

A pedagogia das competências e o ensino de Geografia no estado de São Paulo: Um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais

Vinicius de Oliveira Aversa

✉ vinicius.aversa@gmail.com

Gabriel Pinto de Bairro

✉ gabairro@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o intuito de analisar de maneira comparativa e amparados pelas concepções da pedagogia histórico-crítica, quais as aproximações existentes entre os posicionamentos teórico-pedagógicos presentes nos discursos dos documentos oficiais do Estado de São Paulo, e na recém lançada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelando a adoção por esses documentos de um ideário valorativo baseado em um conjunto de teorias de cunho imediatista, adaptativo e reacionário. Deste modo, buscamos trazer a discussão acerca da formação do indivíduo frente a esta tendência pedagógica, que pretende o desenvolvimento de competências e habilidades nos sujeitos, para que os mesmos se adequem da melhor maneira ao seu cotidiano, atendendo as demandas mercadológicas essenciais para a manutenção da ordem social vigente.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Geografia, Currículo, Pedagogia, Competências.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar três documentos históricos para a educação brasileira que apresentam formas de entendimento e execução de políticas educacionais no país. Tais documentos são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Currículo de Geografia deste mesmo estado, com vistas a identificar as aproximações entre os discursos presentes em suas respectivas realidades e contextos históricos.

Nestes documentos, os quais orientam o Ensino de Geografia para o estado de São Paulo e para o Brasil, é explícita a expressão de uma perspectiva pedagógica que entende que o processo de escolarização tem como objetivo central desenvolver e capacitar o indivíduo por meio de um conjunto pré-elaborado de competências e habilidades.

Tais competências e habilidades serão necessárias para o enfrentamento da vida em suas diferentes esferas, definindo a escola como “capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). Isto revela a hegemonia de um ideário das pedagogias do aprender a aprender, inseridas no seio destes processos de ensino e aprendizagem contidos nestes documentos doravante analisados.

Justifica-se dessa forma o estudo acerca da aparente hegemonia do ideário das pedagogias do aprender a aprender, que vêm norteando o debate das políticas públicas em educação e que apresentam a necessidade de discussão acerca de sua real efetividade enquanto proposta pedagógica comprometida com a transformação da realidade social; a qual, na realidade, não dá conta da dimensão de socialização dos conhecimentos sistematizados, que deveriam estar presentes nos currículos escolas Brasil afora.

A dimensão formativa de tais pedagogias apenas traça metodologias de ensino que colocam o estudante enquanto o centro dos processos de aprendizagem, sem que haja uma maior interação entre os estudantes e os objetos sofisticados do conhecimento. Tal prática acaba os deixando aquém da apropriação dos saberes desenvolvidos, que seria o fundamento para a emancipação desses sujeitos, tornando o processo de ensino e aprendizagem ligados apenas à realidade cotidiana imediata dos estudantes.

Em suas considerações finais buscamos aproximar as análises dos documentos sob a ótica de uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, defendida enquanto uma pedagogia empenhada não apenas na construção da autonomia dos sujeitos,

mas também na apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, indispensável para a participação política consciente, num contexto de uma escola que considere o constructo social enquanto processo de ensino e aprendizagem para – especialmente – a classe trabalhadora, em busca de sua emancipação frente aos processos de dominação da educação pelo sistema capitalista monopolista vigente.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste artigo consiste em uma análise comparativa dos discursos presentes em três documentos da dimensão organizativa da educação que revelam a adoção da perspectiva das pedagogias do aprender a aprender, entendendo que, de acordo com Saviani, (2012, p. 8-9, [grifo nosso])

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação [pedagogias do aprender a aprender], por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o aspecto psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de *uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.*

A par disso, a análise pautou, em um primeiro momento, textos dos três documentos que pressupõem a organização do trabalho docente nas escolas paulistas. Os referidos documentos não só trazem em si a perspectiva do aprender a aprender, mas também discutem princípios norteadores do papel de ensino e aprendizagem no tocante à disciplina de Geografia nas escolas do estado.

A proposta curricular para o ensino de Geografia, publicada em 2008, e o Currículo do estado de São Paulo para as Ciências Humanas (datado de 2011) reúnem informações para a discussão da educação paulista. Já a Base Nacional Comum Curricular, apresentada e ratificada via portaria federal logo no início do ano de 2017, tem por objetivo organizar a educação brasileira de forma unitária (ou majoritária, a depender da análise a ser feita dos mesmos), porém apoiando-se muito nos discursos já contidos nos documentos paulistas.

Tais discursos foram centro da análise comparativa citada. Em um primeiro momento, as formas como se estabeleceram as comparações buscavam verificar em

quais partes dos documentos as propostas pedagógicas do aprender a aprender poderiam ser executadas ao serem transpostas dos currículos e propostas para a sala de aula. Em outras palavras, a análise perscrutou a observação de trechos que possivelmente confirmariam a noção de uma estratégia não-instrumentalizadora de conhecimentos aos sujeitos em processo de aprendizagem.

Em um segundo momento, posterior a análise dos textos destes documentos, foi estabelecido um padrão de investigação para buscar as aproximações entre os mesmos. A comparação buscou separar e aproximar os trechos destes documentos que se entrecortam no discurso, e reafirmam a necessidade de elaborar pesquisas acerca das formas como a educação se consolida no discurso individualista da aprendizagem processual, deixando em segundo plano a transmissão de conteúdos culturais fundamentais.

A hegemonia do discurso construtivista

No nível de Ensino Médio público do estado de São Paulo, apresentam-se dois documentos para orientação do currículo e, conseqüentemente, do Ensino de Geografia em âmbito estadual. São eles: “A Proposta Curricular Para o Ensino de Geografia”; e o “Currículo do Estado de São Paulo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias”, publicados em 2008 e 2011 respectivamente.

Já em escala federal atualmente a discussão consta em torno de uma possível implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se trata de um documento de referência dos conhecimentos que seriam imprescindíveis a todos os alunos da educação básica. A BNCC, em sua estrutura interna, determina quais competências e habilidades devem ser atingidas pelos componentes curriculares em cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

Far-se-á então, uma análise comparativa entre os discursos presentes nos documentos de âmbito federal e estadual, com o fito de observar com mais objetividade quais as possíveis interfaces e aproximações entre os documentos, em se tratando do discurso pedagógico hegemônico e as suas propostas para a constituição de uma estrutura curricular para o Ensino Médio.

Em todos os três documentos, verifica-se já nos capítulos iniciais, textos que advogam acerca de um certo posicionamento pedagógico-filosófico adotado que serve como ponto de partida para a construção da proposta e estrutura curricular presente nos documentos. Os excertos a seguir demonstram a admissão dos documentos à uma pedagogia das competências, puramente adaptativa e que tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades requeridas e absorvidas pelo mercado de trabalho. É o que está descrito na BNCC como um dos propósitos da educação escolar

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Como se não bastasse a ausência de uma perspectiva revolucionária inerente a nossa concepção de educação escolar, a proposta ainda sugere a possibilidade de uma flexibilização dos conhecimentos e conteúdos elencados como fundamentais para determinadas etapas da constituição do ensino escolar, o que demonstra, dessa forma, estreitas aproximações com a reforma do ensino médio, a qual propõe a retirada de acesso à conteúdos e reflexões daqueles sujeitos que mais precisam deles.

Isto posto, pôde ser verificado nas análises que há relação entre as propostas dos currículos com o conhecimento proposto na reforma do Ensino Médio, no que tange ao fornecimento a estes sujeitos – clientes de uma educação escolar depositária – as aptidões necessárias para sua inserção no mundo do trabalho. Isto reafirma a cisão existente entre uma educação voltada para os ricos, e uma outra educação voltada para os filhos da classe trabalhadora.

A separação citada é perceptível em um trecho retirado do capítulo da BNCC, que se propõe a definir as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes do ensino médio:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (BRASIL, 2017, p. 471).

Nos documentos de âmbito estadual aplica-se um discurso semelhante, no qual a Proposta Curricular de São Paulo para o Ensino de Geografia afirma a consonância entre as mudanças na organização do mundo do trabalho, e as recomendações de uma educação básica articulada com a educação profissional. (SÃO PAULO, 2008)

Além disso, identifica-se ainda forte apego à prática social cotidiana pertencente ao universo dos alunos e da escola. Pelo seu caráter imediato tal prática representa, muitas vezes, uma prática alienada, a qual representa apenas o ponto de partida, e não o ponto de chegada da ação educativa e reflexiva; O mundo aparece como um universo dado, onde as necessidades essenciais dos indivíduos limitam-se à “discussão e compreensão do universo que os cerca”.

Isto pode ser verificado a partir da Proposta de São Paulo para o Ensino de Geografia, quando se trata dos saberes cotidianos que os estudantes levam para a escola

Essas questões [os saberes cotidianos que servirão como ponto de partida], presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São estas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que muitas vezes é ator principal de seu tempo e, em outras, coadjuvante e observador crítico das ocorrências do planeta (São Paulo, 2008, p. 44).

Quanto ao Ensino de Geografia para o nível médio, temos, nos documentos da esfera estadual, a descrição de conceitos, competências e habilidades próprios da ciência geográfica a serem desenvolvidos em cada série/ano e em cada bimestre, enquanto na BNCC a organização curricular para o ensino médio encontra-se estruturada de maneira a desenvolver nos estudantes seis competências específicas. Estas competências posteriormente são relacionadas a habilidades a serem alcançadas em cada etapa escolar, e que são descritas de maneira unificada para toda a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Esta análise nos permite uma leitura mais contextualizada sobre quais seriam os elementos pedagógicos que norteiam o Ensino de Geografia para esses documentos, bem como sob quais perspectivas esses elementos se aproximam e se reafirmam, caracterizados por uma pedagogia constituída por um ideário liberal, que fetichiza a individualidade e legitima desigualdades.

Os limites de uma pedagogia não-emancipadora dos sujeitos

Faz-se necessária, dessa forma, a explicação de que é considerado pelos autores enquanto construtivismo um conjunto de correntes teóricas oriundas das teorias de Jean Piaget que, apesar de sua heterogeneidade, vem sendo apresentadas baseando-se em um ideário pedagógico e filosófico alicerçados no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2000).

Essas vertentes pedagógicas, as quais atualmente configuram-se enquanto hegemônicas no ideário pedagógico nacional, vêm depreciando os currículos escolares do ensino básico e secundário nacionais, uma vez que defendem a adaptação dos mesmos à realidade cultural imediata e alienada dos alunos, preterindo do papel do professor quanto agente responsável pela transmissão dos conhecimentos e conteúdos sistematizados produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

Para dar conta de tal reflexão, utiliza-se do conceito de cotidiano e não-cotidiano de Agnes Heller (*apud* DUARTE, 2007), o que orienta a considerar que a educação escolar deve ser a mediadora entre a esfera da vida cotidiana e não-cotidiana, sendo através dela possível a formação nos indivíduos de necessidades cada vez mais elevadas, as quais ultrapassam as necessidades imediatas, cotidianas, deixando de servir apenas para a reprodução dos meios de vida do indivíduos mas também situar tais necessidades na esfera não-cotidiana, para que os sujeitos participantes dos processos educativos possam pensar não só em sua própria reprodução social, mas também na construção e reconstrução de novas formas de relações humanas e sociais.

Estando os saberes e conhecimentos científicos situados na esfera do não-cotidiano, a escola fica encarregada de transmitir as gerações futuras os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela cultura humana, para que através desses conhecimentos, da apropriação das objetivações genéricas para-si os indivíduos tenham meios para ir além da práxis cotidiana alienada. Porém na atualidade acompanhamos o crescimento das vertentes pedagógicas que vem no sentido contrário dessa concepção (DUARTE, 2007).

A partir de Rossler (2006) analisa-se a aceitação por parte dos educadores desse discurso tendo em vista como principal causa o fato de que existe hoje em nossa cultura uma predisposição do ambiente ideológico que tornaria determinados valores, crenças, ideias ou discursos mais sedutores que outros, que viriam na contramão dessa mesma ideologia. Ou seja, no atual contexto sociocultural é mais fácil que os indivíduos se seduzam por um determinado conjunto de ideias que estejam em sintonia com esse ideário, do que simpatizem com outras para além do ideário desenvolvido na escola mais próxima da tradicional.

Portanto, a hipótese defendida é de que o construtivismo esteja angariando adeptos e simpatizantes por sua aproximação com elementos valorativos fortemente ideológicos, encontrados no interior do cotidiano alienado dos indivíduos da sociedade capitalista. Por exemplo, a ideia fetichizada da

individualidade e da infância, arraigadas no cerne das teorias desta vertente (DUARTE, 2012).

Um fator importante na análise apresentada neste artigo consiste no fato das pedagogias do “aprender a aprender” não perceberem que o valor da educação está justamente na democratização do saber sistematizado, este que possibilitará a instrumentalização desses saberes pelos indivíduos para sua inserção igualitária em todos os meios sociais, superando as barreiras impostas pelo nível de desigualdade formativa para a humanização do ser do homem em sociedade.

Isto só acontece através da apropriação das objetivações genéricas do gênero humano, que por sua vez se constituem em

tudo aquilo que é resultado da atividade social humana, produto do trabalho humano e que, por isso, encarna de forma objetiva, exterior a ele, o ser do homem, sua genericidade, suas forças historicamente produzidas, suas faculdades, capacidades e aptidões, tanto físicas como psíquicas. Portanto, dado o seu caráter objetivo, são transmissíveis de uma geração a outra. [...] Todos os elementos da nossa cultura, sejam eles materiais ou simbólicos, consistem em objetivações genéricas. E o homem se torna humano quando delas se apropria. As relações que os homens estabelecem com essas objetivações fazem a mediação das relações que eles estabelecem com o mundo (ROSSLER, 2006, p. 25).

Dessa maneira, ao pensar uma formação de indivíduos comprometida com a superação das contradições no interior da alienante sociedade capitalista, é imprescindível que esta formação esteja vinculada a construção de uma base social alicerçada não apenas na prática cotidiana, mas cada vez mais alicerçada na prática reflexiva, revolucionária e mediada pelos saberes mais sofisticados e desenvolvidos pela história da cultura humana. Saberes tais que não ocorrem em processos espontâneos e imediatos. Somente a superação da organização espontânea da sociedade e da divisão do trabalho poderá trazer a verdadeira liberdade do gênero humano. Espontâneo, nesse caso, significa algo não intencional, não deliberado

Os processos naturais são espontâneos. Por isso, não há liberdade na natureza, por isso liberdade é algo que só pode existir para o ser humano. Ao contrário do que muita gente pensa, a individualidade livre não se forma por processos espontâneos (DUARTE, 2012, p. 10-11).

Então, a obsessão pelo imediatismo e pela construção de uma individualidade fetichizada no discurso construtivista perpassa pela esfera da vida cotidiana e alienada dos atores envolvidos no processo educativo. Isso não representa uma pedagogia comprometida com as mudanças na prática social dos indivíduos, no

sentido da superação das desigualdades e contradições sociais, mas representa uma pedagogia que apenas foca no desenvolvimento puramente adaptativo dos alunos.

Nesse sentido as pedagogias do aprender a aprender ficam defasadas quanto aos objetivos da educação que, de acordo com Rossler (*apud* DUARTE, 2012, p. 76-77)

Deve contribuir para a transformação dos homens, modificando as formas de relações entre eles, contribuindo para a superação, em sua consciência, dos seus fundamentos ideológicos e, assim, contribuindo para o desenvolvimento de novos fundamentos, de novos conteúdos, de uma nova consciência, de uma nova individualidade, capaz de materializar-se e transformar - revolucionar - o mundo. E não uma consciência adaptada (e reduzida) ao seu meio puramente imediato, como pretendem as principais concepções pedagógicas da atualidade.

As pedagogias das competências possuem um vínculo valorativo que representa um retrocesso para a educação escolar, no momento em que a centralidade do processo educativo é o indivíduo; e o desenvolvimento de competências para que se possa “aprender a aprender”, ou seja, aprender por si mesmo, desvaloriza o papel do professor, que serve apenas como mediador do processo educativo. Também desvaloriza os próprios conteúdos, uma vez que tais pedagogias preterem dos mesmos, em nome da qualidade do processo.

Dessa forma, Saviani (2012, p. 55) retoma a relevância dos conteúdos para a educação escolar

Os conteúdos são fundamentais e sem os conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir [...] Parece-me fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Portanto, objetiva-se neste artigo a reafirmação de que propostas pedagógicas nas quais as pedagogias que retiram os conteúdos da centralidade do processo educativo, estão negando as camadas populares a possibilidade de inserção democrática e igualitária na sociedade. A tentativa de salientar de maneira pontual a relação entre elementos da esfera cotidiana às pedagogias do “aprender a aprender”, verifica-se que a sedução do discurso advém da aproximação entre os

principais conceitos dessas pedagogias ao atual ideário valorativo hegemônico vivenciado pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Aproxima-se também a verificação de quais seriam as margens do alcance das pedagogias de orientação construtivista no discurso educacional brasileiro atual, tendo em vista a análise do discurso pedagógico nos três documentos elencados.

A perspectiva das pedagogias do aprender a aprender frente à pedagogia histórico-crítica

Para as vertentes pedagógicas que delimitam suas ações na perspectiva do aprender a aprender, os indivíduos devem ser capacitados para construir, através das suas experiências cotidianas com o mundo ao redor, o seu próprio conhecimento. A ênfase ao processo é dada pelos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelo próprio indivíduo, sendo o professor e os conteúdos escolares relegados a um segundo plano nos processos de ensino e aprendizagem.

A adoção das pedagogias do aprender a aprender, as quais colocam os indivíduos no centro do processo de ensino-aprendizagem, significam uma redução dos conteúdos disciplinares em detrimento do processo de desenvolvimento das competências nos indivíduos para que eles possam se colocar numa sociedade dinâmica. Sociedade essa que muda a todo momento. O que então, para os defensores dessas vertentes pedagógicas, torna necessário a aceleração da aprendizagem por estas perspectivas, a fim de que os sujeitos sejam capacitados a lidar com as mudanças cada vez mais aceleradas do nosso planeta. Devido à velocidade destas mudanças, cada vez mais rápido os conteúdos tornam-se obsoletos e perdem sua centralidade no processo de escolarização, dando enfoque a vida cotidiana dos alunos. Conforme Duarte (2012, p. 155):

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora.

Portanto, a escola perde seu caráter fundamental de socialização dos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos, e passa a privilegiar a individualidade e a competitividade dos sujeitos necessárias para a inserção no mundo capitalista, no qual os bens de produção são privados e que, ao considerar o conhecimento enquanto parte dos meios de produção, o mesmo não pode ser plenamente socializado.

Uma pedagogia comprometida com a superação das contradições da sociedade capitalista é uma pedagogia que possibilite aos sujeitos oriundos da

classe trabalhadora o contato e a apropriação dos conhecimentos sistematizados desenvolvidos pela humanidade como um todo, a fim de construir uma perspectiva educacional socialista e que desenvolva as capacidades dos sujeitos enquanto cidadãos, e não enquanto meros reprodutores do sistema capitalista.

Para a pedagogia histórico-crítica não é possível dissociar, assim, a discussão entre as formas de ensino e os conhecimentos escolares expressos por seus conteúdos disciplinares. Uma vez que a escolha das formas de ensino implica diretamente nos conteúdos a serem ensinados, a recíproca também pode ser considerada como verdadeira. Se as escolhas das formas, métodos e técnicas com que estes conteúdos serão trabalhados está inserida em certa perspectiva pedagógica, é através desta que escolhas tais como: quantos e quais conteúdos devem ser trabalhados pelas escolas; e quais os objetivos do processo de escolarização, serão feitas. Assim, os conteúdos escolares e as formas de sua apresentação e transmissão são propostos em documentos que orientam o ensino de geografia para o ensino básico em nível estadual e federal para a educação pública, propondo formas de pensar e realizar a transposição via currículos, das pedagogias diversas a serem consideradas no tocante à educação.

Posto isso, é a partir desses pressupostos que se analisa a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a Proposta Curricular e o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, na tentativa de articular as interfaces de aproximação entre os discursos hegemônicos presente nesses documentos, desvelando a tendência ao esvaziamento dos conteúdos fundamentais para o ensino em detrimento do desenvolvimento das competências e habilidades nos indivíduos.

Considerações finais

Neste artigo, a análise dos documentos e de seus discursos constata a hegemonia do discurso de base construtivista que perpassa a construção dos documentos de orientação do Ensino de Geografia para o estado de São Paulo. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto aos seus pressupostos teóricos, parece não representar nenhuma evolução numa perspectiva de emancipação dos sujeitos, instrumentalizados e em posse dos conhecimentos científicos desenvolvidos no ambiente escolar.

Pode-se afirmar, então, que a pedagogia empregada nos documentos oficiais está associada à prática social concreta de maneira adaptativa, desenvolvendo aptidões nos indivíduos para que os mesmos apenas se adequem ao meio. Sem que haja, por mediação de uma pretensa verdade, a transformação de sua prática cotidiana em uma prática revolucionária.

Não constam também, no texto dos documentos analisados, referências e/ou margens para trabalhar um possível enfrentamento das contradições inerentes ao modelo de produção instaurado socialmente. Ao reconhecer tal modelo de produção enquanto o principal responsável pelo acirramento das desigualdades num país profundamente marcado por injustiças sociais, a perspectiva dos currículos deveria propiciar a construção de sujeitos reflexivos em/na sociedade, e não reprodutores de um conhecimento engendrado no seio do capitalismo contemporâneo.

Não pode ser identificado, em nenhuma das competências e habilidades propostas para o Ensino Médio, qualquer sugestão a superação de práticas sociais alienadas ou alienantes, encontrando, em muitos casos, o uso dos eventos cotidianos dos alunos como plano de fundo para analisar, identificar, interpretar, avaliar, contextualizar, criticar, elaborar hipóteses e compor argumentos acerca da realidade vivida, sem agregar, no entanto, quaisquer perspectivas de mudanças reais na prática social, uma vez que esta encontra-se apenas enquanto ponto de partida da ação pedagógica.

Uma vez que os currículos e os documentos oficiais não apresentam perspectivas transformadoras quanto a formação dos indivíduos e suas práticas sociais, é papel do professor em sala de aula promover o contato dos alunos com os conhecimentos sofisticados produzidos cultural e historicamente pela humanidade. Entretanto, a perspectiva curricular moldada por pedagogias maniqueístas do aprender a aprender pressupõem a deslegitimação do papel do professor enquanto agente transformador da realidade dentro do ambiente escolar.

A perspectiva, por fim, a partir de uma pedagogia que entenda criticamente o desenvolvimento contraditório das forças produtivas no capitalismo, deve encampar lutas e criar territórios de resistência no ambiente escolar, onde a prática social serve de ponto de partida e ponto de chegada, diferenciando-se qualitativamente entre os dois pontos. Somente a partir disso e do entendimento de que a educação é constructo histórico a partir de uma concretude social, é que podem ser engendradas reflexões numa perspectiva de criação de uma escola que preze não somente pela reprodução social, mas também pela formação de indivíduos autônomos em sua forma de pensar, e críticos ao lançarem mão de análises acerca da totalidade social a que pertencem.

Agradecimentos

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

São Paulo (FAPESP) pelo apoio e financiamento para a realização do presente trabalho.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf (acesso em: 15/04/2019)
- DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- _____. *Educação escolar: Teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. – 4 ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- _____. *Escola e Democracia*. - 42. ed. - Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. – 1. ed. atual. – São Paulo: Secretaria da Educação, 2011.
- _____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. – São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

Sobre os autores

Vinicius de Oliveira Aversa: Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/RC). Atualmente cursa Mestrado em Geografia pela mesma instituição e integra o Laboratório de Análise Espacial em Políticas Públicas (LAPP), onde desenvolve pesquisas sobre Currículo de Geografia e acesso ao ensino superior público.

Gabriel Pinto de Bairro: Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/RC). Mestrando em Geografia pela mesma instituição e membro do Laboratório de Análise Espacial em Políticas Públicas (LAPP), onde desenvolve pesquisas na área de Educação em Geografia, com ênfase no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

* * *

ABSTRACT

The pedagogy of competencies and the teaching of Geography in the state of São Paulo: A critical look at the pedagogical orientation of the official documents

This article intends to analyze in a comparative way and supported by the conceptions of historical-critical pedagogy, what are the approximations existing between the theoretical-pedagogical positions present in the speeches of the official São Paulo's State documents and the recently launched Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revealing the adoption by these documents of an evaluative ideary that follows a set of theories based on immediacy, adaptive and reactionary logic. In this way, we may bring to discussion the formation of the individual in front of this pedagogical tendency, which intends the development of competencies and abilities in the individual, so these ones are adjusted in the best way to their daily life, attending the essential marketing demands for the maintenance of the current social order.

KEYWORDS: Teaching; Geography; Curriculum; Pedagogy; Competencies.

RESUMEN

La pedagogía de las competencias y la enseñanza de Geografía en el estado de São Paulo: Una mirada crítica para la orientación pedagógica de los documentos oficiales.

Este artículo tiene el propósito de analizar de manera comparativa y amparados por las concepciones de la pedagogía histórico-crítica, cuáles son las aproximaciones entre los posicionamientos teórico-pedagógicos presentes en los discursos de los documentos oficiales del Estado de São Paulo, y en la recién lanzada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presentando la adopción por esos documentos de un ideario valorativo basado en un conjunto de teorías de cuño inmediateista, adaptativo y reaccionario. De este modo, buscamos traer la discusión acerca de la formación del individuo frente a esta tendencia pedagógica, que pretende el desarrollo de competencias y habilidades en los sujetos, para que los mismos se adecuen de la mejor manera a su cotidiano, atendiendo a las demandas mercadológicas esenciales para el mantenimiento del orden social vigente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Geografía; Currículo; Pedagogía; Competencias.

 **BCG:** <http://agbcampinas.com.br/bcg>