para o ensino da disciplina, ao valer-se tanto da geografia crítica quanto da humanista, pode levar os

docentes a pensarem nas adequações necessárias às salas de aula e acerca dos novos paradigmas, na análise do espaço geográfico.

A pesquisa desenvolvida indica que os docentes ampliam as orientações gerais do currículo paulista de geografia e enriquecem a prática docente acerca da necessidade do desenvolvimento da abordagem crítica da geografia para formar alunos com maior compreensão do que vem a ser o espaço geográfico, devido à dinamicidade e o constante processo de transformação que o caracterizam. Conforme Ball (2011, p. 45):

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto [...]. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado [...].

Logo, as políticas não são estáticas; podem e devem ser recriadas e adequadas à realidade, pois é na sala de aula que a política acontece.

Martins (2000, p.84), realiza reflexões nesta direção ao considerar que, “[...] a realidade da rede escolar e seu cotidiano repleto de urgências promove a lucidez necessária nos profissionais da educação acostumados a dar novos significados às orientações legais e/ou oficiais”, devido ao fato de estes profissionais geralmente conhecerem, com maior aprofundamento, a realidade em que estão desenvolvendo seu trabalho no cotidiano escolar. O que obviamente não se prescinde de uma boa formação inicial e continuada dos docentes para que não centrem suas ações somente na prática. Todavia, devido à singularidade de cada escola e de cada sala de aula ocorrem releituras diferenciadas do currículo paulista de geografia pelas quais, o professor ao levar consigo sua formação pedagógica e experiências profissionais, ao considerar as orientações da política curricular, promove adequações necessárias conforme a realidade vivenciada, no sentido de promover uma leitura crítica do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000, p. 39-58.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13 n. 1, p. 43- 50, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CORREIA, Roberto Lobato. A trajetória da Geografia brasileira: uma breve interpretação. **Revista Terra Livre**, n. 34, São Paulo, p. 63- 68, 2010.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no Ensino Fundamental - Trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste**, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março/2000.

MARTINEZ, Rogério. **Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais**. Marília, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília, São Paulo.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. Geografia e ideologia nos currículos de 1º Grau. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas:SP, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 163-192.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Revista Educação & Sociedade**, n. 23, p. 109-138, 2000.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo**: um estudo. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Coordenação Geral. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: geografia, ensino médio - 1ª série, volume 1. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Caderno do professor**: geografia, ensino médio - 3ª série, volume 1. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Caderno do professor**: geografia, ensino médio - 3ª série, volume 2. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – Primeiras Impressões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 313-323.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 297-311.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, jul./dez. 2010, p. 285-305.

Artigo recebido em 15/09/2015.
Aceito para publicação em 24/09/2015.

¹ Moraes (2000, p.174-175) apresenta rica discussão acerca das contradições presentes na proposta curricular paulista de 1988, entre os conteúdos e o campo metodológico fundamentado no “marxismo-leninismo”.

² O material curricular destinado aos professores, *Caderno do Professor* apresenta situações de aprendizagens, que indicam os conteúdos a serem trabalhados, as competências e habilidades que serão desenvolvidas, as estratégias, os recursos metodológicos e a forma de avaliação. Indica ainda, propostas de recuperação de conteúdo e sugestões de materiais para consulta.

³ O *Caderno do Aluno*, apresenta as situações de aprendizagens para que o conteúdo seja desenvolvido na sala de aula, com a participação dos alunos.

⁴ Entre os elaboradores do currículo paulista de geografia encontra-se pesquisadores de universidades públicas com experiência no ensino de geografia e um consultor da área da geografia, que atua em um colégio e na universidade particular.