
O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: LEITURA DE SUAS INTERFACES EM ESCOLAS DE JALES (SP)

Célia Regina da Silva Zerbato
Centro Universitário de Jales – UNIJALES
Graduada em Geografia
zerbatocrs@gmail.com

Sedeval Nardoque
Centro Universitário de Jales – UNIJALES
Graduado em Geografia
nardoque@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo discute-se a implantação do atual currículo escolar do Estado de São Paulo e a aplicação do currículo de Geografia, analisando seus fundamentos teórico-metodológicos e as percepções dos professores sobre as práticas de alfabetização geográfica construídas a partir de sua proposição. A análise pautou-se, especialmente, no processo ensino-aprendizagem desenvolvido em turmas de 6º e 7º anos, sendo selecionadas situações de três escolas no município de Jales (SP), por constituírem cenários de aplicação do currículo prescritivo em questão. O estudo baseou-se ainda na leitura de documentos oficiais veiculadores do arcabouço discursivo desse currículo, obras de autores sobre o assunto, dados e relatos constantes nos questionários respondidos por professores de Geografia atuantes nas escolas seletas, bem como entrevistas com alguns destes docentes.

Palavras-chave:

Alfabetização Geográfica. Currículo de Geografia. Proposta Curricular. Políticas Educacionais.

OFFICIAL GEOGRAPHY CURRICULUM IN BASIC EDUCATION OF THE STATE OF SÃO PAULO: READING OF THE INTERFACES IN SCHOOLS OF JALES (SP)

ABSTRACT

This article discusses the implementation of the current curriculum of São Paulo state and at its core the application of the Geography curriculum, analyzing its theoretical and methodological foundations and perceptions of teachers on geographic literacy practices built from their proposition. The study is based, especially in the teaching-learning process developed in groups from the 6th and 7th grade, where three schools realities were selected in Jales (SP), as they are application scenarios of the prescribed curriculum in question. The study was also based on the reading of official documents backers of the discursive framework outline of this curriculum, works of authors on the subject, the data and reports in questionnaires answered by Geography teachers working in the selected schools as well as interviews with some of these teachers.

Keywords: Geographic Literacy. Geography curriculum. Curriculum Proposal. Educational policies.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade discutir a implementação do atual currículo paulista e analisar os pressupostos teórico-metodológicos e as percepções dos professores sobre as práticas de alfabetização geográfica construídas a partir de sua proposição. A pesquisa pautou-

se no processo ensino-aprendizagem desenvolvido em turmas de 6º e 7º anos, sendo selecionadas a partir de situações de três escolas no município de Jales (SP), para análise das práticas pedagógicas nelas engendradas. Partiu-se do pressuposto que o ensino de Geografia desenvolvido em escolas paulistas, sob o jugo de materiais cartilhados do currículo oficial, contribui para o entendimento dos processos de construção da alfabetização geográfica e seus significados.

As escolas selecionadas no município de Jales (SP) foram: Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, Escola Estadual Profa. Onélia Fagioni Moreira e Escola Estadual Profa. Sueli da Silveira Marin Batista. Essas unidades escolares constituem cenários de aplicação dos currículos prescritivos e as práticas pedagógicas nelas engendradas contribuíram para o entendimento da alfabetização geográfica que os professores estão construindo com e para os seus alunos, sob o lastro do referencial curricular paulista, porém sem a pretensão de esgotamento de novas possibilidades de análise. Este processo de análise assentou-se na leitura de documentos oficiais, veiculadores do arcabouço discursivo do currículo, obras de autores que versam sobre o assunto, dados e relatos constantes no questionário respondido por professores de Geografia atuantes nas escolas selecionadas e, ainda, entrevistas com alguns destes docentes.

O número de professores envolvidos, seis ao todo, na pesquisa não foi muito expressivo, porém acredita-se que as verbalizações desse pequeno grupo selecionado, articuladas com a literatura versante sobre o currículo oficial paulista, possibilitaram não tornar exata e precisa as informações coletadas, mas clarear aspectos da realidade que possam contribuir para o avanço das discussões sobre o ensino da Geografia escolar, bem como as tomadas de decisões para a sua melhoria.

Este procedimento metodológico, para análise do currículo estadual e de práticas docentes, além das percepções dos docentes, agrega aproximações com o pensamento de Sacristán (2000, p.16) sobre a teorização do currículo.

A teorização do currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e autorrenovação que deve ter [...] - pretensão que não é fácil de ordenar e traduzir em esquemas simples. Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A perspectiva de análise do currículo, a partir dos conteúdos e suas formas, seu formato e as práticas pedagógicas, criadas em torno do mesmo, alicerçaram os estudos sobre o currículo paulista discutidos neste trabalho.

Gênese do atual currículo oficial de geografia na educação básica do estado de São Paulo

Na direção de um currículo uniformizado, em 2008, a tônica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) foi a implantação da nova proposta, transformada em 2010, em currículo oficial, desde então em curso. Essa iniciativa estava pautada no objetivo de homogeneizar o currículo nas escolas públicas da rede estadual paulista, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, segundo seus princípios. Para Maria

Helena Guimarães Castro, então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, o currículo verticalizado e único justifica-se pela ineficiência de sua descentralização e assevera:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada se mostrou ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO/SEE, 2008 apud CASTRO, 2008, p. 5).

Desse modo, sob o pressuposto da ineficiente autonomia construída pelas e nas escolas, passou-se para a tutela da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) a elaboração de novo currículo estadual. Esse discurso foi, também, enfatizado pela referida Secretária em entrevista ao jornal Folha de São Paulo:

Do ponto de vista pedagógico, identificamos que tínhamos uma grande fragmentação. Cada escola fazia uma coisa [...]. Ficou provado que essa plena autonomia didático-pedagógica não era boa, levou a uma queda da qualidade. A progressão continuada não é o problema. [...] Estamos enfrentando a desorganização pedagógica com várias ações, que já estão em andamento, como a criação de um currículo para todas as séries e disciplinas e as expectativas de aprendizagem. Ou seja, as escolas agora sabem o que devem ensinar aos alunos. Não significa que a escola não tenha autonomia. Ela continua escolhendo seus livros e seu projeto pedagógico. Mas isso tem que seguir os conteúdos básicos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008, p. A 18).

Por conta dessa alegada ineficiência pedagógica, o currículo sustentado por materiais apostilados, sobretudo com “aulas prontas”, em forma de sequências didáticas, foi produzido eximindo a efetiva participação dos professores do processo de discussão e elaboração da reforma curricular. Desse modo, no intuito de fomentar o desenvolvimento “eficiente”, nas unidades escolares, de currículo compósito de base comum de conhecimentos e competências e/ou expectativas de aprendizagem, a Secretaria da Educação elaborou subsídios materiais da Proposta Curricular. Para acompanhar a sua aplicação e seu desenvolvimento, esta secretaria passou a referenciar a montagem das provas externas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cujos dados são utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP), que, além de ser composto pelos resultados do SARESP, inclui também, o fluxo de cada unidade escolar – constituído pelas taxas de aprovação, retenção e evasão média em cada ciclo. Seus resultados regulam/pautam o pagamento de bônus aos professores e funcionários das escolas, impondo, dessa forma, classificação das mesmas por desempenho consonante a lógica da pedagogia neoliberal.

A formulação e a implementação da matriz curricular paulista desdobram-se em cadernos orientadores de seus princípios didático-pedagógicos e de ações para sua concretização. Segundo Maria Inês Fini, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), desde 2010, denominada currículo oficial, está estruturada nos seguintes princípios:

- Currículo é Cultura.
- Currículo referido às Competências.
- Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora.
- Currículo que articula as competências para aprender.
- Currículo contextualizado no mundo do trabalho. (SÃO PAULO/SEE, 2008 apud CUNHA, 2009, p. 2).

Nota-se a existência de articulação do currículo da educação paulista com os princípios da concepção de educação da Conferência de Educação para Todos, Jomtien, 1990, como o desenvolvimento das competências para “aprender a aprender” e a articulação ao mundo do trabalho.

Para operacionalizar o currículo, foram produzidos e fornecidos, pela Secretaria da Educação, os seguintes documentos orientadores das equipes escolares:

- Documento 1: Base (apresenta os princípios e conceitos da Proposta).
- Documento 2: Cadernos do Gestor (apresenta sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola. propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino).
- Documento 3: Cadernos do Professor (propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries/anos e disciplinas; organização bimestral com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema ou tópico dos conteúdos, sugestão de aulas, de material complementar, propostas de avaliação, projetos de recuperação paralela). (SÃO PAULO/SEE, 2008 apud CUNHA, 2009, p. 2).

Estes documentos foram instituídos em 2008 e, de forma verticalizada, sob a denominação de proposta curricular. Porém, em 2009, acrescentou-se a esse processo o caderno do aluno, atendendo aos pedidos dos professores da rede estadual. O caderno do aluno, sugerido pelos docentes, foi produzido devido às dificuldades de se conseguir todo o material iconográfico, constante nas situações de aprendizagem do caderno do professor e, conseqüentemente, exigido na organização e no desenvolvimento das aulas. Nessa direção, a SEE/SP providenciou a produção de cadernos bimestrais de todas as disciplinas do currículo, organizando-os em situações de aprendizagem (aulas prontas) a serem desenvolvidas pelos sujeitos nos espaços de aula, situação prevalente até o ano em curso (2016). Ao que parece, o pedido dos professores foi distorcido, pois, ao solicitarem o caderno com os materiais iconográficos para assessorar o trabalho em sala de aula, ganharam lições prontas, mitigando, mais ainda, sua autonomia na organização de seu trabalho. Ressalta-se a transformação da proposta em currículo oficial no ano 2010, aludindo a sua obrigatoriedade e subsumindo a de proposta.

Assim, na contramão da autonomia pedagógica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adotou currículo único e fechado, utilizando material instrucional padronizado, acompanhando os resultados por supervisão cerrada por meio da avaliação, usa seus resultados como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utilizando o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010, p.151).

Nesse bojo, questões se colocam: quais as representações dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem em relação ao desenvolvimento deste currículo? Quais os impactos da conformação do currículo de Geografia nas práticas pedagógicas? Quais possibilidades se abrem para a construção de aprendizagens significativas, em especial na disciplina de Geografia? Quais os obstáculos?

O currículo de geografia e as representações dos professores: inquietações e desafios

No cenário de reformulação curricular, pós-2008, os professores tornaram-se cumpridores de programas curriculares prescritos e não sujeitos nas formulações curriculares. Segundo Pacheco (2001, p. 90), a autonomia curricular do professor incide sobre os seguintes aspectos: formulação de objetivos ou expectativas de aprendizagem (função do colegiado da escola); seleção e organização de conteúdo; gestão de atividades e recursos didáticos; utilização dos manuais escolares, pois, nas escolhas, o docente tem a autonomia partilhada, por fim, avaliação do rendimento dos alunos.

Assim, indaga-se: que autonomia docente existe quando o Estado prescreve o que, quando e como se ensina, ao mesmo tempo o que, quando e como se avalia? Sob o jugo de materiais

cartilhados, as efetivas possibilidades de ações autônomas dos professores paulistas sobre o currículo têm sido ofuscadas. Em outras palavras, as unidades escolares têm “autonomia” para (re)interpretar o currículo em função de ditames administrativamente controlados.

Na busca de esclarecimento e de respostas a estas indagações, adentrou-se o cotidiano escolar de três escolas estaduais paulistas localizadas no município de Jales para a análise das percepções de professores em relação à implementação do currículo oficial, em especial o de Geografia. As escolas selecionadas foram: Escola Estadual Dr. Euphly Jalles, Escola Estadual Profa. Onélia Fagioni Moreira e Escola Estadual Profa. Sueli da Silveira Marin Batista. Também, por meio de questionários e de entrevistas, aplicados/realizadas com professores de Geografia, buscaram-se elementos para discutir e refletir, qualitativamente, sobre a construção da alfabetização geográfica no contexto da implementação do currículo oficial dessa disciplina. O trabalho de professores em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II, das unidades escolares selecionadas, constituiu-se no recorte de análise.

Os resultados obtidos na pesquisa, junto aos professores das referidas escolas, demonstram de modo geral, a superficialidade das situações de aprendizagem ou aulas prontas compósitas dos cadernos dos alunos, por bimestre/série/ano, no tocante ao conjunto de atividades propostas e, mais precisamente, no discurso geográfico sustentador de cada sequência de aprendizagem. Em outras palavras, a maioria das situações de aprendizagem dos cadernos dos alunos aparece esvaziada de sentido para a construção tanto das propaladas competências e habilidades quanto para a construção de conceitos geográficos, imprescindíveis para a leitura e a interpretação do espaço e a construção da alfabetização de qualidade. Diante deste esvaziamento, sobressaem as tentativas de “recontextualização” (BERSTEIN, 2003) do currículo pelas ações dos docentes, entremeadas por uma gama de problemas técnico-estruturais, organizacionais e pedagógicos evidenciados nos relatos dos professores:

O currículo de Geografia paulista, a meu ver, está pautado no desenvolvimento de competências e habilidades e não nos conteúdos afins. A ideia dita inovadora de produzir um currículo unificado para todo o Estado não se concretizou, pois o material que embasa o currículo de Geografia é totalmente alienante. [...] as atividades apresentadas não embasam satisfatoriamente a construção de conceitos geográficos, e nem de competências e habilidades. [...] as situações de aprendizagem privilegiam a leitura de mapas, a leitura de gráficos, tabelas e a leitura de textos sem efetivamente se preocupar com o discurso geográfico contextualizado. Essa forma de organização das situações de aprendizagem se repete constantemente tornando o ensino cansativo e desestimulante. Muitas atividades estão desarticuladas das vivências dos alunos e, ainda, outras exigem, para a sua resolução, pesquisa prévia ou conhecimentos prévios que vários alunos não têm, exigindo do professor muitas aulas expositivo-dialogadas para que os mesmos consigam desenvolver as atividades propostas. (Relato, P1, 2012).

A questão do esvaziamento do discurso geográfico na estruturação das situações de aprendizagem dos cadernos dos alunos, exposta na verbalização anterior, também aparece em outro discurso docente:

O material que embasa o currículo de Geografia fala muito sobre desenvolvimento da autonomia do aluno e da interdisciplinaridade. Não vejo condições para formar alunos autônomos, pois as atividades são mecanicistas. [...] o uso do mesmo material para todo o Estado desconsidera as vivências dos alunos; os cadernos dos alunos apresentam atividades repetitivas de leituras de mapas, tabelas e imagens. [...] quase todas as situações de aprendizagem começam com uma dessas atividades. A Geografia é mecanicista e com pouca diversidade de atividades [...] em algumas classes os conteúdos não atendem as especificidades da clientela. Para os alunos desenvolverem satisfatoriamente as situações de aprendizagem, faz-se necessária a inserção de outros materiais e atividades, mas me deparo com a questão tempo. O desenvolvimento de cada situação de aprendizagem é cronometrado e o seu complemento dificulta encerrar os cadernos no tempo estimado. [...] às vezes não encontro nos livros didáticos, textos consonantes com os assuntos de algumas situações de aprendizagem, dificultando o enriquecimento das mesmas. A interdisciplinaridade é desenvolvida de forma vaga [...] os projetos de aprendizagem, fruto de trabalho coletivo e interdisciplinar, com a introdução dos cadernos, quase desapareceram. (Relato, P2, 2012).

Outro relato consoante:

Venho acompanhando estes cadernos desde que foram implantados [...] os professores, inicialmente, não foram orientados de como trabalhar com o material novo. Nos últimos dois anos, o governo colocou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Professor, mas seus cursos não são suficientes para apoiar o trabalho docente na aplicação da proposta curricular. Não gosto dos cadernos de atividades destinados aos alunos, pois não apresentam conteúdos que possibilitem aos alunos se apoiarem para desenvolverem os questionamentos propostos. Em orientações técnicas para professores, realizadas na Diretoria de Ensino, sempre escuto [...] que o material se organiza em espiral, de forma a contemplar em outros momentos do caderno os conteúdos não vistos numa dada situação de aprendizagem, mas não consigo ter esta visão. Posso dizer, com toda a certeza, que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido antes da implantação do atual currículo garantia ao educando muito mais conhecimento geográfico. (Relato, P3, 2012).

De acordo com os relatos dos docentes, participantes desta pesquisa, o ensino de Geografia, veiculado nos materiais compósitos do currículo oficial paulista, propala o discurso inovador, mas na prática reproduz algumas características da Geografia Tradicional ou Clássica, de cunho mnemônico. O discurso geográfico fragmentado e apartado das vivências dos alunos constitui instrumental para a leitura e interpretação do espaço entrelaçado às atividades pedagógicas repetitivas e enfadonhas. Nota-se, também, os esforços hercúleos dos professores para reformularem/ressignificarem, com inserção de textos, aulas expositivo-dialogadas e outras atividades às situações de aprendizagem sem, contudo, deixar de trabalhar as atividades constantes nos cadernos dos alunos, pois estas pautam a elaboração de avaliações externas, a exemplo do SARESP, cujo resultado ajuda a compor o IDESP de cada escola e subsidia o pagamento de bônus aos professores e funcionários.

Para exemplificar a organização do material didático, escolheu-se a situação de aprendizagem 3, intitulada “Natureza e sociedade na modelagem do relevo”, expressa no caderno 3 do aluno (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15-21), referente ao terceiro bimestre do 6º ano. A situação de aprendizagem serviu para a análise mais densificada dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia escolar veiculada no currículo oficial paulista.

Observa-se que a situação de aprendizagem se inicia com perguntas hipotético-dedutivas, incitando ao resgate de conhecimentos prévios do educando:

1) Em algumas regiões, quando o vento é muito forte, uma grande quantidade de areia é transportada por até milhares de quilômetros. O que acontece com esse material em movimento? 2) Procure imaginar o impacto de uma chuva forte em um solo sem cobertura de vegetação. O que você acha que acontece? 3) Dê exemplos que comprovem a importância dos rios na modelagem das formas de relevo. 4) Mesmo em regiões que, atualmente, não possuem mais neve, não é difícil identificar um depósito glacial originado pela movimentação de geleiras. Por que isso ocorre? (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15).

A análise deste rol de questões permite afirmar que algumas delas, como a 3 e a 4, cobram um nível de conhecimento prévio que os alunos do 6º ano, de modo geral, não possuem. Ao mesmo tempo, não há texto no material apostilado para a busca, por parte do educando, de alimentação temática para a resolução do problema. Assim, as saídas utilizadas pelos professores estão, geralmente, entre as seguintes: a) solicitar ao aluno pesquisa prévia sobre o assunto, ou seja, antes do início dessa situação de aprendizagem; b) inserir materiais didáticos como suporte para o aluno construir a resposta; c) passar a resposta pronta na lousa (parece incomum, mas esse tipo de atitude ocorre, infelizmente, elevando a atividade ao nível de cópia e memorização). No caso das iniciativas “a” e “b”, tomadas pelos professores, vê-se a alteração na conotação da atividade impingindo fuga no sentido de resposta pautada em hipóteses, isto é, no conhecimento prévio do educando para o campo da pesquisa/busca pela resposta. Porém, nesses casos, a construção e não a transmissão de conhecimentos é tangível. A inadequada mediação docente nessas situações-problemas e a falta de embasamento do

aluno têm gerado desinteresse e recusa do mesmo em realizar algo fora de sua zona de desenvolvimento iminente, problema comumente relatado pelos professores.

A segunda etapa da situação de aprendizagem, intitulada “Lição de casa”, exige do aluno a elaboração de um cartaz: “em uma folha avulsa, elabore um cartaz que ilustre diferentes paisagens resultantes de forças da natureza (do vento, da chuva, dos rios, e das geleiras), a partir de jornais e revistas”. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 15). Ao realizar apenas recortes de paisagens representativas dos fenômenos citados, o educando não densifica a análise dos mesmos, pois se aterá apenas à dimensão do visível, como se esta ação fosse suficiente para a compreensão de suas geografias. Além disso, desconsidera a realidade de boa parte dos alunos matriculados na rede de ensino, geralmente sem acesso a jornais e revistas.

A terceira etapa, dessa situação de aprendizagem, propõe a atividade de “leitura e análise de imagem”, pautada em dois trechos do Rio Jacaré-Pepira, município de Brotas (SP), seguida do questionamento: “cada uma dessas fotos mostra um trecho do Rio Jacaré-Pepira. Nesses trechos há o predomínio da erosão e do transporte de sedimentos ou da deposição de sedimentos? Explique como você chegou a essa conclusão”. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 16). Esses questionamentos, ao que parece, poderão ser realizados com certa facilidade pelo aluno, mas sem recorrer à pesquisa em alguma fonte e/ou sob a adequada mediação do professor, suas respostas ficarão apenas no senso comum, portanto, apartada do rigor científico. Ao mesmo tempo, a inter-relação/superação conhecimentos prévios ou hipotéticos com os conhecimentos sistematizados, como propõem os estudos de Vygotsky (1998) sobre a construção de conceitos, são negados.

A quarta etapa da situação de aprendizagem em questão, propõe a atividade “leitura e análise de mapa e imagem” organizada em dois passos. O primeiro solicita a localização do mapa físico do Estado de São Paulo em um atlas escolar para responder as seguintes questões: “1.a) Observando a variação de altitude ao longo do percurso do Rio Tietê, onde se localizam a nascente e a foz desse rio? 1.b) Cite algum afluente do Rio Tietê. 2.a) No curso do Tietê foram construídas muitas represas, quais delas estão representadas no mapa escolhido?”. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 17).

Nessa etapa, vê-se a solicitação de atividade, com o uso do atlas, pautada na busca/localização de informações no mapa físico de São Paulo e, outra, questão 2, com o mesmo nível de problema apresentado na terceira atividade, isto é, questões hipotético-dedutivas e com espaço para o educando estacionar no senso comum, caso não aprofunde os estudos. A segunda etapa solicita a análise de uma das represas do Rio Tietê, a de Nova Avanhandava – ênfase na sua eclusa, seguida dos questionamentos: “a) O que foi necessário fazer para construir o canal e a eclusa representada na foto? b) Por que a eclusa foi construída?”. (SÃO PAULO/SEE, 2012, p. 18).

Nesse caso, prevalecem, novamente, questões hipotético-dedutivas. Discorre-se mais adiante sobre o desenho curricular envolto na conformação dessas atividades pautada em resoluções de problemas.

O caminho percorrido pela situação de aprendizagem analisada clarifica alguns problemas no ensino da Geografia: a) questionamentos voltados para o resgate de conhecimentos prévios dos educandos, que muitas vezes não dispõem, pois estão apartados de suas vivências; b) questionamentos não impulsionadores da compreensão rigorosa, isto é, não possibilitam a articulação entre os pseudoconceitos trazidos pelos alunos com o conhecimento sistematizado; c) os alunos não avançam na crítica sobre o assunto, por exemplo, não houve momento para se discutir a degradação ambiental causada pela construção das represas no Tietê; d) por fim, a superficialidade na abordagem dos conceitos geográficos, como o tratamento dado a ação dos agentes modeladores do relevo, sustentado apenas pelo resgate dos conhecimentos prévios dos alunos e análises superficiais, a partir de ilustrações, de paisagens modeladas por esses agentes. Desse modo, o professor, ao seguir metodicamente essas situações de aprendizagem, estará refutando conhecimentos geográficos significativos aos seus alunos, conseqüentemente, não efetivando a alfabetização geográfica, pois a leitura do espaço materializa-se de modo reducionista, não abarcando a totalidade.

Esses problemas, apresentados no ensino de Geografia do currículo paulista, denotam aproximações às críticas eivadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia feitas por autores, como Oliveira (1999), Pontuschka (1999) e Carlos (2002), em especial no tocante: a) aos aspectos econômicos que apesar de não estarem ausentes, nas lições, são pouco enfatizados; b) não aborda as grandes polarizações envolvidas na ocupação do espaço entre os diferentes poderes, como o econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes, aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade; c) não compreensão do caráter contraditório das relações humanas que produzem o espaço geográfico em suas condições concretas; d) as relações de classes e a geopolítica são quase inexistentes; e) a dicotomia homem-natureza não é superada; f) não fomenta as articulações entre os conceitos basilares da Geografia, como paisagem, território, lugar e região, apesar de contemplá-los.

A esse quadro de problemas, similares aos expressos na “Geografia dos PCNs”, acrescentam-se outros quatro singulares ao currículo paulista: a) sobrevalorização da observação e descrição dos fenômenos geográficos em detrimento da explicação; b) sobrevalorização dos conhecimentos prévios e hipotético-dedutivos dos educandos em detrimento dos conhecimentos sistematizados, assim, distanciando da aprendizagem pautada na perspectiva dialética; c) muitos questionamentos se distanciam dos contextos sociais dos educandos; d) exaltação da aquisição de habilidades comportamentais, expressas em competências, em detrimento da construção de conceitos geográficos. No âmbito dessas problemáticas, o espaço geográfico não poderá ser compreendido como totalidade.

Essas constatações corroboram, sobremaneira, com o entendimento das reclamações da maioria dos professores, participantes desta pesquisa, em relação à estrutura do currículo de Geografia paulista, pois o componente curricular aparece esvaziado do seu real sentido. Entretanto, a interpretação do currículo pelos docentes é marcada pela ambiguidade, como se nota na fala de um dos professores entrevistados:

Em 2008, ocorreu a implementação da proposta curricular paulista e em 2009, a introdução de material apostilado para subsidiá-la. Esse material propiciou muitas vantagens para o professor, tornando um instrumento facilitador da aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de metodologias diversificadas. Os cadernos trazem um discurso geográfico resumido. [...] utilizo livros didáticos e a internet para que o aluno construa o conhecimento de forma mais abrangente. O material apostilado permite ao professor fazer interferências desde que trabalhe e respeite a base do currículo. O único ponto negativo para o desenvolvimento do currículo é a progressão continuada por facilitar a promoção do aluno sem uma cobrança maior de aprendizagem. [...] alguns alunos sabem que frequentando a escola serão promovidos mesmo sem aprender. [...] os processos de recuperação têm surtido pouco efeito. [...] a progressão continuada deveria ser revista. (Relato, P3, 2012).

Dentre os professores paulistas participantes desta pesquisa, apenas o identificado pelo acrônimo P3 elogiou o currículo oficial de Geografia, apesar do conteúdo resumido, como material vantajoso para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, a fala rechaça a progressão continuada, apontada, pelo referido docente, como o maior empecilho ao desenvolvimento do currículo em sala de aula. Essa visão ambígua situa o currículo num campo permeado por contradições como tudo o que é social e político.

Porém, comunga-se com as verbalizações da maioria dos professores, participantes desta pesquisa, ao expressarem a veiculação no material apostilado, compósito do currículo oficial paulista, alicerçado em um ensino de Geografia descontextualizado e acrítico. Essa perspectiva ideológica, também, foi diagnosticada por Ferreira (2011, p. 3-4), em análise do atual currículo paulista de Geografia, aplicado em escolas públicas da cidade de Presidente Prudente.

O problema se encontra no material que foi materializado a partir dessa proposta [...] tornou o ensino da ciência geográfica descontextualizado e acrítico, baseado na construção de habilidades e competências em detrimento dos conteúdos, dos conceitos científicos e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando o aluno a ser um mero espectador da realidade afastando qualquer possibilidade de compreensão e transformação da realidade estudada. [...] Essa proposta fez do ensino geográfico um só, ou seja, o ensino é o mesmo em todas as partes do Estado, padronizando a formação do aluno, e distanciando-o de sua realidade concreta. O que esse ensino de Geografia principalmente irá propor é a leitura de mapas, gráficos e tabelas, porém, sem uma interpretação adequada, não desenvolvendo o senso crítico do aluno. (FERREIRA, 2011, p. 3-4).

A estruturação do ensino de Geografia descontextualizado, superficial e acrítico, disseminado nas situações de aprendizagem, nos cadernos dos alunos, contraria os princípios da ciência geográfica e do processo ensino-aprendizagem de qualidade. Uma das contradições aparece no caderno de introdução ao currículo oficial, da referida disciplina, intitulado "Proposta Curricular de Geografia":

[...] 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 estudar por meio da memorização textos de fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. [...] Torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem-estar das populações, as questões de saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outras. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 44. Grifos dos autores).

Nota-se o descompasso entre os princípios geográficos, inicialmente apresentados no documento de introdução do currículo de Geografia paulista e sua materialização em situações de aprendizagem no caderno do aluno, pois aquela descrita anteriormente e as verbalizações da maioria dos professores entrevistados, contradizem à veiculação, no referido currículo, de um ensino de Geografia que possibilite ao aluno ler e interpretar o espaço geográfico como totalidade articulada, com suas dimensões e contradições. Opostamente, faz-se a leitura fragmentada, enfadonha e alienante de fenômenos espaciais. Outra reclamação, bastante latente nas falas dos educadores, é o distanciamento de várias situações de aprendizagem das vivências e dos saberes dos alunos. Acrescenta-se ao rol de reclamações, o esvaziamento dos conteúdos ou conceitos geográficos nas "aulas prontas", sendo também contraditório com outras premissas veiculadas no documento de introdução da Proposta (atual currículo):

[...] o currículo por competências prescinde de conteúdos estruturadores. As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problemas representativos do cotidiano do aluno. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 42. Grifos dos autores).

Ora, se a construção de competências só é possível concomitantemente à aprendizagem de conteúdos articulados a contextos significativos ou na perspectiva de resolução de situações-problemas, como explicar a proposição de lições pautadas na superficialização de saberes geográficos? O que, de fato, ocorreu no momento da transposição dos fundamentos da ciência geográfica para a conformação da Geografia escolar expressa em situações de aprendizagem? Na análise do currículo oficial paulista de Geografia percebe-se a tentativa de seus elaboradores em conformar o desenho curricular pautado na metodologia cognitivista manifestada, especialmente, na problematização e na resolução de situações-problemas

(Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP), sustentada pelo processo de aprendizagem da “descoberta”, pois os educandos são colocados perante um problema a ser resolvido por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, processo mediado pelo professor, contendo como meta central a construção de competências cognitivas ligadas à ação. Entretanto, outras atividades permeiam o currículo de Geografia, como a realização de experiências e de pesquisas e, ainda, de leitura e interpretação de textos, imagens, mapas, gráficos e tabelas, materializando-as em situações de aprendizagem nos cadernos dos alunos. Porém, as atividades, na maioria das vezes, são organizadas de modo a não contemplar a articulação entre os conceitos geográficos na conformação de um contexto, emanando um saber fragmentado, como enfatizado nos relatos dos professores.

Compreende-se que a ênfase dada pelos elaboradores dos cadernos do aluno e do professor, na elaboração de atividades pautada na pedagogia cognitivista para a construção de competências e habilidades suplantou a preocupação com os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, esvaziando seu ensino na construção de conceitos geográficos e na leitura do mundo. Dito de outro modo, a metodologia ou a forma de ensinar e aprender, veiculada pelo currículo, suprimiu os fundamentos da Geografia, pois, como assevera Couto (2010, p. 93), o ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar deve pautar-se na perspectiva de

[...] uma abordagem dos conceitos da Geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia [...] que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais. (COUTO, 2010, p. 93).

Entretanto, para contemplar uma abordagem do espaço geográfico como totalidade, no processo ensino-aprendizagem, Couto (2010, p. 104) alerta sobre a importância de aproximar os fundamentos da Geografia às metodologias construtivistas, inclusive por meio de situações-problemas, porém sem renunciar aos propósitos da Geografia. Contrapondo-se a essa possibilidade de integração formas-conteúdos da Geografia e método de aprendizagem (COUTO, 2010, p. 97), a abordagem geográfica na perspectiva de totalidade-mundo foi suprimida no currículo paulista. Essa dicotomização ocorreu pelo reducionismo na aplicação da metodologia cognitivista de situações-problemas no tocante a conformação de situações de aprendizagem para o ensino de Geografia e, também, a não capacitação dos professores para o entendimento do desenho curricular que executa. Assim, passa-se a tecer maiores explicações para a clarificação das contradições implícitas no ensino de Geografia materializado no caderno do aluno, imprimindo um ensino esvaziado de sentido.

Na situação de aprendizagem analisada anteriormente, é possível perceber como os autores conduziram a organização das unidades didáticas, a fim de possibilitar ao educando a construção dos conhecimentos sobre a temática “Natureza e sociedade na modelagem do relevo”. Entretanto, a forma como os questionamentos, para o desenvolvimento da referida temática, se apresentam no caderno do aluno passa para os professores a ideia de que, ao serem solucionados, “apenas” a partir dos conhecimentos prévios portados pelos educandos, mesmo quando mediados pela fala do professor, os alunos não avançam na construção e no aprofundamento de conceitos novos, estacionando-os no senso comum. Por que isso ocorre? Há garantia de aprendizagem significativa nessa forma de desenvolver as situações-problemas? O que são situações-problemas no contexto da ABP?

Na busca de respostas a esses questionamentos, procura-se entender melhor como se estrutura a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), balizadora do desenho curricular paulista. Para Sakai e Lima (1996 apud Berbel, 1998, p. 145), a ABP constitui-se no

[...] eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas [...] é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. (SAKAI e LIMA, 1996 apud BERBEL, 1998, p. 145).

Os autores evidenciam o caráter construtivista da aprendizagem quando a prática pedagógica é sustentada pelos fundamentos da ABP. Mas como aplicá-la em sala de aula? Primeiramente, o professor (ou um grupo de docentes) prepara um elenco de temas que o aluno deverá saber/dominar e, em seguida, transforma cada tema em um problema para ser discutido em um grupo tutorial de alunos. A elaboração da situação-problema se desenvolverá em sete passos: a) o problema deve consistir de uma descrição neutra do fenômeno, isto é, apartado de qualquer explicação ou resposta, induzindo a sua construção pelo grupo tutorial; b) ser formulado em termos concretos, ou seja, ligado ao contexto do aluno; c) ser conciso e preciso; d) ser isento de distrações e alheamentos; e) dirigir o aprendizado a um número limitado de itens; f) direcionar apenas a itens que possam ter uma explicação baseada nos conhecimentos prévios dos alunos; g) exigir estudo independente dos alunos para que “seja compreendido de um ponto de vista científico”, densificando o conhecimento prévio. (SAKAI e LIMA, 1996 apud BERBEL, 1998, p. 146).

Posteriormente, a partir da inserção no grupo tutorial, o problema será submetido a sete passos:

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior. (SAKAI e LIMA, 1996 apud BERBEL, 1998, p. 147. Grifos dos autores).

Não se esgotam aqui, todas as premissas que marcam um currículo baseado em situações-problemas, mas nota-se, nos recortes apresentados acima, pautados nas verbalizações de Sakai e Lima (1996), todo o processo que envolve o trabalho didático-pedagógico de uma questão-problema, desde a sua elaboração até a sua resolução, de preferência, no âmbito de um grupo tutorial de alunos. Em síntese, a ABP, como metodologia, principia com a orientação geral do professor, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema concreto, isto é, articulado ao contexto real. A resolução de problemas deve ocorrer, preferencialmente, no grupo tutorial de alunos, dentre eles um será o coordenador e outro o secretário (papéis desempenhados em rodízios a cada resolução de um ou seção de problemas para que todos do grupo vivenciem essas funções) nas sessões necessárias à sua resolução. No âmbito do grupo tutorial, os alunos envolvem-se na busca por estratégias para a resolução do problema, na persistência pelo levantamento de hipóteses (ativamento de conhecimentos prévios), avançando para a ampliação desses conceitos hipotéticos, por meio de estudos (pesquisas), geralmente individuais, cujos resultados serão trazidos para novas discussões no interior do grupo, com vistas à resolução rigorosa do problema, ressignificando-o com conceitos e ideias novas. Ao final da resolução dos problemas pelos grupos tutoriais, o professor deverá mediar a discussão coletiva dos resultados encontrados, submetendo-os ao debate e à argumentação em defesa e, ao mesmo tempo, avaliá-los com base nos objetivos propostos. Portanto, a ABP exige novas posturas do professor na condução da resolução de problemas, mas também dos alunos ao serem submetidos a participantes ativos no processo de “aprender a aprender”, contrapondo aos métodos tradicionais instrucionistas. Porém,

clarifica-se a existência de outras metodologias baseadas na problematização como alternativa à ABP, a exemplo da concepção Histórico-Crítica da Educação, inspirada nos princípios do materialismo histórico e dialético.

Diante do exposto, sobre a ABP, surgem novos questionamentos: as situações-problemas apresentadas nos cadernos dos alunos da disciplina de Geografia (currículo oficial paulista) seguem passo a passo as etapas teóricas da ABP? Os professores conhecem e sabem trabalhar nesta perspectiva metodológica? A Aprendizagem Baseada em Problemas possibilita a construção da alfabetização geográfica? Como se pode perceber nas análises, tanto das falas dos professores como na interpretação de uma das situações de aprendizagem de Geografia, constante no caderno do aluno, as situações-problemas propostas no material apostilado não completam todas as etapas compósitas da metodologia de ABP. O desenvolvimento de um dado problema praticamente se encerra na fase de desenvolvimento/ativação de hipóteses e/ou conhecimentos prévios portados pelo aluno para a sua resolução, às vezes, complementada pela fala do professor e a socialização em classe. Ressalta-se que a existência do caderno do professor, como complemento do trabalho docente na aplicação das atividades propostas no caderno do aluno, amálgama a mesma problemática discursiva no ensino de Geografia revelada neste texto, que por questão de espaço não será aqui discutido.

Espera-se que as discussões sobre as bases metodológicas e conceituais da Geografia presentes neste artigo e os recortes sobre as práticas dos professores emanados no contexto do currículo prescritivo deem sustentação para clarear caminhos na busca de novas respostas, bem como lançar luzes para a discussão e superação desse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialização do currículo oficial paulista de Geografia caracterizou-se pela verticalização e produção de materiais cartilhados com aulas prontas, intituladas situações de aprendizagem, veiculando ensino fragmentado e desvinculado do contexto social dos educandos. Buscou-se inovar propondo atividades pautadas em situações-problemas e na construção de competências, contudo, a dimensão didático-pedagógica suplantou a proposição dos fundamentos teórico-metodológicos do saber geográfico, edificando um ensino esvaziado de sentido, isto é, a Geografia se perdeu. Nesse percurso, a não participação dos professores no processo de elaboração do currículo trouxe dificuldades para o engendramento de mudanças importantes ou rupturas nesse quadro. Assim, a análise demonstra que a renovação da ciência geográfica pouco contribuiu para a melhoria do ensino da Geografia escolar. O discurso eclético dos seus pressupostos teórico-epistemológicos, expresso nos currículos prescritivos, a exemplo do paulista, corrobora sobremaneira com essa conjuntura.

Uma das possibilidades de se contrapor aos currículos verticalizados é a recuperação da autonomia da escola e do educador por meio da participação e elaboração do projeto político e pedagógico. Esses projetos produzidos coletivamente, de acordo com o contexto social de cada escola, podem, assim, constituir-se em instrumento político de resistência às formas burocráticas de organização curricular, forjando espaços para que os professores analisem e reflitam sobre suas ações, vivifiquem as necessidades e reações de seus alunos em relação às situações de aprendizagem propostas, sob análise e avaliação permanente de suas práticas pedagógicas. Para tanto, os processos de formação inicial e continuada dos educadores devem trilhar numa perspectiva reflexiva sobre os processos educativos e não de executores de modelos prontos.

Diante dos resultados apresentados neste trabalho, entende-se que a melhoria da alfabetização geográfica não se efetiva por decreto e materiais prontos, bem como sem o protagonismo do professor. Assim, colocar os docentes à margem da construção dos novos rumos educacionais, elencando-os apenas como executores de ações planejadas nas esferas tecnocráticas, não lograram mudanças significativas em salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em

problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface-Comunicação, Saúde, Educação, UNESP, Botucatu, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 27 de fev. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>

BERNSTEIN, Basil Bernard. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, nov. 2003. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>

CARLOS, Ana Fani Alexandri. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. Terra Livre, AGB, São Paulo, n. 18, p. 161-178, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N18.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.

COUTO, Marcos A. C. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado. (org.). Itinerarios Geográficos em la escuela: lecturas desde la virtualidad. 1. ed. Bogota: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010. p. 89-105. Disponível em: <http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf#page=90>. Acesso em: 3 abr. 2013.

CUNHA, Adriana dos Santos. Os impactos do currículo oficial do Estado de SP. Anais. III Encontro de Pesquisa Discente: Perspectivas atuais da pesquisa em educação, Uninove, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2018.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

FERREIRA, Philipe Andrade. Trabalho e educação: análise do ensino estadual de Geografia em Presidente Prudente. Anais. XII Jornada do Trabalho, CEGeT: "A Dimensão Espacial da Expropriação Capitalista sobre os Mundos do Trabalho: cartografando os conflitos, as resistências e as alternativas à sociedade do capital", Curitiba, set. 2011. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/ANAISXII/GT3/Philipe%20Andrade%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

FOLHA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno Brasil, p. A18. Edição de 25 de Fevereiro de 2008.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandrini; OLIVEIRA, Arioaldo U. de (Orgs). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandrini; OLIVEIRA, Arioaldo, U. de (Orgs). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. Nuances: estudos sobre Educação, UNESP, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.730>

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor - Geografia - 6º ano. Vol. 3. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno - Geografia - 6º ano. Vol.3. São Paulo: SEE, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

Recebido em: 30/01/2018

Aceito para publicação em: 04/06/2018