

PRÉ-VESTIBULAR INSTITUCIONAL, CIDADANIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NA BAHIA¹

Kayobi de Azevedo Vargas
Especialista em Ensino de Geografia – UESC
kayobivargas@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo feito sobre o material didático de Geografia do pré-vestibular institucional Universidade Para Todos do Governo do Estado da Bahia, compreendendo sua contribuição para a construção da noção de cidadania. O procedimento metodológico adotado foi o levantamento bibliográfico de questões ligadas aos pré-vestibulares, ao ensino de Geografia e à noção de cidadania. Como perspectiva teórica, pode-se destacar contribuições de autores da área de Geografia, Cidadania e Ensino de Geografia; sobre pré-vestibulares institucionais; e sobre Material Didático e Currículo. O método utilizado foi o analítico como forma de discussão do material produzido. Como resultado, nota-se que o pré-vestibular institucional tem um importante papel na democratização do acesso à Universidade. Mas, no que concerne a questão da cidadania, cria uma lacuna ao não propor, em seu material didático, temas referentes ao conteúdo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e abordagens ligadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nessa análise, conclui-se que o material didático do pré-vestibular em questão pode ser modificado e, assim interferir na construção de uma noção de cidadania para os seus alunos.

Palavras-chave: Pré-vestibular institucional. Ensino de Geografia. Cidadania. Livro didático.

PRE-INSTITUTIONAL VESTIBULAR, AND CITIZENSHIP TEACHING GEOGRAPHY: AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC PROGRAM FOR ALL UNIVERSITY IN BAHIA

ABSTRACT

This article presents a study on the geography textbooks of the pre-university institution for All University of the State Government of Bahia, including its contribution to the construction of the concept of citizenship. The chosen method was the literature review of issues relating to pre-university, teaching of geography and the notion of citizenship. As a theoretical perspective, one can highlight the contributions of writers in the field of Geography, Citizenship and the Teaching of Geography; on pre-university institutions; and on Curriculum and Teaching Materials. The analytical method was used as a way of discussing the material produced. As a result, we note that the pre-university institutions have an important role in democratizing access to the University. But, regarding the issue of citizenship is weak failing to propose, in its textbooks, topics such as laws and 11.645/2008 10639/2003 and approaches linked to National Curriculum Parameters for Secondary Education. In our analysis, we concluded that the textbooks of the pre-university course, it may be modified and thus may interfere with the construction of a notion of citizenship to their students.

Keywords: Institucional pre-vestibular. Teaching Geography. Citizenship. Textbooks.

¹ Recebido em 20/08/2011
Aprovado para publicação em 14/12/2012

Este artigo configura-se como trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação em Ensino de Geografia, apresentado à Universidade Estadual de Santa Cruz como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia, elaborado sob orientação da Prof^a. Dra. Rita de Cássia Curvelo da Silva - DFCH/UESC – BA. Contato: curvelo@uesc.com.br.

INTRODUÇÃO

O Programa Universidade Para Todos (UPT) é um pré-vestibular institucional do Governo do Estado da Bahia que atende cerca de 24 mil jovens, em 164 municípios, da capital e do interior do Estado². O programa foi criado em 2002 e tem, atualmente, o apoio das Universidades Estaduais³ e da Universidade Federal do Recôncavo e está vinculado financeiramente ao Fundo de Combate à Pobreza do Estado da Bahia. Entre os objetivos principais desse programa destacam-se: facilitar o acesso dos alunos da rede pública do Estado à universidade pública e gratuita e ajudar seus alunos na conquista da cidadania. Para isso, o programa seleciona os alunos que possuam um bom histórico escolar e que tenham cursado o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em escola pública municipal ou estadual baiana. O programa custeia a isenção de 50% na taxa de inscrição nos vestibulares das universidades estaduais para estudantes com mais de 75% de frequência no curso pré-vestibular e fornece ainda, o uniforme, o custeio parcial do transporte e o material didático, constituído por módulos das várias disciplinas. Já os locais em que são realizadas as aulas do programa situam-se em um raio de até 100 km de um campus universitário, em municípios que possuam escolas de nível médio.

O governo estadual estabelece, ainda, parceira com prefeituras e organizações não governamentais para distribuição de salas para o pré-vestibular. O corpo discente é composto por alunos da graduação (a partir do 4º semestre) e da pós-graduação das Universidades parceiras, dentro de uma política extensionista,⁴ que visa o melhor preparo do graduando e pós-graduando na sua prática didática e a ascensão social dos alunos que tentam o vestibular para continuidade dos seus estudos. Outro ponto pertinente que deve ser mencionando é a durabilidade do programa: considerada curta, com aulas do pré-vestibular ocorrendo somente no 2º semestre de cada ano, onde os docentes e alunos têm que se empenhar para cumprir uma extensa proposta de conteúdo. No papel de facilitador nessa passagem para a Universidade, está o professor e, em específico, o professor da disciplina de Geografia, que utiliza os recursos disponíveis para ensinar, entre eles, está o livro didático fornecido por esse programa.

Como professor pós-graduando no UPT, ao trabalhar com os módulos usados para aulas no pré-vestibular, surgiam as seguintes perguntas: Serão utilizados temas geradores que ajudarão a construção da noção de cidadania? A proposta apresentada trará oportunidade de trabalhos interdisciplinares? Existem ações em conjunto entre as disciplinas? Como a Geografia destacará temas como a questão da desigualdade social? Essas questões foram inspiradoras para a pesquisa apresentada aqui. Considerando-se o material didático um rico instrumento para essa investigação e, por isso, traça-se como objetivo realizar a análise dos módulos de Geografia do pré-vestibular Universidade Para Todos de 2004 e 2010, verificando de que modo esse conteúdo traz em seu bojo as questões referentes à ideia de cidadania.

O percurso construído nessa pesquisa consiste, inicialmente, nos procedimentos metodológicos adotados para a operacionalização do estudo, que foram: levantamento bibliográfico de questões ligadas a pré-vestibulares, ao ensino de Geografia, ao currículo, análise de material didático e à noção de cidadania; e pesquisa documental sobre o material didático de geografia do Programa Universidade Para Todos. Na sequência, fez-se o uso do método analítico comparativo para análise dos livros didáticos de 2004 e 2010, tendo como foco os seguintes aspectos: análise do conteúdo de Geografia apresentado e os temas escolhidos para o material didático; verificação da existência ou não de uma proposta de trabalho interdisciplinar; a relação do conteúdo apresentado com o disposto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁵; e a identificação de temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

² Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2010.

³ Universidades Estaduais Baianas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

⁴ O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras define, no Plano Nacional de Extensão Universitária, a atividade como "uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico" (CBEU, 2005, p. 18).

⁵ Sobre o conteúdo da lei 10.639/2003 pode-se mencionar que trata: da obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira, em específico, a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira

Ao analisar o material didático, optou-se por estudar os módulos produzidos em dois momentos distintos, dentro de recorte temporal: o primeiro no ano de 2004, quando o programa já estava consolidado após dois anos do seu começo e a lei 10.639/2003 estava em vigor. E, no segundo momento, trata-se do material usado no ano de 2010, quando o programa completou seu oitavo ano e tem-se a vigência da lei 11.645/2008. A proposta do estudo com essa análise é mostrar interpretações diversas de pontos de vista dos autores filiados a diferentes correntes do pensamento da Geografia escolar de forma crítica e reflexiva. A relevância do estudo está na contribuição para produção de material didático em Geografia para o Programa do UPT e a própria reflexão sobre o conteúdo didático proposto para o ensino de Geografia.

ACESSO À UNIVERSIDADE, CIDADANIA E ENSINO DE GEOGRAFIA

A questão do acesso à universidade remete a meados de 1940, quando o ensino primário e profissional era prioritário para classes populares, como forma de capacitar as classes trabalhadoras para execução de um ofício e como política pública educacional do Estado Brasileiro. As classes mais favorecidas economicamente tinham os seus interesses atendidos junto ao Estado e se valiam do ensino secundário normal e científico como forma de acesso para que alguns chegassem ao ensino superior público e como mecanismo de perpetuação no comando da sociedade (CASTRO, C. 2005, p.8).

Em meados de 1960, a popularização do ensino primário e a expansão do ensino secundário – provocadas em parte pela ação da iniciativa privada que descobria no ensino uma oportunidade de negócio, e em parte pelo investimento do Estado brasileiro – aumentam as pressões sobre instituições de ensino superior por mais vagas e essa demanda cresce de forma avassaladora (CASTRO, C. 2005, p.9). As conseqüências dessa reivindicação da população, em conjunto com as medidas adotadas pelo Regime Militar, na década de 1970, aumentam ainda mais as dificuldades de acesso ao ensino superior. Verificar-se-á mais à frente que tal dificuldade foi apropriada pela iniciativa privada como forma lucrativa de negócio, com a criação dos pré-vestibulares comerciais.

Com o fim da ditadura militar, e com a abertura política, na década de 1980, tem-se o regresso progressivo da liberdade de expressão e das manifestações sociais. Os movimentos sociais, que antes sofriam com a repressão militar, ganham espaço político e apoio popular para reivindicar necessidades até então reprimidas, como: melhoria na educação, nas condições de saúde, na oferta e qualidade dos empregos gerados, no acesso à moradia, reforma agrária, entre outras demandas.

Além disso, uma grande parte da população se encontrava em condições sócio-econômicas bastante precárias, excluída dos seus direitos básicos e com uma desigualdade social muito grande. Essa população, representada em sua maioria pela população negra, tem como articuladores os ativistas do movimento negro, requisitando uma ampla democratização para a educação e contra a discriminação social. As mudanças sociais e econômicas ocorrem em maior ou menor grau em diferentes pontos do território nacional. Com o exercício da democracia e com a vigência da Constituição de 1988, alguns direitos da população ganham maior destaque por parte do Estado e começam aparecer com mais evidência entre as políticas públicas. O processo é gradual e extremamente moroso e, por vezes, não acompanha as reivindicações propostas por vários segmentos da sociedade organizada.

Para José Murilo de Carvalho (2010) um povo dificilmente direciona as suas demandas políticas, sem haja uma ampla organização autônoma da sociedade. Ao se pensar no exemplo brasileiro, perceber-se que a condução de tais tarefas tem sido desempenhada pelo Estado. A população brasileira presenciou, nos últimos sessenta anos, um dos maiores crescimentos econômicos na escala mundial. Esse crescimento exponencial teve, em muitos momentos, o Estado brasileiro como agente econômico e político desse avanço econômico. O problema é que esse ganho monetário não se refletiu na melhoria das condições básicas da sua própria população. O reflexo disso, é que, atualmente, tem-se uma das maiores concentrações de renda no âmbito mundial. Por vezes, esse povo não tem os seus direitos civis e sociais

e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Já o conteúdo da Lei 11.645/2008 mantém a questão do negro e complementa a lei anterior, com a inserção da questão indígena, com a sua história e suas identidades.

respeitados e, portanto, cria-se uma desarmonia entre crescimento econômico e social. Tal situação de desequilíbrio aparece no desenvolvimento regional brasileiro, onde algumas regiões recebem um tratamento diferenciado dentro da organização interna do País.

Como exemplo, pode-se destacar a região Nordeste, que acaba tendo, durante décadas, uma posição de fornecedora de mão de obra e recursos naturais, com poucos reflexos de melhoria na qualidade de vida de seu contingente populacional. Ainda dentro dessa região pode-se destacar o Estado da Bahia que, durante muitos anos, acompanhou a continuidade do poder de uma pequena elite, que pouco ou nada contribuiu para o avanço social da população. Para tentar aumentar os seus indicadores sociais, a partir de 2002, o Estado baiano começou a investir em políticas públicas que poderiam diminuir as desigualdades sociais vigentes na época, entre elas, o acesso a melhor educação nos seus três níveis (Fundamental, Médio e Superior). Dentro dessa lógica, surgiu em 2002, a proposta do Programa Universidade Para Todos (UPT), que é um pré-vestibular institucional.

Para compreender um pouco mais a proposta dos pré-vestibulares institucionais, é importante pensar sobre as características e diferenças que se encontram em diversas propostas de pré-vestibulares. De um modo geral, a peculiaridade dos cursos pré-vestibulares está no fato de terem um objetivo fim, que é a aprovação dos seus alunos para ingresso na universidade. Para que isso ocorra, a opção mais freqüente no ensino de um conteúdo é a memorização e a reprodução de informações. Essa prática dificulta a formação de um aluno mais consciente sobre o mundo em que vive. Nesse aspecto, diferenciam-se os pré-vestibulares em três tipos: os chamados pré-vestibulares Comerciais ou *Business*, os Institucionais ou alternativos e os Populares (CASTRO, C. 2005, p.10).

Como se verificou anteriormente, o acesso para o ensino superior sofria uma pressão pelo aumento da escolarização da população e pelas medidas adotadas pelo Regime Militar, na década de 1970. Com a hipervalorização da vida universitária, o ensino secundário (atual Ensino Médio) das décadas de 1970 e 1980 passou a viver em função do 3º Grau e os cursos pré-vestibulares eram a sua porta de entrada para o ensino superior. Até meados dos anos 1990, os cursinhos pré-vestibulares constituíam a oportunidade de conseguir bons lucros para os seus donos, ao explorarem um poderoso universo sem restrições ou censuras. São os chamados pré-vestibulares Comerciais ou *Business*. Esses pré-vestibulares, chamados de “loucura calculada”, baseavam-se, segundo Pezzi (2002), em conseguir, em dez meses, a compactação do conteúdo de três anos do Ensino Médio, ou mesmo em quatro meses no chamado semi-extensivo. Os professores desses cursinhos tornaram-se referência para muitos jovens ao ensinarem em sala de aula com 100 ou 200 alunos os seus truques, macetes e atalhos de raciocínio, para vencerem a barreira do exame vestibular (PEZZI, 2002, p. 65).

Os pré-vestibulares Institucionais ou Alternativos estão vinculados às próprias universidades públicas, através de práticas institucionalizadas de extensão universitária em todo o País. Através dessas políticas extensionistas, o Estado, na representação das Universidades, diminui a ação da movimentação social e antecipa uma demanda da sociedade que reivindica o acesso à Universidade, mas não resolve a dificuldade de acesso para entrada nas próprias instituições (CASTRO, C. 2005, p.11). O modelo de curso pré-vestibular no âmbito institucional muitas vezes não propõe outra alternativa que não seja o próprio vestibular para o acesso à Universidade.

Já os pré-vestibulares Populares vêm de ações políticas de atores engajados em projetos e ações que têm como eixo a transformação social da realidade por meio da preparação e do incentivo às classes populares para ingressarem no ensino superior gratuito (CASTRO, C. 2005, p.9). Além disso, no pré-vestibular popular o foco não é só o exame vestibular, mas também a construção da noção de cidadania. Nesse modelo, o curso trabalha a idéia de que o aluno tem direito de acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade e que outra possibilidade de entrada para universidade pode ser pensada.

Clóves Castro (2005, p. 10) faz ainda uma distinção mais detalhada entre as propostas dos pré-vestibulares institucionais e dos pré-vestibulares populares:

O que diferencia os Cursinhos alternativos dos populares são as pautas políticas de cada um. Enquanto os primeiros, até por estarem atrelados às instituições de ensino superior, têm como fim a aprovação no exame

vestibular, os segundos têm como fim a democratização do acesso à universidade pública por meio da comunidade organizada, que cobra uma outra agenda para o ensino superior.

Ao analisar o caso do pré-vestibular institucional Universidade Para Todos, verifica-se que o Estado, na tentativa de buscar alianças e aumentar o seu poder de ação, acaba por cooptar alguns núcleos sociais organizados que antes eram pré-vestibulares populares e se tornam integrantes da rede institucional.

Dentro de uma ótica na qual o acesso ao ensino superior é considerado um dos principais mecanismos de ascensão sócio-profissional para os jovens dos setores populares na sociedade brasileira, e considerando o abandono do ensino público de nível médio em algumas áreas do País, principalmente as mais degradadas economicamente, percebe-se uma situação inaceitável de diminuição das possibilidades profissionais dos jovens residentes nas áreas segregadas socialmente. Além disso, identifica-se a sua inserção nos setores menos qualificados do processo econômico, e que estes vêm sofrendo mais com os efeitos da modernização tecnológica por necessitarem de uma maior qualificação profissional.

A necessária qualificação desses futuros trabalhadores, bem como a sua construção sócio-cultural, será fundamental para uma formação profissional mais abrangente, com uma perspectiva social de melhor qualidade de vida e com referências que remetam à construção das suas noções de democracia e cidadania. Nesse bojo, o Programa do UPT se dispõe segundo um dos seus articuladores⁶:

Melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio, elevar a autoestima dos cursistas e de seus familiares, incentivar a produção acadêmica e favorecer a inserção do graduando (monitores) no mercado de trabalho (CARIBÉ, 2010, p.2).

Percebe-se que a ideia de cidadania não é defendida de forma clara nesse discurso e que existe, por parte do Estado, uma preocupação maior em inserir esse jovem no mercado de trabalho. Mercado esse, no entanto, que está marcado pela acumulação flexível da produção, forte concorrência e com uma lógica no modo de produção capitalista.

O capitalismo, por vezes, não está associado à cidadania. Pelo contrário, percebe-se que a logística do lucro aumenta as desigualdades, se apropria de locais públicos e segrega os espaços. O processo se mostra ainda mais perverso no momento em que o Estado se torna o agente principal nessa lógica capitalista. Verifica-se, assim, que a cidadania e o seu exercício são compostos por práticas que, por muitas vezes, precisam ser conquistadas, defendidas e exercitadas no cotidiano e não através de propostas de políticas públicas. Com base nisso, pode-se lançar um olhar geográfico sobre esse tema ao se entender que a disponibilidade de recursos institucionais acessíveis aos espaços do cotidiano do cidadão é um campo de investigação que amplia a perspectiva sobre a natureza dos processos que determinam o exercício dos direitos sociais e políticos (CASTRO, I. 2005, p.200). Sendo assim, a construção da noção de cidadania, dos seus espaços e suas articulações, tem seu caráter estratégico, como nos mostra Paulo Gomes (2006):

a cidadania é um pacto social estabelecido simultaneamente como uma relação de pertencimento a um grupo e de pertencimento a um território. Esse pacto associativo é formal e pretende assegurar os direitos e deveres de cada indivíduo. A coabitação desses indivíduos ocorre assim sobre um espaço que é também objeto de um pacto formal, que instaura limites, indica usos, estabelece parâmetros e sinaliza as interdições (p. 173-174).

Para Iná Castro (2005), a cidadania é um tema recorrente nas ciências sociais, com várias definições conceituais. Dentro de um amplo campo de definições, tal autora concebe cidadania como um conjunto de direitos e deveres que são garantidos por lei, mas que se realizam necessariamente nas práticas do dia-a-dia social, desenvolvidas no tempo e no espaço. Ao lidar com o espaço, verifica-se que essas práticas se baseiam no aparato institucional à disposição da sociedade através do seu território (CASTRO, I., 2005, p. 201). Entretanto, apesar de se ter direitos garantidos por leis constitucionais, muitas vezes não se consegue

⁶ Trecho da entrevista concedida pelo coordenador de Educação Superior da Secretaria da Educação, Clóvis Caribé, sobre o programa Universidade para Todos (CARIBÉ, 2010).

acesso às condições mínimas para usufruir de direitos básicos e do próprio acesso ao território, como mostra a mesma autora:

Esta diferenciação existe também em relação à disponibilidade de equipamentos e às características dos espaços políticos que reúnem as condições essenciais para que a cidadania seja exercida. Esta relação entre a existência formal de um direito e as possibilidades de exercê-lo em um território concreto propõe à geografia refletir sobre a mediação do espaço que se impõe ao conceito de cidadania, uma vez que mesmo sob as bases legais da isonomia na escala nacional a lei não é capaz, por si só, de garantir igualdade de acesso aos direitos na escala do cotidiano dos cidadãos. (CASTRO, I., 2005, p. 205-206).

Entende-se que só o amparo legal não fornece, ou mesmo possibilita, aos cidadãos a construção da sua noção cidadã. Para se ter acesso efetivo à cidadania é preciso possuir consciência dela. Para isso, as instituições educacionais exercem um importante papel na construção da noção de cidadania. Um dos caminhos para elaborar a noção de cidadania seria a partir da seleção de conteúdos e do próprio currículo proposto pelo pré-vestibular institucional do UPT.

A seleção do que deve ser tratado dentro do programa e a forma como estão disponíveis essas informações caracterizam como o currículo está sendo construído. Esse currículo não será passivo: sua mutação e adaptação dependerão de quem o produz, quem o executa e quem recebe esse conteúdo. Por vezes, verifica-se que as narrativas inseridas no currículo trazem no seu bojo noções sobre quais grupos sociais podem representá-lo, quais serão representados e quais serão excluídos dessa representação. Segundo Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Pensando nessa argumentação de que o currículo proposto constrói identidades individuais e sociais, percebe-se que, dependendo do que será trabalhado no programa do pré-vestibular do UPT, pode-se ou não mostrar formas diferenciadas de entendimento do mundo e a diversidade social, ambiental, cultural que se tem no espaço local, regional e mundial. Além disso, se propõem alternativas menos usuais para antigos problemas e aumenta-se o leque de possibilidades na construção da noção de cidadania, criando relações que foquem o respeito mútuo e a diversidade.

Um importante componente do currículo é o livro didático. Entende-se que, assim como o currículo, o livro didático também não é neutro e carrega uma função ideológica e cultural ao ser proposto. Verifica-se que o livro didático é a materialização do currículo e, como tal, assume um papel fundamental na escolha de saberes considerados pertinentes para um determinado grupo, trazendo algumas visões e sufocando os discursos de outros grupos (MARTINS, 2006, p.118). Sendo assim, pode-se dizer que o livro didático é o objeto de análise desse trabalho e, a partir desse prisma, percebe-se como isso está consolidado no Programa Universidade Para Todos.

Segundo Isabel Martins (2006, p. 118), é de extrema importância verificar o livro didático no cenário educacional, pois, para a autora:

O cenário da educação pode ser compreendido em termos históricos, através da relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Esta importância é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento.

Outra questão de suma importância para Martins (2006), que deve ser considerada para análise do material didático, é a forma de linguagem, pois essa traz aspectos simbólicos que remetem à identidade que pretende ser construída, além de estabelecer relações entre pessoas, instituições e saberes escolhidos e legitimados. Dentro desse olhar, o material didático assume um papel de transmissor, para diversas classes, de saberes considerados importantes e despreza a diversidade de conhecimentos dos alunos no seu cotidiano.

Geralmente, os pré-vestibulares utilizam o material didático impresso que faz a compilação dos assuntos tratados no Ensino Médio, sem chamá-lo de livro didático. Os nomes mais usuais para estes materiais são apostilas ou módulos, no entanto, trata-se da mesma tecnologia educacional. O que estabelece a diferença entre um livro didático e as outras modalidades de livros são a sua destinação e uso. Para Santomé (1998, p. 155), os livros didáticos são:

Uma categoria de livros destinados a ser fonte de informação, instrumento de comunicação e divulgação da ciência, do pensamento, e de experiências [...] indicados apenas para serem utilizados nas salas de aula e centros de ensino.

Para Santomé (1998), o professor tem no livro didático uma ferramenta que é feita para uso pedagógico e que pode condicionar de forma negativa a sua prática. Essa situação ocorre, muitas vezes, com o professor que é pouco crítico em sua prática e adota integralmente o livro didático como algo que será o seu balizador e que guiará a sua missão como docente. O livro didático condiciona, em grande medida, o projeto curricular e pode fechar o currículo, ao invés de expandi-lo (SANTOMÉ, 1998, p.182), ou seja, se o profissional, ao ter contato com o livro didático, não contextualizá-lo, ou mesmo, não tiver uma visão crítica sobre a sua prática pedagógica, terá muita dificuldade em fomentar o espírito crítico entre os alunos, pois reificará uma fonte de informações restrita como único veículo de aquisição do conhecimento. Segundo Santomé (1998, p. 182):

Como recurso educacional no desenvolvimento de currículos escolares nas salas de aula, os processos e estratégias de ensino e aprendizagem; estabelecem a forma e a sequência das tarefas, os temas culturais que valem a pena, bem como a forma e o conteúdo da avaliação.

Por vezes, o uso desse material didático não é questionado devido à tradição de seu uso. Os professores não conseguem, muitas vezes, criar práticas novas e simplesmente seguem o que já está posto. Assim como Santomé (1998, p. 169), entende-se que o livro didático é um produto político tal qual qualquer outro recurso didático:

Estes recursos pretendem estipular atitudes com relação ao mundo no qual estamos inseridos, e apóiam e defendem determinadas concepções e teorias sobre como e por que a realidade é como é, sobre de que maneira, quem, quando e onde podemos intervir.

Ainda para o autor, isso explica o fato de alguns livros apresentarem informações, valores, concepções e preconceitos e serem defendidos por grupos consolidados no poder (SANTOMÉ, 1998, p.183). Desta forma, ao propor um livro didático, o Programa Universidade Para Todos dispõe para professores e alunos os seus valores, concepções e seu entendimento sobre ensino-aprendizagem.

Outro importante componente do currículo são as disciplinas escolares. A Geografia se constitui como uma dessas disciplinas. Neste aspecto, pode-se entender que contribuição geográfica passa por uma prática educativa que amplie a visão de mundo, ajude a pensá-lo de forma crítica, a articular os diferentes espaços em várias escalas e a estabelecer um diálogo com o mundo real, comprometendo-se com uma leitura capaz de transformar as realidades indesejadas (OLIVEIRA, 2007, p.19).

Ao se pensar o ensino da Geografia, verifica-se que ele pode ajudar nas reflexões sobre diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e espaciais. Com base no texto de Helena Callai (1998), relaciona-se que a Geografia tem o compromisso de entender o mundo, obter informações sobre o mesmo, analisá-lo, explicá-lo e conhecer esse espaço produzido pelo próprio homem, saber que existem certos tipos de organização nesse lugar, entender as suas causas originais e as formas resultantes das relações que acontecem entre sociedade e natureza, além de compreender as relações existentes entre os homens e, porque não dizer, a própria formação do cidadão. Nesses aspectos estão as características que são relevantes para o estudo da Geografia, e que devem ser levadas em consideração no momento de elencar os conteúdos e as análises feitas pelos professores dos cursos pré-vestibulares que foquem a construção da noção da cidadania.

A seleção dos conteúdos e de como serão trabalhados nas diferentes disciplinas é fundamental para se mudar ou não o entendimento sobre a sociedade e se repensar nas ações, para se

diminuir as desigualdades existentes. Ao se avaliar o que será escolhido como conteúdo, tem-se que pensar no seu reflexo junto aos alunos. Segundo Osvaldo Santos (2005), ao se preparar os alunos para o exame vestibular faz-se um recorte específico de um conjunto de saberes socialmente validados e opta-se, muitas vezes, por uma prática pedagógica excludente que entra em contradição com a idéia do acesso à universidade.

Os livros didáticos confeccionados para o pré-vestibular UPT não são exceção nesse cenário. O problema que se cria é de qual visão de ensino se esta tratando no momento da confecção desse material didático. Verifica-se a seguir que pode existir uma dissociação entre o conhecimento apresentado pelo material didático do pré-vestibular do UPT e o conteúdo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que remetem para aspectos que precisam ser debatidos na sociedade, como as desigualdades étnico-sociais.

Ainda dentro do aspecto legal, observar-se-á que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999, propõem uma modificação no Ensino Médio, onde esse passaria a ser compreendido como espaço-tempo de formação geral associada à formação básica para o trabalho e para o melhoramento do aluno como pessoa/cidadão. A partir dessas bases legais, o currículo do Ensino Médio tenderia a reformular a sua identidade e traria como proposta a promoção de alternativas interdisciplinares para a construção de um conhecimento mais solidário e humanista.

Por fim, ver-se-á que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao tratarem da Geografia, propõem o trabalho a partir da construção de competências e habilidades, entre elas: representação e comunicação (leitura, análise e interpretação de códigos da Geografia, tais como: mapas, gráficos, tabelas, etc.; reconhecimento e aplicação do uso das escalas cartográfica e geográfica); investigação, compreensão e contextualização dos aspectos sócio-culturais. Esses parâmetros podem ou não estar presentes no módulo usado no pré-vestibular, como explicado no seguimento deste texto.

MATERIAL DIDÁTICO, O SEU CONTEÚDO, AS LEIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES

Ao longo de um ano de trabalho como professor-monitor no pré-vestibular do Programa UPT, percebe-se que um dos pontos que poderia receber contribuição para o melhoramento do programa era o material didático proposto, mais especificamente, o módulo. Essa percepção acontece pela ação reflexiva da prática pedagógica e pelo entendimento que os módulos trabalhados no programa assumiam o poder de serem os portadores dos saberes considerados fundamentais para realização do exame vestibular. Esse material é distribuído no início do curso para professores e alunos, com o objetivo de exercitar os discentes para o referido exame.

Durante a pesquisa, perceber-se que dois momentos históricos eram cruciais na análise: o primeiro foi no ano de 2004, quando o programa se consolida e os módulos começam a ser trabalhados, além disso, tem-se em vigor a lei 10.639/2003, que trata do ensino das relações étnicas raciais no Brasil; o segundo é o ano de 2010, quando se tem o momento mais recente do programa e a vigência da lei 11.645/2008, que insere a questão dos indígenas no ensino das relações étnicas. Vale destacar que, nos dois anos escolhidos (2004 e 2010), estão vigentes os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O material didático de 2004 consiste em quatro módulos impressos e encadernados, somando um total de 1164 páginas, onde se encontra o conteúdo de todas as disciplinas a serem estudadas por um determinado período. Os módulos são bem coloridos, com textos compactos e poucos exercícios, muitas imagens, mapas e tabelas. Já o material didático fornecido em 2010, está dividido em dois volumes que representam os módulos, somando um total de 1236 páginas. Nesses módulos não há uma subdivisão em frentes⁷ e encontram-se todas as disciplinas a serem trabalhadas em um espaço de tempo. O seu formato tem um

⁷ Cada disciplina dispõe de cerca de 40 páginas por módulo, subdivididas em frentes. O termo frente é uma nomenclatura usada pelo Programa UPT para a divisão entre Geografia do Brasil e Geral. Exemplo: Geografia do Brasil representa a frente 1 e a Geral representa a frente 2.

direcionamento mais voltado para o treinamento do exame vestibular, com mais textos e exercícios. Apesar de terem imagens e mapas coloridos, os módulos são predominantemente impressos em preto e branco. O material⁸ é encadernado, assim como em 2004, e possui também uma grande quantidade de imagens, mapas e tabelas, mas com uma proposta mais direcionada para os exercícios propostos.

Nos dois momentos, 2004 e 2010, o material didático do Programa Universidade Para Todos foi distribuído gratuitamente para alunos e professores em diferentes momentos do ano, ou seja, os docentes e discentes receberam os módulos à medida que o material era trabalhado. A proposta era cativar o aluno e diminuir a evasão, pois de posse do material, muitos alunos abandonavam o pré-vestibular.

Ao se analisar os módulos nesses momentos distintos, fez-se um recorte sobre dois temas discutidos e presentes no material didático: o primeiro foi à questão urbana, onde se encontra a possibilidade de debate da realidade das cidades médias e das metrópoles, com seus conflitos e desigualdades sociais, além dos seus problemas ambientais. O outro tema escolhido trata dos aspectos da população brasileira e sua composição, onde se pode explorar os conflitos sociais e ambientais que ocorrem nesse meio, pela ação direta ou indireta do homem. Esse proposital recorte tem como fundamento a possibilidade de se discutir os temas dentro de uma realidade mais próxima do aluno e que ajude a criar a noção de cidadania, com base em outras abordagens diferentes das que são consideradas modelos legitimados do conhecimento.

CONFLITOS ÉTNICOS E URBANOS: COMO APARECEM NO MATERIAL DIDÁTICO?

Ao se observar o material didático de Geografia de 2004, verifica-se que este tem uma proposta mais próxima de um livro didático escolar, com mais fotos e imagens, mas com uma quantidade menor de textos e exercícios. Os módulos de 2004 estão organizados em quatro volumes, subdivididos em duas frentes e em aulas. A frente 1 trata dos assuntos referentes à Geografia do Brasil e a frente 2 trabalha com os assuntos ligados à Geografia Geral. Já as aulas, exploram os assuntos a serem tratados nos tempos de aula. Assuntos como produção e consumo de energia, urbanização, sistemas de transportes, meio ambiente, divisão regional do Brasil são conduzidos pela Geografia do Brasil. Já o Oriente Médio, Japão e os tigres asiáticos, Comunidade dos Estados Independentes (CEI), Europa: aspectos físicos; Europa: população e regiões são alguns dos temas tratados pela Geografia Geral. As duas frentes mostram uma Geografia descritiva, estática, pouco articulada e que não trabalha com as diferentes escalas de análise.

Já o material didático de 2010 é dividido em dois volumes separados por temas amplos. O módulo I começa discutindo brevemente sobre os importantes conceitos da Geografia como espaço geográfico, região, lugar, paisagem e território. Na sequência do módulo 1, tem-se a cartografia, atmosfera, geologia, geomorfologia, pedologia, hidrografia, vegetação, energia, agropecuária (mundo e Brasil) e urbanização (mundo e Brasil). Apesar dos avanços nesse módulo em relação a 2004, pode-se perceber que não existe uma ruptura com uma visão da Geografia Escolar mais tradicional, onde se tem ainda de forma clara a divisão entre uma Geografia que prioriza aspectos físicos e outra os aspectos humanos, como se a relação homem e natureza não estivesse vinculada e conectada em um mesmo sistema. Apesar de parecer didático, a forma como o módulo se apresenta não reflete a complexidade das situações que se tem em diferentes escalas de análise.

O módulo II apresenta os seguintes temas: a população mundial e brasileira, o espaço industrial, os transportes, a geopolítica no mundo contemporâneo, o território brasileiro e suas particularidades regionais, globalização, teorias econômicas: liberalismo e neoliberalismo, geopolítica mundial e os conflitos internacionais e o Brasil e as relações comerciais: o passado e o presente. Vale salientar que pelo conteúdo proposto nesse módulo, sua revisão deveria ser, minimamente, anual. Ocorre que sua primeira versão foi produzida em 2005 e, desde então, vem sendo reproduzido sem alterações em seu conteúdo. O conteúdo de Geografia precisa de uma constante reformulação por causa das questões vinculadas a atualidades.

⁸ No ano de 2010, cada disciplina dispõe de cerca de 50 páginas de teoria e cerca de 10 páginas com exercícios, por módulo. Somando assim cerca de 60 páginas entre teoria e prática.

Os módulos utilizados em 2004 e 2010 trazem os temas ligados às questões da composição étnica da população brasileira e sua urbanização, mas a perspectiva apresentada para os temas tem um foco completamente distante de um material para o outro. Ao se analisar o material utilizado em 2004 verifica-se que os compactos textos que tratam os assuntos, como à composição étnica da população e seus problemas, são abordados de forma bastante superficial, como se apresenta no trecho a seguir, que tem o título de *Formação de Nossa População*:

Quanto às etnias que compõem a população brasileira, conforme se verifica na tabela, 54% são brancos e 5,4% são negros e 0,6 são amarelos. Esses percentuais vêm diminuindo rapidamente, enquanto o número de pardos (mulato, caboclo ou mameluco e cafuzo = 39,9%) tem aumentado. Esses números demonstram que há uma intensa miscigenação entre as etnias, já que os grupos originais foram: o indígena, o negro africano e o branco europeu. Posteriormente, houve uma pequena participação dos asiáticos (BAHIA, módulo III, População brasileira: Estrutura Etária, aula 20, 2004, p. 12).

O trecho acima é único momento do módulo de 2004 que menciona a questão da composição étnica brasileira. Não há nenhuma problematização de conflitos sociais ou mesmo menção à discriminação que se encontra na sociedade. Percebe-se ainda que o texto sequer menciona a população indígena. Esse grupo étnico só é lembrado na descrição de uma tabela, onde se encontra o comentário de que o levantamento censitário com os indígenas só começa a ser feito a partir 1990. Entende-se a pertinência do foco, em Geografia, sobre os temas como os citados no conteúdo da lei 10639/2003, no que tange a condição dos negros na sociedade brasileira por considerarmos que isso se reflete também no espaço geográfico nacional. Segundo Renato Santos (2007), pode-se identificar as identidades dos grupos sociais e desigualdades no espaço, pois para o autor:

As geo-grafias sociais são, nesta perspectiva, conseqüências de regulações das relações sociais -, e é nesse sentido que o racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de "lugares" (nos sentidos espacial e social) onde a presença do desfavorecido será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado) (SANTOS, 2007, p. 30).

Percebe-se que o tema da população não é tratado com profundidade e nem recebe uma visão mais crítica por parte dos autores do módulo. A mera citação do assunto, de forma sucinta e superficial, parece ser insuficiente para a ampliação de um tema tão rico e que poderia ser explorado na perspectiva do conteúdo da lei 10.639/2003. Além disso, o módulo não propõe ou cria espaço para construções que permitem uma proposta interdisciplinar como as mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este módulo foi criado em uma ótica da Geografia mais tradicional e sem uma preocupação com o contexto social. Isso é percebido não só no que se refere à composição da população, como também, no que tange a questão urbana.

Um dos palcos dos conflitos sociais que ocorrem no território brasileiro é o espaço urbano nacional. Com uma urbanização tardia e acelerada, e uma segregação espacial enorme, verifica-se o Brasil como um País que mostra as contradições do capitalismo e seus reflexos no espaço geográfico. Um espaço que é dinâmico e mutável e que, nem de longe, pode ser pensado de forma homogênea e estática. Dentro dessa perspectiva, ao se analisar o material didático de 2004, no que se refere à questão urbana e seus conflitos sociais e ambientais, percebe-se que o módulo também tem um foco pouco profundo, como se apresenta no trecho abaixo com o título de *Urbanização Acelerada*:

Nos últimos 50 anos, o Brasil sofreu um intenso processo de urbanização, que gerou problemas inteiramente novos, como o aumento assustador da criminalidade, a poluição, o consumo de drogas, as doenças, a falta de moradia e perigo no trânsito. Este processo transformou o Brasil num país predominantemente urbano e inverteu, entre 1950 e 2000, as proporções da população rural e urbana. Em 1950, por exemplo, a população rural do Brasil era de 33.161.500 habitantes (63,8%) e a urbana era de 18.782.891 (36,2%).

[...] Essa urbanização acelerada, resulta na formação de novas áreas metropolitanas (BAHIA, módulo III, Urbanização brasileira, aula 18, 2004, p. 5).

A menção, de forma genérica de problemas novos ligados ao tema do urbano, não contempla uma visão mais crítica sobre a segregação espacial que se tem no espaço urbano, ou mesmo, como isso se reflete na realidade dos alunos que estão se preparando para o exame vestibular. Em um aspecto mais amplo, o material didático não debate a cidadania e nem ajuda a construir a noção sobre ela. A forma proposta naturaliza a questão dos problemas provocados pela urbanização acelerada e a desigualdade social na população. Pensando nos impactos que isso pode gerar na análise e na mediação que pode ser feita pela Geografia, identifica-se segundo Costa e Straforini (2009, p. 8), que:

o livro didático possui um dos discursos proeminentes, para não dizer predominantes, como um texto curricular escrito, que é direcionador das práticas; observada sua capacidade de nortear possíveis leituras a serem levadas a cabo pelo docente no contexto da prática escolar.

De fato, ao se entender que o módulo tem a função de um livro didático, nota-se que os temas referentes à composição da população, bem como a questão urbana passam de forma distante por um enfoque mais profundo ou crítico. A fragmentação por assuntos deixa os temas dissociados e não mostram a complexidade existente nas temáticas abordadas.

O módulo de 2010 está em outro momento histórico e apresenta uma significativa evolução em relação ao módulo de 2004. Tanto o módulo produzido em 2004, como o que foi feito em 2010, trazem mapas, gráficos e tabelas, mas existe uma articulação maior dos recursos gráficos com os temas propostos no material didático de 2010.

Outro ponto onde se observa uma evolução entre os módulos produzidos em 2010 em relação aos de 2004, está, principalmente, no que concerne ao tema da composição da população, como se apresenta a seguir no trecho intitulado *Desigualdades étnicas*:

A discriminação social é refletida na cor da pele, implicando desigualdades históricas econômicas, e tem raízes histórico-sociais expressas na escravidão iniciada no século XVI. Isso tem rebatimento, também, nos rendimentos, segundo os dados do IPEA, a renda média de um trabalhador branco é de 691 reais, e a de um trabalhador negro é de 331 reais. Os índios, apesar da discriminação e alienação dos processos socioeconômicos desde o início da colonização, têm, no fortalecimento da identidade cultural observado na atualidade, a ampliação, mesmo que relativa, do seu papel na sociedade brasileira (BAHIA, módulo II, População Brasileira, 2010, p. 11).

Verifica-se que, nesse trecho, existe a possibilidade de debate da realidade que se faz presente na sociedade brasileira e que, muitas vezes, não é abordada. O conteúdo da lei 11.645/2008 está presente na abordagem do trecho abaixo:

A população parda do Brasil corresponde a cerca de 39% do seu total, com maior concentração nos estados do Norte e Nordeste. Os afrodescendentes, (definidos como pretos) correspondem a 6,2% da população brasileira e localizam-se, predominantemente, nos Estados do Nordeste. Esses constituem a população que efetivou a emigração forçada do continente africano para o Brasil, a partir do século XVI, e essa população apresenta características diferenciadas em consequência da sua origem - cada característica relacionada às nações de onde vieram. Apesar do perfil, caracterizado pela diversidade étnica, presenciamos racismo numa população que reflete, nas especificidades históricas e socioespaciais, diversidade racial. A grande concentração de pessoas definidas como pardas indica, além da mestiçagem, a falta de consciência de grande parte da população, no que se refere à própria definição étnica. A maioria de pessoas definindo-se como brancas reflete a necessidade de preservar a idéia de supremacia racial, principalmente a partir da cor da pele, ainda bem presente em nossa realidade (BAHIA, módulo II, População Brasileira, 2010, p. 11).

Reafirmar a história da população negra e indígena e mostrar a sua realidade no contexto atual é fundamental para se identificar questões que estão ligadas à construção da noção de cidadania e de como isso pode se refletir na realidade social brasileira. A questão étnica se reflete nas desigualdades sócio-econômicas da população e não podem ser esquecidas pelos

alunos atendidos pelo Programa Universidade Para Todos que são provenientes, muitas vezes, de camadas mais pobres da sociedade.

Apesar desse avanço, não existe dentro do programa uma tentativa de trabalhar de forma multidisciplinar o tema do racismo, dos conflitos étnico-sociais e com enfoque de respeito à diversidade cultural e à cidadania, nas escalas de esferas do local, regional e nacional, como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

O tema da urbanização, presente no final do módulo I de 2010, colabora com alguns avanços sobre a forma de abordagem feita no módulo de 2004. O tema é trabalhado em uma perspectiva crítica e vê o espaço urbano como cenário de desafios e problemas. Dentre estes se tem os seguintes assuntos: ausência ou a prática inadequada de planejamento urbano, o crescimento populacional e desequilíbrio com o aumento da infraestrutura e de equipamentos urbanos, o inchaço urbano, periferação e a segregação espacial, a degradação ambiental no espaço urbano e a violência, como efeito da exclusão social. Nesse tema, o módulo mostra como o Estado é um importante agente na produção e reprodução do espaço urbano, agindo na construção da cidade moderna e legal e no esquecimento da cidade periférica e ilegal. Conforme trata o trecho a seguir que tem o título de *Espaço Urbano: problemas e desafios*:

Sabe-se claramente que, na realidade capitalista, a desigualdade é inerente e essencialmente necessária à sobrevivência do modo de produção do espaço, enquanto a falta de conhecimento das verdadeiras dimensões dos problemas urbanos, por parte da sociedade, dificulta a ruptura com a realidade, há tanto tempo presente (BAHIA, módulo I, Urbanização brasileira, 2010, p. 49).

O espaço urbano também é mencionado no módulo como o local da dimensão espacial da técnica e seu reflexo na cidade aparecem como o domínio desse meio-técnico-científico informacional sobre o cotidiano da população urbana (SANTOS, 2008, p.239). Tal ideia apresenta-se no trecho abaixo intitulado *Cidade e comportamento urbano*:

Concluindo-se que, sobrevivência diferencia-se qualitativamente da vida. E essa, sempre estará submetida à necessidade da técnica. A apropriação da estrutura urbana, principalmente na cidade moderna, está em função da exaltação da técnica, que concebe um espaço para o movimento e superação das fronteiras; o que dizer das avenidas substituindo as ruas, como representação da supressão do diálogo e da superioridade do automóvel? e ainda dos condomínios fechados que aprofundam o isolamento, mas justificam-se em função da garantia de privacidade? Compreendemos que o espaço em questão encaminhou-se para a fragmentação, e isso é refletido nos estudos desenvolvidos sobre o mesmo. O que denota um equívoco, pois, está em jogo é o entendimento da complexidade que o envolve, esse deve ser analisado sob o ponto de vista da totalidade, da produção/reprodução de vida. (BAHIA, módulo I, Urbanização brasileira, 2010, p. 49).

O enfoque na supremacia da técnica no contexto urbano é bastante importante, mas não há menção a um problema cada vez mais latente nas cidades: a precariedade da política pública de moradias. Tal questão é importante ao se pensar que os atores sociais excluídos têm, entre as alternativas de moradias, locais densamente ocupados, como os cortiços próximos ao centro da cidade, as casas edificadas pelo sistema de autoconstrução em loteamentos distantes do seu local de trabalho, os conjuntos habitacionais criados pelo Estado, que, por vezes, também são distantes do centro, e a favela (CORRÊA, 2002, p.29). É na favela que se percebe um agente expressivo na modelagem do espaço. Para Corrêa (2002, p. 30):

É na produção da favela, em terrenos públicos ou privados invadidos, que os grupos sociais excluídos tornam-se, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, na maioria dos casos independentemente e a despeito dos outros agentes. A produção deste espaço é, antes de mais nada, uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência.

O uso de terrenos usualmente inadequados, como áreas íngremes ou alagadiças, se traduz em uma forma de sobrevivência e persistência para esses agentes produtores do espaço. Nesse contexto, a favela se constitui como uma solução para os problemas de habitação e acesso ao local de trabalho para os seus moradores (VARGAS, 2010, p.97). O módulo I de 2010 não trata diretamente essa questão e esse foco poderia ser dado para exemplificar formas de ocupação

do espaço urbano próximas à realidade dos alunos. Nesse aspecto, a Geografia escolar assume uma relevância na formação da consciência espacial-cidadã, focando, segundo Sônia Castellar (2005):

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (p. 211).

Essa Geografia escolar proposta pela autora se preocupa com a articulação entre escalas de análise e como se pode demonstrar isso para os alunos. Essa ideia vai ao encontro com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Os PCNEM têm trazido à tona alguns pontos importantes em relação a finalidades e concepções sobre o Ensino Médio, entre eles: uso social das linguagens, a importância da cultura juvenil, inserções no mundo do trabalho e o fortalecimento de identidades. Percebe-se que as identidades desses jovens, que vivenciam uma condição social mais precária, devem ser o centro da atenção na formulação de uma Geografia escolar e de sua prática. Levar em consideração a trajetória de vida dos alunos e atribuir significado ao seu ambiente marca o que merece ser discutido durante a sua permanência na escola. O debate se amplia para tornar o processo de construção do conhecimento como espaço de questionamentos, de reflexão e de compreensão de si e do outro, como espaço de experimentações e de transformações. Nesse contexto, Milton Santos (1987, p. 126) defende que:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Portanto, verifica-se que temas mais próximos da realidade do aluno ou mesmo do seu cotidiano, trazem uma significação e significado bastante importante para construção da noção de cidadania. Essa noção está aliada a saber-pensar o espaço, como propõe Lacoste (2006, p. 53), ao tratar da ideia de espacialidade diferencial:

[...] as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível coletivo, de *um saber pensar o espaço*, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala de maneira a dispor de um instrumental de ação e reflexão.

A ação proposta pelo autor é fundamental para se aliar discurso e prática e se conseguir através de uma geografia escolar ativa, a modificação da realidade dos alunos e para que se consiga uma consciência de sua cidadania e de seu papel.

Diante do que se analisa, verifica-se que o currículo é voltado para o aluno que se pretende formar. Percebe-se que o material didático proposto faz o currículo funcionar, e este designa que sujeito se quer produzir. A proposta do Programa Universidade Para Todos não está voltada para a formação do cidadão e sim para a preparação do aluno para o exame vestibular.

PARA NÃO FINALIZAR

No momento em que o projeto pré-vestibular Universidade Para Todos se confirma como Institucional, as necessidades criadas vêm em grande parte da Universidade e não da comunidade. Com isso, o distanciamento se torna claro, uma hierarquia se estabelece e a idéia

de parceria se desfaz, fazendo com que a instituição seja responsável pela continuidade do próprio projeto, independente da demanda já criada nessas comunidades. Isso acaba por interferir na dimensão política em que se teria através, da organização social, uma proposta diferente do modelo existente. O Estado, presente pela ação do pré-vestibular, estabelece vínculos com a comunidade no sentido de aumentar o acesso da sua população ao ensino superior, mas não há uma preocupação imediata em aumentar a participação da população ou mesmo de criar uma identidade dessa população com o seu espaço.

O Programa do UPT tem conseguido uma ampliação espacial no Estado Baiano bem considerável. Em 2006, o programa atendia a estudantes de 31 municípios. Já em 2010, foram 24 mil vagas distribuídas para 164 municípios baianos. O foco desse programa, segundo o Estado, é democratizar o acesso ao ensino superior, melhorar o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, aumentar a autoestima dos cursistas e de seus familiares, estimular a produção acadêmica e o favorecimento da inserção do graduando (monitores) no mercado de trabalho.

Entende-se que toda política de Estado é seletiva, portanto, ao propor um programa de política afirmativa para melhoria das desigualdades sociais, o Estado está selecionando quem terá um melhor acesso à Universidade. Além disso, ao produzir um material didático distante do universo do aluno, coloca à margem do seu processo problemas que poderiam ser debatidos dentro de uma perspectiva mais crítica dentro da sala de aula.

Ao não optar em considerar no seu currículo temas transversais propostos pelos PCNEM, e não destacar assuntos como os propostos no conteúdo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Estado afasta da sua proposta curricular temas que poderiam e deveriam ser tratados pela Geografia, e, por conseguinte, que poderiam aumentar a noção de cidadania dos alunos do pré-vestibular atendidos pelo programa.

Identifica-se que o material didático proposto, entendido aqui como os módulos produzidos em 2004 e 2010, tem o foco do processo ensino-aprendizagem nos conteúdos selecionados para o vestibular, sem projetos extracurriculares, ou seja, sem trabalhos interdisciplinares e, por vezes, com temas distantes da realidade do aluno.

Vale destacar que um importante problema enfrentado nos pré-vestibulares (Comerciais, Institucionais e Populares) é a evasão, em específico para os alunos que estão em um pré-vestibular institucional ou popular. Esses grupos de alunos têm, por vezes, dificuldades em conciliar estudo e trabalho, além de tentar compensar a sua defasagem de conhecimento nas aulas. Atribui-se esse abandono, em parte, à inadequação do conteúdo proposto referente ao exame vestibular. O simples treino-pelo-treino é bastante cansativo e poucos conseguem chegar ao final com entusiasmo. Compreende-se que uma proposta com assuntos e relações mais próximas do cotidiano do aluno, talvez se tornassem mais estimulantes e benéficas para o corpo discente.

Na análise apresentada, verifica-se que os módulos produzidos em 2004 têm uma similaridade com um livro didático escolar para o pré-vestibular, com mais imagens, textos superficiais e poucos exercícios. Além disso, a proposta não se aproxima dos PCNEM e nem do conteúdo da lei 10.639/2003. Já o material disponibilizado a partir de 2005 e vigente até hoje, tem uma proposta mais próxima de um módulo preparado para atender as demandas do exame do vestibular. Nesse módulo, identifica-se que as ideias dos PCNEM são contempladas com uma visão mais crítica da realidade e que existe uma ponte para o tema contido no texto da lei 11.645/2008, quando tratam do tema da composição étnica da população. Ao se analisar a temática urbana no módulo de 2010, percebe-se que a questão da precária política de habitação e seus problemas não é destacada no material didático. Verifica-se uma lacuna em relação a uma proposta mais próxima da realidade do aluno atendido pelo Programa Universidade Para Todos e a ausência de uma proposta de construção da noção de cidadania.

Por fim, identifica-se que o Programa Universidade Para Todos, da forma como está estruturado, não traz, através do seu formato e da escolha do seu material didático, uma perspectiva diferente da proposta de motivar e estimular a cidadania dos seus alunos. A contradição encontrada está no foco do material e na própria prática didática, com uma lógica de ensino mais voltada para a memorização e o mérito, do que para a construção da noção de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHIA, Secretaria da Educação. **Universidade para todos**: Módulo III. Salvador: SEC, 2004.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Universidade para todos**: Módulo I. Salvador: SEC, 2010.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Universidade para todos**: Módulo II. Salvador: SEC, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v. 1999. Disponível em www.mec.gov.br. [Acesso em 05/07/2010].
- CALLAI, H. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998, p.57-63. 199 p.
- CARIBÈ, C. Entrevista com o coordenador de Educação Superior da Secretaria da Educação da Bahia. In: **Universidade para Todos amplia número de vagas**. Dez.2010.
- <http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/2112>. [Acesso em 07/02/2011].
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. 7° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005. 195 p.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CASTRO, C. A. **Movimento de cursinhos populares**: um movimento territorial? Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais / Laboratório de Políticas Públicas (OLPED/LPP), Junho 2005. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1004.pdf>. [Acesso em 02/04/2009].
- CASTRO, I. E. Estado e território no Brasil contemporâneo. In: CASTRO, I. E. **Geografia e política** – Territórios, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005. p.163 - 212. 304 p.
- CBEU, **Anais do 2° Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, São Paulo, 2005. p. 90.
- CORRÊA, R.L. **O espaço urbano**. 4° ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 96 p.
- COSTA, H. H. C. & STRAFORINI, R. O Ensino Médio e a disciplina Geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro. In: **Anais do XII Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Montevideo, AGB, 2009. Disponível em http://egal2009.easysplanners.info/area03/3070_Costa_Hugo_Helena_Camilo.doc [Acesso em 10/09/10].
- GOMES, P.C.C. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. 2° edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 304 p.
- LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 12°ed. Papyrus: Campinas, 2006.263 p.
- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Revista Pro-posições**, v. 17, n. 1 (49) – p. 117- 136. jan./abr. 2006.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.57 p.
- OLIVEIRA, C. G. S. A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A, CHIAPETTI, R. J. N. (org.). **Discutindo Geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. 1° edição. Ilhéus: Editora Editus, 2007, p.17-61. 426 p.
- PEZZI, A. C. Cursinhos – um rito de passagem In: ANDRADE, R. M. T & FONSECA, E. F (org.) **Aprovados!** : Cursinho pré-vestibular e população negra. 1° edição. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.p. 63-73. 224 p.

Revista_Educar, Uma escola de todos nós, **Revista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia**, n1, ano 1 – Secretaria Estadual de Educação, Mai.2008. http://www.homologacao.php.ba.gov.br/educacao/sites/default/files/canal_institucional/arquivos/Publicacoes_Revista_Educar_n1.pdf [Acesso em 10/07/2010].

SANTOMÉ, J.T. **Globalização interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 277 p.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 384 p.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 1ª ed. São Paulo: Nobel, 1987. 142 p.

SANTOS, O. L. Ação e qualidade – para além dos pré-vestibulares. **Boletim Programa Políticas da Cor**. Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED/LPP). Junho 2005. Disponível em <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/1014.pdf>. [Acesso em 02/04/09]

SANTOS, R.E.N (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. 208 p.

VARGAS, K. A. Os espaços excluídos na cidade do Rio de Janeiro e os pré-vestibulares comunitários: uma reflexão sobre as favelas da Maré e do Caju. In: **Anais do XI Encontro de Geografia da UESC**. Ilhéus, UESC. p. 96-111, Agosto/Setembro, 2010.