ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1980 E 2008

TEACHING GEOGRAPHY AND CRITICAL TRAINING: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM PROPOSAL OF GEOGRAPHY OF SÃO PAULO - 1980 AND 2008

ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN CRÍTICA: UNA ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE GEOGRAFÍA DE LO ESTADO DE SÃO PAULO – 1980 Y 2008

DANIEL MENDES GOMES

AGB: Seção local São Paulo/ PEPGE: HPS, PUC-SP. E-mail: danielmendesgomes@yahoo.com.br

MARIA RITA DE CASTRO LOPES

AGB- Seção local São Paulo/ PEPGE: HPS, PUC-SP. E-mail: ritacastrolopes@yahoo.com.br

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo : Este artigo analisa dois importantes currículos paulistas que foram realizados em contextos distintos: o currículo concebido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da década de 1980, e o currículo intitulado Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), de 2008. Será realizada uma breve contextualização da elaboração de ambos os currículos para entender as diferentes forças políticas e sociais que os conceberam. Serão analisadas as propostas de conhecimentos geográficos e a formação crítica prescrita nos dois currículos. Para fundamentar a análise documental dos dois currículos, foram utilizados como referenciais teóricos Ivor Goodson (2010), no que concerne ao currículo, e Marcuse (1969, 1999) para entender como a última proposta exauriu a crítica e a formação para a autonomia. Ao final, constatou-se que o currículo do Programa SPFE baseava-se em uma aprendizagem conteudista e que não contribuiu para que o aluno desenvolvesse mecanismos para entender a sua realidade espacial, sendo um retrocesso em relação ao currículo da CENP, que apresentava uma proposta mais pautada em uma geografia crítica.

Palavras-chave: geografia crítica, currículo, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, ensino de geografia.

Abstract: This article makes an analysis of two important São Paulo curricula, which were produced in different contexts, the curriculum designed by the Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1980s, and the curriculum named Programa São Paulo Faz Escola, 2008. At first, we will do a brief historical context of the both curricula, to understand the different political and social forces that formed. Then it will be analyzed the geographic knowledge of proposals and critical training required two curricula. Therefore, we analysis the curricula based in researches of Ivor Goodson (2010) to understand the curriculum and Marcuse (1969; 1999) to understand how the last curriculum proposal removed the critical thought and the training for autonomy. At least, we note that the geography curriculum of Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) is based on a mechanical learning and it did not contribute for the development mechanisms to understand the space reality of students. It is a return compered to the CENP curriculum which submitted its proposal guided by a critical geography.

Keywords: critical geography, curriculum, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, geography teaching.

Resumen: Este artículo examina dos importantes currículos paulistas, que se llevaron a cabo en diferentes contextos: el currículo realizado por la Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica (CENP), de la década de 1980, y el currículo llamado Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) de 2008. Inicialmente, el texto va a contextualizar la elaboración de ambos los currículos, para comprender las diferentes fuerzas políticas e sociales que los concibieran. Después, serán examinados el conocimiento geográfico y la formación crítica propuesta en los dos currículos. Para apoyar el análisis documental fueran utilizados como teóricos, Ivor Goodson (2010) en relación al currículo y Marcuse (1969; 1999) para entender cómo la crítica y la formación para la autonomía no están propuesta en el Programa SPFE. Al fin, observamos que el currículo de geografía de lo Programa São Paulo Faz Escola tiene cómo base una aprendizaje conteudista y que no contribuyen para la comprensión de la realidad espacial de lo alumno y es un retroceso en relación al de la CENP, que había propuesto un conocimiento geográfico crítico.

Palabras clave: geografía crítica, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, enseñanza de la geografía.

Introdução

A disciplina geografia, no Brasil, passou por diversas concepções e transformações teóricas e metodológicas, ao longo da sua trajetória. Pode-se constatar, historicamente, que a disciplina geografia, como uma construção social, buscou atender a diferentes interesses e/ou necessidades de determinados períodos.

As disciplinas escolares são construídas socialmente e surgem como uma das principais manifestações do currículo. Para a realização de uma análise crítica do currículo, é preciso entendê-lo como um ato político, fundamental para questionar o poder que ele exerce sobre as pessoas, isto é, os conhecimentos que ele exclui e/ou inclui.

Para entender a função social de uma disciplina em um determinado currículo, primeiramente, é necessário investigar as suas práticas passadas e presentes para entender as relações internas e externas à escola que são responsáveis por redefinir os saberes escolares (GOODSON, 2011).

Entre os atuais saberes prescritos no currículo de geografia, está a formação crítica. Esta é uma questão muito importante para qualquer disciplina escolar ligada às ciências humanas, mas, para a disciplina de geografia, num caso muito particular, a formação do sujeito crítico é um tema fundamental.

Desse modo, pretende-se fazer uma reflexão sobre a formação crítica e autônoma do aluno de acordo com dois currículos da disciplina de geografia elaborados para o ensino básico paulista, que foram concebidos em momentos e em formas distintas: o currículo produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), na década de 1980, e o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), currículo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a Fundação Vanzolini. Para isso, inicialmente, será realizada uma breve

contextualização da elaboração e do conhecimento geográfico postos no currículo da CENP e, em seguida, no currículo do São Paulo Faz Escola, possibilitando entender as distintas forças políticas e sociais que os conceberam, isto porque os currículos não devem ser lidos e compreendidos como catálogos desligados de intencionalidades.

A proposta curricular do Estado de São Paulo na década de 1980

Desde meados da década de 1970, a universidade, por meio de seus professores, aproximou-se mais dos problemas relacionados à escola. Isto se deu, em grande medida, pelo fato de que, com a aglutinação das disciplinas de história e geografia na área de estudos sociais e com a criação dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais, frutos da implementação da Lei Nº 5.692/71, a procura pelos cursos de geografia e história ficava cada vez menor, chegando, em algumas universidades, a pôr em risco a própria existência destes cursos (CONTI, 1976).

Aos poucos, por meio da organização de espaços de debate proporcionados pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), os professores dessas duas disciplinas entraram na discussão sobre a crítica do "Guia Curricular e dos Subsídios para a Implementação do Guia Curricular para Estudos Sociais", e começaram a lutar pela participação na construção de um currículo de história e geografia de forma autônoma. Na década de 1980, período de redemocratização política no Brasil e de progressivo retorno das disciplinas de geografia e história como disciplinas escolares autônomas no currículo prescrito do ensino de 1º grau, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) convidou alguns professores da Universidade de São Paulo (USP) para discutirem e ministrarem cursos de geografia (Geografia das Américas) para professores da rede sobre a temática da 1ª série do 2º grau. Ao longo da década de 1980, a

Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau foi discutida e implementada, passando por quatro versões.

Antes mesmo da construção da proposta curricular de geografia, a CENP elaborou alguns encontros entre professores da rede estadual de ensino com professores da Universidade de São Paulo. Estes especialistas em geografia tinham como principal meta mostrar os novos caminhos que a ciência geográfica estava percorrendo, por isso houve uma forte alusão à geografia crítica.

Houve encontros entre os dias 19 a 21 de setembro de 1984; 9 a 14 de setembro de 1985; 7 a 11 de outubro de 1985 e 18 a 22 de novembro de 1985. Os temas, nesses encontros, giraram em torno das problemáticas "geografia e educação" e "tendências atuais e questões básicas de geografia para a organização do espaço".

Em 1986, saíram as três primeiras versões dessa Proposta Curricular de Ensino de Geografia. A terceira edição foi elaborada pela Equipe Técnica de Estudos Sociais – Geografia,[1] com a assessoria dos professores Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Sandra Lecione, ambos da Universidade de São Paulo, e com a participação de geógrafos professores universitários como Ana Fani Alessandri Carlos, Carlos Walter Porto-Gonçalves, José Willian Vesentini, Jurandyr Luciano Ross, Manoel Fernando Gonçalves Seabra, entre outros.

Além do corpo docente da USP, a proposta curricular foi elaborada com a participação de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Esses professores, como representantes da rede estadual de ensino, deveriam apreciar o trabalho elaborado, levá-lo até os demais professores da rede e, dessa forma, trazer novas contribuições à 4ª versão da proposta curricular.

[1] Composta de Adaudite Baptista Giroto, Lúcia Araújo Marques, Maria Helena Peixoto Camargo, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Célia Bega dos Santos, Soleida de Oliveira Baptista e Shoko Kimura.

Na 3ª versão da Proposta Curricular de Geografia, ainda de caráter preliminar, o ensino de 1º grau foi dividido em três grandes blocos: ciclo básico (1ª e 2ª séries), bloco intermediário (3ª a 5ª séries) e bloco final (6ª a 8ª séries do 1º grau). Esta proposta listava uma série de assuntos e sugestões de atividades que poderiam ser aproveitadas pelos professores nas aulas de geografia.

A despeito dessa divisão, a proposta, como um todo, seguia uma linha pedagógica e teórica considerada consensual. Em todos os três blocos, havia a preocupação de começar qualquer assunto pela realidade concreta do aluno. Propunham-se, por exemplo, atividades como a descrição do entorno da escola, mapas mentais do percurso casa/escola, entrevistas com associações de bairro, sindicatos e indústrias localizadas nos arredores da escola, entre outras.

A preocupação com o entendimento da realidade era a principal questão do ensino de geografia – realidade apreendida como o entendimento do mundo do aluno, a começar por uma escala local (sua casa, a escola, o bairro, a cidade) até o entendimento dos problemas de escala mundial (como a questão do desenvolvimento e do subdesenvolvimento mundial), sempre de forma crítica.

Percebe-se, pela leitura dessa proposta, que o entendimento da realidade se tornou algo caro no estudo de geografia, pelo menos para esta proposta curricular. Não que isto não fosse algo discutido em outros momentos, pois esta sempre foi a proposta do ensino de geografia – conhecer o mundo em que vivemos –, mas esses novos autores, ao criticarem o passado do ensino de geografia, afirmavam que, antes, a visão do todo fora perdida, e só com a introdução do método dialético é que se poderia resgatar o conhecimento de geografia de forma crítica. Temos aí, portanto, um novo entendimento do conceito de realidade. Entender o mundo em que se vivia ou ter uma visão da totalidade,

para essa nova proposta curricular, era nada mais do que denunciar as mazelas e contradições da sociedade.

É nesse sentido que a questão do entendimento da realidade perpassa a proposta curricular. O método passa a ter muita importância para o entendimento do conteúdo, pois este não é algo dado, pronto, mas, sim, construído numa relação entre professor e aluno. Cabe ao professor, por meio do conhecimento da comunidade em que ele trabalha e de seu envolvimento social, selecionar os melhores conteúdos para os alunos na busca da construção de conceitos. O objetivo do ensino de geografia, de acordo com essa abordagem, era a crítica da sociedade para a transformação do aluno.

> A Geografia, como as demais ciências que fazem parte do currículo de 1° e 2° graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação.
>
> Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje. Suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

Por isso, até hoje, as questões como desigualdades sociais, pensamento crítico, noções de desenvolvimento e justiça social estão ainda em voga nos conteúdos dessa disciplina, como se pode ver. Mas, na proposta curricular, os temas propostos pelos autores eram meramente sugestivos, e, em última instância, era o professor quem deveria decidir o que fazer na sala de aula.

Nessa perspectiva, bastante descentralizada, o livro didático entrava como um material adicional que poderia ser utilizado em momentos oportunos, mas nunca como um transmissor de conhecimentos preestabelecidos. Essa proposta fez sérias críticas ao uso do livro didático como principal fonte de estudo. Para seus autores, a geografia presente nos livros didáticos "é a geografia produzida pela escola positivista, que tem na análise empírica da realidade o produto do seu conhecimento. É a

geografia 'científica' e 'neutra', a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado" (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

A imposição de uma "nova" geografia vem sempre acompanhada da desqualificação da "velha" geografia, uma estratégia de convencer sobre a necessidade de mudança. De acordo com a equipe técnica que escreveu essa proposta, a maior parte dos professores a aprovou, mas houve algumas críticas e ressalvas contidas em seu anexo que mostram as dificuldades que os professores enfrentaram na sua efetiva implementação no cotidiano da sala de aula.

Segundo o anexo da 3ª edição da Proposta Curricular de Geografia para o Estado de São Paulo, uma das grandes reclamações recebidas pelas Delegacias de Ensino,[2] em nome dos professores da rede, foi sobre a indefinição dos conteúdos e sua sequência. Por esse motivo, a 3ª edição trouxe diversas sugestões de conteúdos e propostas de atividades em que tais conteúdos poderiam ser trabalhados.

Como a proposta continha uma forte carga de conteúdos oriundos da geografia humana, muitos professores pediram para que nela fossem incluídos mais conteúdos da geografia física. Como resposta, a Equipe Técnica de Estudos Sociais – Geografia afirmou o seguinte:

> Quanto às solicitações de que seja incluído o tratamento da natureza (Geografia Física) ou que esse tratamento seja mais explícito, cabe esclarecer que ela está sempre sendo tratada no decorrer dos itens da proposta, além do que há itens específicos a esse respeito, no todo da proposta há uma ênfase maior no social, pois "a apropriação da natureza se dá pelo processo de trabalho, que é um ato social que se estabelece a relação sociedade/natureza, é fundamental o entendimento da sociedade para entender a natureza, já que esta é apropriada historicamente" [...] (SÃO PAULO, 1986, p. 39).

O estudo da natureza seria feito conforme o transcorrer dos temas da geografia humana. Assim, conteúdos como, por

[2] Atualmente, são intituladas Diretorias de Ensino.

exemplo, a formação do solo de uma determinada região, seriam estudados somente quando o assunto central fosse sobre a agricultura desta mesma região. Havia, nessa proposta curricular, um único item que estudava a natureza com dinâmica própria, independente da sua relação com o homem. Este item era destinado ao estudo dos domínios naturais do Brasil,[3] que deveriam ser ensinados nas duas séries finais do ensino de 1º grau. Mesmo assim, os autores da proposta advertiram que "ao estudar a natureza em si, isto é, como ela é, como se formou e qual o seu processo de evolução, é preciso relacioná-la com a sociedade" (SÃO PAULO, 1986, p. 23).

Outra crítica à 2ª versão da proposta, contida no anexo da 3ª versão da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau, foi sobre a ênfase dos aspectos históricos nos estudos de geografia, que os fazia parecer, muitas vezes, mais uma aula de história do que de geografia. Sobre isso, a equipe de geografia respondeu que:

> O professor deve ter consciência de que a História, a Sociologia, a Economia, a Política, as Ciências Naturais também contribuem, além da Geografia, para o conhecimento do real em toda a sua complexidade; o professor ao trabalhar as especificidades da Geografia – dimensão espacial – deve considerar que a realidade é um todo maior que também se explica por conhecimentos produzidos por outras ciências, que o professor de Geografia deve utilizar (SÃO PAULO, 1986, p. 39).

Ao mesmo tempo em que havia, por parte da geografia, certo desprezo pelas ciências naturais (como o estudo das formações geológicas, as noções de mineralogia, a climatologia e a pedologia), havia uma aproximação com as ciências humanas (como a política, a sociologia e a história). As críticas dos professores deixavam esta questão bastante evidente, e este estranhamento não era indevido, pois se tratava da rejeição de

[3] Domínio dos mares de morros, domínio da Araucária, domínio dos campos do sul, domínio da caatinga, domínio do cerrado e domínio amazônico.

certos conteúdos por muito tempo considerados importantes nos estudos geográficos, e da valorização de uma geografia com forte apoio das ciências humanas.

Vale ressaltar, tanto no primeiro quanto no segundo casos, o caráter de síntese do estudo geográfico. Os conceitos de síntese geográfica e o de totalidade estão próximos no que diz respeito à necessidade de a ciência geográfica se amparar em outras ciências para se ter a compreensão do todo.

Após dois anos de debate, em 1988, saiu a 4ª edição da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o 1º Grau, já em caráter oficial. Houve mais duas edições desta proposta (uma em 1990 e outra em 1991), mas não houve mudanças significativas entre as últimas versões. A última versão da proposta curricular apresentava a mesma equipe de elaboração das anteriores e apenas algumas atualizações dos conteúdos propostos, principalmente aqueles relacionados aos conflitos capitalismo/socialismo, que passavam por novas definições devido à queda do Muro de Berlim e ao colapso da União Soviética.

Assim, no final da década de 1980, a discussão na CENP ainda era a reformulação do currículo de geografia e a introdução da geografia crítica por meio de novos temas. Não era à toa que, nos objetivos do curso de geografia divididos por série, todos apresentassem um objetivo comum: "Desenvolver o espírito crítico e uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade, visando à formação do cidadão" (SÃO PAULO, 1991 p. 139).

Proposta Curricular São Paulo Faz Escola- 2008

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), no final do ano letivo de 2007, iniciou a elaboração de uma nova proposta curricular e de um conjunto de avaliações intitulados

Programa São Paulo Faz Escola (SPFE),[4] proposta a ser inserida no início do ano letivo de 2008, em toda a rede pública estadual.

A chamada proposta curricular começou a ser pensada após resultados "desalentadores" (SÃO PAULO, 2009, p. 30) dos alunos paulistas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A SEE-SP propôs uma ação integradora e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional paulista por meio de uma base curricular comum para toda a rede de ensino.

É importante destacar que a elaboração do currículo Programa SPFE teve um caráter menos democrático que o currículo da CENP. A participação do professor da rede se restringiu apenas a relatar "boas" experiências de sua prática docente, apresentadas somente por *e-mail* pelo *site* da SEE-SP. A consulta *on-line* teve um tempo curto de acesso, iniciada no dia 16 de outubro de 2007, e ficou disponível para sugestões até 03 de dezembro de 2007. Infere-se que a SEE-SP não se preocupou em dialogar com os docentes, identificando quais eram as reais dificuldades e necessidades nas suas práticas cotidianas.

Para a elaboração curricular do Programa SPFE (2008-2010), a gestão do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista optou por contratar uma equipe[5] com postura homogênea, de pessoas que exerceram funções no Ministério da Educação (MEC), na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e/ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, é pertinente contextualizar o surgimento dessas duas políticas educacionais durante o governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001).

Na década de 1990, para os países considerados periféricos, como era o caso do Brasil, foram impostas reformas estruturais para se conseguir a capitação de auxílio financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Estas instituições internacionais exigiam mais racionalidade nas políticas públicas brasileiras por meio da implantação de estratégias neoliberais nas políticas sociais, que correspondiam a

[4] No *site* e nos documentos oficiais da SEE-SP, é possível identificar a nomenclatura "Programa" ou "Proposta" São Paulo Faz Escola.

[5] Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Inês Fini, Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luís Carlos de Menezes e Ruy Berger (1928-2012).

enfrentar o aumento da demanda por recursos em concomitância com a diminuição de gastos dos fundos públicos.

Em relação à educação, o Banco Mundial pressionou os países a implantarem os modelos educacionais explicitados em seus documentos, como: competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores, assim como um sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área. Foi a partir dessas influências externas que o Governo Federal decidiu orientar a elaboração dos PCNs, do ENEM e de outras políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, que abrangia toda a educação básica, criou um Sistema Educacional de Ensino unificado, que descentralizou obrigações do Governo Federal. Esta política, realizada durante o ministério de Paulo Renato (1945-2011), desresponsabilizou o Governo Federal de promover, manter e gerir a educação básica, devendo apenas apoiá-la por meio de investimentos em obras e equipamentos. O Governo Federal repassou a responsabilidade do ensino básico como obrigação prioritária para os estados e municípios por meio de uma "lei minimalista", que permitiu, consequentemente, uma "onda de reformas na educação brasileira" (RAMOS, 2005, p. 237).

Desse modo, as Secretarias Estaduais de Ensino apoiaram a LDB Nº 9.394/96, uma vez que isto lhes permitiria realizar acordos internacionais com o Banco Mundial para o financiamento do ensino básico:

> Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as Secretarias Estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamentos específicos com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo (KUENZER, 2007, p. 65).

Foi a partir desse contexto político que o governo paulista do PSDB criou um currículo centralizador e sem flexibilidade, impondo as competências como referências e a valorização da avaliação externa (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)), seguindo dedicadamente as diretrizes educacionais do Banco Mundial, ao apresentar minuciosamente como deveria ser o cotidiano escolar do trabalho docente:

> Os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje PROVA BRASIL), do ENEM e avaliações internacionais.
>
> É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto.
>
> Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, explicitadas nas diversas práticas realizadas nas salas de aula e nas escolas (Site: Programa São Paulo Faz Escola).[6]

A elaboração do SPFE iniciou-se em setembro de 2007, e foi lançada no momento do planejamento anual escolar de 2008, expondo ao professor o que e como os alunos deveriam aprender. Inicialmente, foi inserido nas escolas um material intitulado *Jornal do Aluno*[7] e *Revista do Professor*, no ensino fundamental II e no ensino médio. Os professores tiveram, na própria escola, uma rápida apresentação sobre a utilização desses materiais obrigatórios, por meio de videoconferências e teleaulas. A entrega do material consistia em uma recuperação pontual em leitura, escrita e cálculo, com duração dos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008, com o propósito de preparar os alunos para o novo currículo e para as avaliações externas.

---

[6] Site: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/PropostaCurricular/tabid/1037/Default.aspx>. Acesso em 15 de nov. 2013, às 20:35.

[7] É importante citar que o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor* só foram utilizados no ano de 2008, e sofreram diversas críticas dos sindicatos, do meio acadêmico e da grande mídia em geral, devido tanto à sua qualidade conceitual quanto à concepção atribuída ao trabalho docente.

A SEE-SP iniciava o Programa SPFE, submetendo os professores a essa prática imediatista, que deveria ser realizada em todas as escolas estaduais. A recuperação pontual partia da perspectiva de que a defasagem de conhecimento escolar dos alunos resultava apenas da falta de acesso a determinados conteúdos escolares, como se tal defasagem não implicasse em outros problemas menos práticos, isto é, de ordens política, cultural ou econômica.

Em seguida, a SEE-SP apresentou aos professores um conjunto de materiais intitulado *Caderno do Professor*, oferecido como "orientador didático-pedagógico" do novo currículo (SÃO PAULO, 2008). Estes materiais eram organizados por disciplina, série e bimestre, visando a aprimorar e desenvolver determinadas competências e habilidades dos alunos. Neles, o trabalho do professor era sistematizado nas chamadas "situações de aprendizagem", por meio de: "tempo previsto", "conteúdo", "competências e habilidades", "estratégias", "recurso" e "avaliação". Ao final de cada material, eram apresentados: "proposta de questões para aplicação em avaliação", "proposta de situações de recuperação" e "recursos para ampliar a perspectiva do professor" (sugestão de filmes e livros). Todos os conteúdos curriculares foram selecionados pelos seus teorizadores.[8]

Observa-se que o *Caderno do Professor* parecia se caracterizar como um instrumento de controle técnico da SEE-SP, porque não apresentava apenas *o que* os alunos deveriam aprender, mas também *como* deveriam aprender, ao expor minuciosamente situações de aprendizagem que os professores tinham a responsabilidade de trabalhar em sala de aula. O *Caderno do Professor* servia como um roteiro seguro da SEE-SP, que pretendia garantir o sucesso do novo currículo, conforme identificado no trecho do currículo do Programa SPFE:

[8] Nomenclatura dada pela SEE-SP para se referir aos especialistas responsáveis pela seleção e organização do conteúdo escolar dos cadernos.

> Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhada, e o uso intencional de convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com os seus alunos (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

A SEE-SP produziu e distribuiu outro material institucional com os conteúdos similares ao *Caderno do Professor*, voltado especialmente para os alunos, que recebeu o nome de *Caderno do Aluno*. A forma de uso dos cadernos assemelhava-se ao sistema apostilado de ensino, pois apresentava ao docente uma linearidade no seu trabalho em sala de aula, por meio de sequências didáticas; deste modo, trazia consigo uma padronização da organização do conhecimento escolar que o aluno deveria aprender.

A inserção de materiais semelhantes ao sistema apostilado no currículo paulista também teve como propósito melhorar as notas dos alunos nas avaliações externas. Identifica-se, nisto, a importância que era dada às avaliações externas, como se a qualidade e o objetivo da educação fossem possíveis de ser mensuráveis.

Todos os responsáveis pela elaboração do currículo e dos *Cadernos de Geografia* eram geógrafos acadêmicos.[9] Entre os reformadores, criou-se uma cultura em relação às universidades que consistia em considerar os acadêmicos como os especialistas das questões educacionais, por dedicarem-se às pesquisas científicas. E estes estudiosos contribuíam para a imposição da reforma ao legitimarem as ações dos reformadores a partir de um discurso científico.

[9]Ângela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Regina Célia Bega dos Santos e Sérgio Adas.

O currículo prescrito de geografia iniciava-se com um breve texto sobre a história do ensino de geografia no Brasil, que criticava o "ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo" (SÃO PAULO, 2010, p. 74). Em seguida, explicava que a geografia passava por um momento de superação – isto é, a geografia crítica, durante o período de redemocratização do país:

> Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnicos-pedagógicos de alguns estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996 (SÃO PAULO, 2010, p. 74).

O excerto, sem denominar, referia-se superficialmente ao currículo da CENP e aos PCNs. Neste ponto, vale lembrar que ambos os currículos não possuíram processos de elaboração e concepções teórico-metodológicas semelhantes.

Destaca-se um tratamento idealista que é dado ao conhecimento geográfico, como se ele tivesse superado todas as contradições teórico-metodológicas, políticas e ideológicas.

> Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro avançando-se para uma visão da Geografia como ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalhos e pela urgência das questões ambientais e culturais. Da mesma forma, essa nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas (SÃO PAULO, 2010, p. 74).

O referido texto apresentava o atual conhecimento geográfico como um bloco monolítico, sendo um conhecimento que

não necessitava de questionamentos e/ou de superações. Havia uma preocupação dos teorizadores, em diversas partes do currículo, em entender às transformações espaciais da atualidade como resultado do processo de globalização. No entanto, existia pouca preocupação em enfatizar as tensões e as contradições espaciais existentes, velando, assim, as relações de poder e de dominação geradas pelo sistema econômico, que, por sua vez, gerava a deterioração dos empregos, acentuava a divisão internacional do trabalho e acelerava a degradação ambiental, entre outros problemas.

O objetivo central do ensino de geografia, então, residia

> [...] no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pelas atividades humanas, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o "tempo natural" é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o "tempo histórico" responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

De certo modo, este objetivo central do ensino geográfico não supera uma discussão antiga acerca do conhecimento geográfico, que consiste na dicotomia da geografia física (fenômenos da natureza) e da geografia humana (fenômenos sociais). Cabe lembrar que, na década de 1980, uma das propostas do movimento crítico da geografia incidia em quebrar esta fragmentação do conhecimento geográfico, por exemplo, por meio da concepção dialética.

Paralisia da crítica no currículo de geografia do Programa São Paulo Faz Escola

É interessante ver, na história da geografia como disciplina escolar, que o debate crítico permeou seus conteúdos desde a entrada da geografia crítica na universidade. No entanto, apesar da proposta curricular da década de 1980, em São Paulo,

esse debate, além de ficar cada vez mais em segundo plano, não foi implementado em sua plenitude.

A geografia crítica é uma corrente de pensamento geográfico nascida em meados da década de 1970, na França e nos Estados Unidos, e no início da década de 1980, no Brasil. Ela se baseia em uma crítica ao modelo descritivo da geografia, feita até então, implementando novos métodos de análise, sobretudo baseados no pensamento dialético e na teoria marxista nas questões geográficas. Esta corrente teve grande aceitação entre os geógrafos da Universidade de São Paulo, o que contribuiu muito para a formação de um novo currículo escolar dessa disciplina, na década de 1980.

Com a volta da autonomia das disciplinas de geografia e história e a decadência dos Subsídios para a Implementação do Guia Curricular (o "Verdão"), que prescrevia os saberes e os conteúdos a serem ensinados desde a Lei Nº 5.692/71, a CENP convidou a USP para fazer consultoria e elaborar a nova proposta curricular. Como a equipe que colaborou para a composição desta proposta estava comprometida com a geografia crítica, foram apresentadas diferentes questões oriundas do pensamento crítico no currículo, como principais temas do ensino de geografia.

> Além disso, diferentemente dos demais métodos, um espaço crítico que o método dialético traz consigo a recuperação de a Geografia precisa ter. Portanto, esta Geografia que incorpora a dialética é uma Geografia essencialmente crítica, sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Por ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma.
>
> Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os conteúdos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos, participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

A proposta curricular estabelecida em 2008, por meio do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), também usou o discurso sobre o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno:

> 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).

Entretanto, o caráter crítico do currículo de geografia, no Programa SPFE, parecia esvaziado de sentido na última proposta de ensino descrita acima. O pensamento crítico da mais recente proposta curricular do Estado de São Paulo era uma crítica falsa que servia somente para a preservação da sociedade tal como ela era.

O discurso geográfico do currículo SPFE apresentava-se como um conhecimento esclarecedor, que tinha como missão mostrar as desigualdades do mundo para que o aluno pudesse ter uma formação cidadã e se posicionar perante o mundo de maneira autônoma abrangente e responsável:

> Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social em todas as suas dimensões, sejam elas econômicas, políticas ou culturais (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

Apesar do tom crítico da proposta, "compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada" seria o mesmo que reconhecer o caráter contraditório da sociedade industrial avançada, suas consequências ao comportamento dos indivíduos e a tomada de um posicionamento contrário ao que está estabelecido.

No entanto, o currículo elaborado pela SEE-SP por meio do Programa SPFE, era uma amostra clara de controle, incorporação de valores e racionalidade de um currículo que

enrijecia práticas escolares entre professores e alunos e, apesar dos pressupostos de formar um aluno cidadão, contribuía para a manutenção do *status quo*.

Ao analisar a sociedade industrial avançada, Marcuse (1969) chamou a atenção para a condição unidimensional do indivíduo que, por conta do modelo psicológico da indústria, que ultrapassou seus limites fabris para todas as outras esferas sociais, perdeu a capacidade de crítica, se adequou ao modelo racional da sociedade, e para o qual tudo que vinha de encontro a este modelo parecia irracional:

> Não é, portanto, de admirar que, nos setores mais desenvolvidos dessa civilização, os controles sociais tenham sido introjetados a ponto de até o protesto individual ser afetado em suas raízes. A negativa intelectual e emocional de "prosseguir" parece neurótica e impotente (MARCUSE, 1969, p. 30).

Os indivíduos, então, se identificam com as mercadorias oferecidas pelo aparato técnico-industrial, gostam do modelo de vida direcionado e trocam a sua capacidade de pensar pelo "conforto" de serem administrados como um todo. É assim que, para esse autor, a classe social mais esbulhada perdeu a sua capacidade histórica de se opor ao modelo vigente: agora, ela se apraz àquilo que a oprime, àquilo que a domina. E é nesse sentido que a crítica fica suspensa. Paralisada.

O controle, portanto, não procede mais da imposição por meio da força, mas, sim, por meio da tecnologia e de sua ideologia:

> O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz "vendem" e impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas rações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à falsidade. E ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de

> indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa (MARCUSE, 1969, p. 32).

O controle social promovido pelo aparato técnico cooptou também as formas de gerenciamento escolar, suas práticas e seu currículo. A escola faz parte do sistema de aculturação do modelo social vigente. Assim, uma disciplina escolar que se coloca como crítica e formadora de um cidadão autônomo ou é uma contradição ao modelo de vida controlado da sociedade industrial avançada ou possui seus pressupostos esvaziados de sentido. Acreditamos nesta segunda hipótese.

No currículo de geografia, é possível observar que os objetivos gerais propunham que, ao final do processo de escolarização, o aluno fosse capaz de identificar e relacionar as diferentes escalas geográficas, utilizar técnicas cartográficas, além de desenvolver comportamento ético e de solidariedade. Não existia uma reflexão sobre a necessidade de os alunos discutirem as contradições espaciais na sociedade e também não havia um debate acerca da importância da participação política.

Nos *Cadernos de Geografia*, os estudos específicos do lugar eram tratados de forma rápida, não sendo uma referência permanente. Cabe lembrar que a geografia crítica trouxe a preocupação de discutir o saber da realidade do aluno e do seu lugar, como uma referência para os estudos de geografia, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de compreensão da realidade a partir do ponto de vista da sua espacialidade, fazendo sua correlação com o global.

Ademais, nas atividades dos *Cadernos de Geografia*, não havia uma preocupação em relacionar o fenômeno da globalização com o cotidiano dos alunos a partir da comunicação de massa, da homogeneização da cultura e da padronização do estilo de vida, entre outros aspectos.

O fundamento desse programa era a organização do trabalho escolar por meio de um conjunto de orientações que regiam o trabalho escolar de todo o Estado de São Paulo. Esta rigidez no controle de tarefas aparecia no texto deste programa como a ordenação racional de uma forma de gerir a escola.

> Ao articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que *incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas* (SÃO PAULO, 2010, p. 7, grifo nosso).

Esses subsídios eram o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, orientações para todas as escolas da rede estadual de ensino, ditando padrões de organização, formas de ensinar, material didático único e conteúdos preestipulados para serem colocados em prática pelo professor. Este conjunto de orientações e conteúdos escolares predeterminados era cobrado pela SEE-SP em avaliações de professores, que premiavam os melhores colocados com aumento salarial e habilitações para aulas nos próximos anos letivos, no caso dos professores contratados, não efetivos.

Os conteúdos escolares também eram cobrados dos alunos na avaliação externa estadual (SARESP), e a nota do aluno implicava diretamente no pagamento de um bônus anual para os professores que tiveram um bom desempenho de seus alunos, em suas respectivas unidades escolares.

Esta política educacional sugeria muito mais a adequação dos professores a um rígido controle do que a uma formação livre, autônoma e crítica.

Considerações finais

As condições desiguais da sociedade contemporânea não são as mesmas das que já ocorreram em outras fases do modo de produção capitalista. No entanto, a miséria, a desigualdade entre as pessoas, o enriquecimento a qualquer custo, os privilégios privados em detrimento do bem-estar público e as contradições de

uma sociedade de classe se apresentaram nas diversas fases da história na humanidade.

Não havendo espaço para a crítica, as questões dos desequilíbrios e de um mundo desigual dentro do conhecimento ensinado pela disciplina de geografia não constam no currículo, e, quando aparecem nas listas dos conteúdos, são apresentadas apenas como uma questão de acesso ou de não acesso às novas tecnologias. A crítica geográfica se torna somente um clichê da disciplina, pois não há, na realidade, uma reflexão crítica para a mudança social, nem mesmo um pensamento autônomo que quebre com o modelo social existente imposto pelo aparato ou rompa com o pensamento unidimensional dos indivíduos.

A proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 1986, em princípio, teve uma perspectiva transformadora, cabendo a toda a rede estadual pública desenvolver uma consciência política sobre a necessidade da participação coletiva, objetivando uma gestão mais democrática. Apesar de não ter se realizado conforme a intenção inicial, a proposta curricular conseguiu ser considerada como relativamente democrática ao buscar quebrar com o conhecimento despolitizado e desinteressado do ensino durante a ditadura militar.

Entende-se a criação do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Aluno*, do Programa São Paulo Faz Escola, como um retrocesso do sistema educacional paulista, por se assemelhar aos Guias Curriculares de 1973 em vez de se aproximar da elaboração mais democrática que foi o Currículo da CENP. Os Guias Curriculares também foram centralizadores e conteudistas, serviram como conjunto de medidas que o governo estadual daquele período acionou no sentido de se alinhar às orientações federais, que correspondiam às exigências das instituições financeiras internacionais.

Desse modo, o Estado de São Paulo, desde 2008, com a realização do Programa São Paulo Faz Escola, apresentou um

novo currículo de geografia como uma inovação no sistema educacional paulista. Mas, na verdade, era um currículo que possuía um caráter autoritário, muito próximo da proposta tecnicista da Lei Nº 5.692/71, na qual o currículo de geografia caracterizou-se como conteudista, não buscando reflexões sobre as desigualdades espaciais existentes e nem da realidade espacial do aluno.

Referências bibliográficas

CONTI, José Bueno. "A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia". In: *Boletim Paulista de Geografia*, nº 51, São Paulo: AGB-SP, 1976.

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora, pp. 230, 2011.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª ed. Cortez: São Paulo, pp. 104, 2007.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969.

_____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo, Fundação e Editora da Unesp, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Guia Curricular para o Ensino de 1º Grau – Estudos Sociais*. São Paulo: 1975.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau; 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SEE/CENP, 1981.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de geografia – 1º grau*. 3ª edição preliminar, São Paulo: SEE/CENP, 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Fundamentos para o ensino de geografia*. São Paulo: SEE/CENP, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta*

curricular para o ensino de geografia: 1º grau. 6ª ed. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: geografia*. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação de áreas: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação de áreas: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

RAMOS, M. N. "O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura". In. FRIGOTTO, G. et al.(orgs). *Ensino médio: ciências, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, pp. 37-52, 2004.