

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**Núcleo de Estudo e Pesquisa em História e Filosofia da Educação**

O Currículo de Geografia do Ensino Médio das Escolas Públicas  
Estaduais de São Paulo: Implicações do uso de competências

**ELIANA MARIA FERIN**

Piracicaba, SP  
2015

# O Currículo de Geografia do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: Implicações do uso de competências

**ELIANA MARIA FERIN**

ORIENTADOR: PROFº. DRº. THIAGO BORGES DE AGUIAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP  
2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

F356c	<p>Ferin, Eliana Maria</p> <p>O currículo de geografia do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo : implicações do uso de competências / Eliana Maria Ferin. – 2015. 139 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Currículos. 2. Geografia. 3. Ensino médio. I. Aguiar, Thiago Borges de. II. Título.</p> <p>CDU – 373.5</p>
-------	---

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (Orientador)  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

---

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho” (UNESP/Bauru)

---

Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Dedico este trabalho aos meus pais, que souberam amar, educar e transmitir valores.

**Ao meu amado pai Mario Ferin** (*in memoriam*). Que saudade pai! Pessoa que em sua simplicidade, tantas vezes me falou da importância do estudo e que certamente feliz, estaria agora com lágrimas nos olhos pela realização deste trabalho.

**A minha mãe e amiga que tanto amo, Vanir Ferrarini Ferin.**  
Obrigada mãe por seu imenso amor, sua alegria que contagia, nos conduz e faz tão bem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida a quem recorri e me sustentou nos momentos mais difíceis e nas noites em claro que passei realizando este trabalho.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Thiago Borges de Aguiar pelo apoio e dedicação que conduziu esta pesquisa, muito obrigada!

Às professoras Maria José e Tânia por comporem a banca de qualificação e de defesa e pelos apontamentos para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às professoras Andreza Barbosa e Selma Borghi Venco por suas palavras e pela contribuição.

Aos colegas que fiz durante o mestrado. Cada um a sua maneira contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor, em especial Kenia, Mario, Andrea, Tatiana, Renata, Cintya e Thiaguinho.

Ao meu querido sobrinho Guilherme Aparecido da Rocha, pela disposição exemplar com que sempre me ajudou.

À Luis Rudnei Trevizan, companheiro imprescindível, pela ajuda, paciência e por seu amor.

Aos meus queridos irmãos Enelan Aparecida Ferin, Wanderlei Ferin e Marilene Ferin que sempre torceram por mim.

À minha amiga Carolina Braghini por todo incentivo e ajuda.

Aos amigos e colegas de trabalho Juliana, Daniela, Ivan e Jaime por toda contribuição.

À Maria Luiza Guimaro, por todo o auxílio na composição das palavras.

Aos coordenadores do local do meu trabalho Cristiane e Daniel, a minha diretora Sílvia e a vice-diretora Inês Renata, por toda compreensão.

À Agência de Fomento CAPES. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

*“Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.*

Tomaz Tadeu da Silva

## RESUMO

Sob o discurso da ineficiência das escolas públicas e do baixo resultado apresentado pelos alunos, em 2007, foi criada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, atrelada ao programa educacional São Paulo Faz Escola, para ser implementada em todas as escolas da rede pública estadual, para o Ensino Fundamental (ciclo II) e para o Ensino Médio, visando uma base comum de conhecimentos e competências para todos. Nestas circunstâncias, esta dissertação procurou compreender o contexto político e econômico de surgimento da atual reforma curricular do Estado de São Paulo, analisar a concepção de currículo presente nos documentos oficiais, bem como o sentido do uso do termo “competências” no currículo de Geografia do Ensino Médio e algumas limitações teóricas dele. Os resultados obtidos por meio de análise documental-bibliográfica indicam que, na década de 90, ocorreram mudanças no setor educacional, influenciadas por agências internacionais de financiamento destinadas aos países periféricos. Realizamos, então, estudos sobre as orientações curriculares do Banco Mundial para a educação, de bases neoliberais, tentando compreender sua relação com esta reforma. No cotejo dos documentos, percebemos similitudes entre as orientações das agências de financiamento e o que se apresenta no documento curricular paulista, como sua elaboração ser realizada principalmente pelo poder central, currículo padronizado e a aprendizagem referenciada na formação de competências. Além disso, passaram a existir nas escolas sistemas de gerenciamento, bonificação meritocrática e responsabilização. Nesta concepção, observamos semelhanças também com a perspectiva tecnicista de ensino, objetivando atender as exigências dos novos padrões de mercado. Os estudos sobre as propostas curriculares de Geografia mostraram que, na década de 70, as disciplinas Geografia e História foram retiradas do currículo. Hoje, percebemos uma desvalorização das Ciências Humanas, por conta da diminuição da sua quantidade de aulas na grade curricular paulista para o Ensino Médio. Quanto aos autores que fundamentam o currículo de Geografia, suas ideias são usadas de forma fragmentada, existindo dificuldade na distinção da autoria de alguns conteúdos. Ademais, é possível perceber que os conteúdos priorizam questões políticas e econômicas. Na visão dos autores que discutem o uso de competências na educação, apesar de sua polissemia, a maioria relaciona à formação para o trabalho. Também percebemos que a proposta de uma formação referenciada em competências para o currículo de Geografia, desarticula e torna os conteúdos menos relevantes, visto que a preocupação é o desenvolvimento destas. No caso específico da disciplina Geografia, enfatizamos também as dificuldades relativas ao pouco tempo de aula para o trabalho com os conteúdos no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Currículo. Competência. Geografia. Políticas Públicas. Ensino Médio.



## ABSTRACT

Under the discourse of the inefficiency of public schools and low results presented by students, in 2007, the Curriculum Proposal of the State of São Paulo was created, linked to the educational program São Paulo Makes School, to be implemented in all public schools, for Elementary Education (Cycle II) and high school, towards a common base of knowledge and competences for all. At this background, this dissertation sought to understand the political and economic context of the emergence of the current curricular reform in São Paulo State, analyze the design of this curriculum in official documents, as well as the sense of using the term "competences" in the high school Geography Curriculum and some theoretical limitations of its use. The results obtained through documentary-literature review indicate that, in the 90s, there were profound changes in the educational sector, influenced by international funding agencies for the peripheral countries, linking public school education and economical development. We then studied the curriculum guidelines of the World Bank for education, from neoliberal bases, trying to understand the relationship between these guidelines and the curricular. Collating the documents, we can see similarities between the guidelines of the funding agencies and what is presented in the São Paulo curriculum document, such as curriculum development restricted to the central power, curriculum standardization and the referenced learning in training competences. Moreover, schools have adopted management systems founded on meritocracy, in bonus and accountability. In this conception, similarities can be observed with the teaching technicist perspective, aiming to meet the demands of the new market standards. Studies on the proposed curriculum of Geography showed that, in the 70s, the Geography and History subjects were removed from the curriculum. Today, we see a devaluation of the humanities, due to the decreased amount of classes in the state curriculum for the humanities. As for the authors that support the Geography curriculum, their ideas are used in a fragmented way, existing difficulty in distinguishing the authorship of some content. The contents prioritize political and economic issues. As for the theoretical foundation of the term "competences" in the curriculum, despite its polysemy, most of the authors view it associated to work. We also realize that the proposed training referenced in competences for the Geography curriculum, such as the São Paulo document, dismantles and makes content less relevant, since the concern is the development of competences. In the specific case of Geography discipline, we also emphasize the difficulties relating to the reduction of working hours.

Keywords: Curriculum. Competences. Geography. Public policies. High school.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Conteúdos de Geografia para o Ensino Médio .....	113
<b>Quadro 2:</b> Conteúdos que abordam a temática globalização .....	116

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APASE** – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
- APEOESP**– Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CPP**– Centro do Professorado Paulista
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IDESP** – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- PEA** – População Economicamente Ativa
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEE** – Secretaria Estadual da Educação
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: O Currículo do Estado de São Paulo como parte de uma política neoliberal .....</b>	<b>16</b>
1.1. O Currículo no contexto do São Paulo Faz Escola.....	16
1.2. O contexto de implementação do programa São Paulo Faz Escola .....	21
1.3. As demandas de mercado e o currículo paulista.....	27
1.4. A concepção curricular do Banco Mundial e o Currículo do Estado de São Paulo .....	33
<b>CAPÍTULO 2: Concepções curriculares e o Currículo de Geografia .....</b>	<b>42</b>
2.1. Origem e significações de currículo .....	42
2.2. Um estudo sobre as teorias curriculares .....	49
2.3. Propostas curriculares de Geografia .....	60
2.4. A renovação do pensamento geográfico.....	69
2.5. A fundamentação teórica do currículo de Geografia.....	73
<b>CAPÍTULO 3: Ensinar por competências: implicações para a escola e para o currículo de Geografia .....</b>	<b>84</b>
3.1. As bases teóricas que sustentam o termo competências no Currículo do Estado de São Paulo .....	84
3.2. Implicações teóricas e políticas no uso do termo competências na educação escolar.....	93
3.3. O uso de competências e suas limitações no currículo de Geografia do Ensino Médio .....	109
3.4. Os conteúdos e os autores.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

A nossa preocupação e a nossa curiosidade em entender um problema, nos leva a investigar suas causas em suas diferentes extensões. A busca pelas respostas nos conduz a variados caminhos e questionamentos.

Formada em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jaú, em 1993, hoje Faculdades Integradas de Jaú, trabalhei por dois anos como professora eventual de Geografia em escolas regulares da Rede Pública do Estado de São Paulo em Jaú, cidade em que morava. Posteriormente, fiquei um período sem lecionar.

Em 2005, depois de aprovação em concurso público, retornei à educação, agora, como professora titular de cargo em Macatuba, uma pequena cidade próxima a Jaú. No ano seguinte, pelo processo de remoção, optei por Jaú e Piracicaba. Fui então removida para Piracicaba, onde leciono há nove anos na E. E. Dr. Alfredo Cardoso, uma escola de área central, que possui um elevado número de alunos, atendidos nos três períodos (manhã, tarde e noite).

Atualmente, ministro aulas para turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, e do 1º ao 3º ano, do Ensino Médio regular.

Trabalho nos três turnos, alguns dias de manhã e de tarde, outros, de tarde e de noite, pois, como há poucas aulas de Geografia, os professores dessa disciplina possuem mais turmas e, conseqüentemente, trabalham em vários períodos para completar a carga horária de trinta e duas aulas semanais.

Desde 2008, venho acompanhando a diminuição da quantidade de aulas das Ciências Humanas, mais especificamente, das aulas de Geografia no Ensino Médio regular. Atualmente, temos duas aulas de Geografia por semana para os 1º, 2º e 3º anos do período diurno, com duração de cinquenta minutos. No período noturno, são duas aulas de Geografia para os 1º e 2º anos e uma aula para o 3º ano, com duração de quarenta e cinco minutos. Este curto período de tempo é o que temos para trabalhar os conteúdos curriculares contemplados no Currículo do Estado de São Paulo indicados para cada bimestre. Mais do que isso, é o tempo que temos para fazer chamada, na maioria das vezes em classes superlotadas, para explicar o conteúdo, tirar dúvidas e para realizar outras coisas pertinentes ao cotidiano da sala de aula e indicadas no Caderno do Professor (material que faz parte do documento curricular do Estado de São Paulo) como orientações metodológicas para o trabalho do professor em sala de aula.

Esta diminuição de aulas dificultou o meu trabalho no que diz respeito ao tempo para desenvolver o Currículo proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), principalmente, no período noturno, no qual a maioria dos alunos trabalha e nem todos possuem tempo para estudos ou realização de tarefas em casa.

Assim, comecei a me preocupar de forma especial com a aprendizagem dos alunos, pois, recebem muitas informações em um curto espaço de tempo. Como estariam assimilando os conteúdos? Que conceitos sobre Geografia estariam formando?

Dada a amplitude do tema, foi necessário escolher um aspecto de minha prática para investigar mais atentamente. Sabendo que a aprendizagem dos alunos não tem uma causa única, e que seria inviável me dedicar demoradamente ao estudo de todas as causas, passei a me dedicar à compreensão de uma delas: a competência.

Relendo o Currículo do Estado de São Paulo, perguntava-me pelas razões pelas quais este modelo curricular estava referenciado no desenvolvimento de competências, e o que seriam essas competências.

Em um determinado momento, pessoas da Diretoria de Ensino estiveram na escola em que leciono para explicar o resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), assim como as competências e habilidades avaliadas, com o objetivo de melhorar os resultados para o ano seguinte e ensinar a trabalhar com o nível das aprendizagens. Percebi que não tinha clareza do sentido de competência em educação. Então, parecia complexo trabalhar o conceito, já que não conhecia seus significados.

Desta forma, busquei melhor compreender as orientações metodológicas do currículo para a aplicação dos conteúdos. Queria entender o modo de desenvolver as competências indicadas no Caderno do Professor para cada conteúdo proposto para a disciplina de Geografia no Ensino Médio. Buscava, ainda, um meio para levar os alunos a atingir os objetivos estabelecidos no documento curricular para a Educação Básica. Como fazer tudo aquilo em tão pouco tempo de aula?

Percebendo a polissemia da palavra “competência”, interessei-me em pesquisar seus diferentes sentidos, isto é, como a palavra era entendida e usada de forma geral na educação e quais concepções estão em jogo na escolha do sentido a ser atribuído à palavra. Interessava-me, também, em compreender que tipo de aluno pretende se formar por meio do desenvolvimento de competências e, sobretudo, que tipo de aluno se pretende formar estabelecendo-se para a Geografia no Ensino Médio tão poucas aulas.

Nestas circunstâncias, o estudo de competências poderia favorecer o entendimento de um aspecto central da organização do currículo e de sua inserção no cenário político do Estado de São Paulo.

Assim, nosso objeto de pesquisa é o Currículo de Geografia do Ensino Médio regular das escolas públicas do Estado de São Paulo. Para objetivo geral, estabelecemos a análise dos documentos que compõem o atual Currículo de Geografia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de São Paulo (2012), a identificação da concepção curricular e as implicações teóricas e políticas do sentido e uso de “competências” como fundamento para a organização do currículo. Como objetivos específicos, temos:

- Compreender o contexto político e econômico de surgimento da atual reforma curricular do Estado de São Paulo;
- Analisar as concepções de currículo tradicional, crítica e pós-crítica presentes nos documentos oficiais;
- Analisar o sentido do uso de competências no currículo de Geografia do Ensino Médio e algumas limitações teóricas e políticas desse uso.

Realizamos então um estudo documental-bibliográfico, para a constituição de uma base teórico-metodológica que nos permitisse analisar o currículo. Analisamos os seguintes documentos oficiais: o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, os Cadernos didáticos do Professor e do Aluno que integram o documento curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para as discussões teóricas que empreendemos ao longo do trabalho sobre a relação entre a reforma curricular e as agências internacionais de financiamento, nos valem os autores Rosa Maria Torres, José Luis Corraggio, Maria Claro Couto Soares, Pablo Gentili, Mariano Fernández Enguita. Para o tema do trabalho no ideário neoliberal, utilizamos as contribuições de Gaudêncio Frigotto. Sobre o tema do currículo, os autores de apoio foram J. Gimeno Sacristán, Michael Whitman Apple, Tomaz Tadeu Silva e Antonio Flavio Barbosa Moreira. Para a trajetória das propostas curriculares da disciplina Geografia desde a década de 70, recorreremos à Nídia Nacib Pontuschka, Maria Encarnação Beltrão Spósito, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Alice Casemiro Lopes, José William Vesentini. Já, para a compreensão do desenvolvimento do pensamento geográfico, as contribuições foram de Antonio Carlos Robert de Moraes, Milton Santos, Yves Lacoste. Sobre a discussão do uso de competências na educação

escolar, confrontamos as ideias de Philippe Perrenoud, Marise Ramos, Esméria Rovai, Maria do Céu Roldão, Antoni Zabala, entre outros.

Nossa opção metodológica de análise documental, assim se justifica:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Os documentos são considerados um manancial rico e durável de informações, a ser consultado ao longo do tempo. Portanto, proporcionam fidedignidade à investigação.

Esta dissertação é dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, descrevemos o processo de criação e de implementação do programa educacional São Paulo Faz Escola, do qual faz parte o Currículo do Estado de São Paulo. Também analisamos o documento curricular e o material didático (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) que o integra. Neste capítulo, discutimos a relação da reforma curricular paulista com um contexto político e econômico mais amplo, bem como buscamos compreender a influência das ideias neoliberais e das agências internacionais de financiamento no setor educacional e na reforma curricular paulista.

No segundo capítulo, nos propusemos a compreensão do conceito de currículo e, por isso, apresentamos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, procurando relacionar tais concepções com aquela que se apresenta nos documentos paulistas. Apresentamos, ainda, a trajetória das propostas curriculares de Geografia na educação brasileira após a década de 70 e um breve panorama da renovação do pensamento geográfico. Também buscamos entender de que modo os autores tomados por referência para a disciplina Geografia no documento paulista são usados no material didático que integra o mesmo documento.

No terceiro capítulo, apresentamos o sentido que o termo competências adquire no currículo das escolas públicas estaduais de São Paulo. Procuramos entender como o termo “competências” é utilizado nas diferentes perspectivas sobre a educação e, ainda, como vem sendo usado no âmbito da educação escolar na atualidade. Aqui, também, exploramos o modo como o conceito de “competência” se relaciona com os conteúdos do currículo de Geografia.



Esta dissertação tem como ponto de partida questões nascidas da minha atuação como professora de Geografia e, de algum modo, está em constante diálogo com essa atuação.

## CAPÍTULO 1

### **O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO PARTE DE UMA POLÍTICA NEOLIBERAL**

Neste capítulo, apresentaremos o Currículo do Estado de São Paulo, buscando compreender o contexto político e econômico que fundamenta a atual reforma curricular, o que revela uma concepção de sociedade, de mundo e de conhecimento.

Nessa perspectiva, procuraremos entender a realização desta reforma, em sua relação com instituições multilaterais de financiamento do setor público educacional, bem como com as demandas do mercado de trabalho, com os avanços tecnológicos e com o processo de globalização. Na sequência, discutiremos algumas orientações da reforma curricular do Banco Mundial para os países periféricos, tentando identificar a presença destas no atual currículo.

#### **1.1. O currículo no contexto do São Paulo Faz Escola**

Neste item, apresentaremos o Currículo do Estado de São Paulo, o documento curricular, os Cadernos do Professor e do Aluno e algumas ações do programa São Paulo Faz Escola.

Objetivando a compreensão da reforma na política educacional a partir de 2007, buscamos no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) o parecer oficial para sua realização, assim como informações para o entendimento do contexto em que ocorreu o processo de sua implantação. Cabe salientar que é por meio do *site* do programa São Paulo Faz Escola que suas ações são divulgadas.

A partir da Resolução SE nº 92/2007, a SEE-SP criou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, atrelada ao São Paulo Faz Escola, um programa educacional criado sob a justificativa de melhoria da qualidade do ensino para todo o Estado e de padronização do currículo para o Ensino Fundamental (ciclo II) e para o Ensino Médio, para todas escolas da rede pública estadual de ensino, visando uma base comum de conhecimentos e competências para todos.

Apoiado no argumento do baixo rendimento dos alunos em avaliações institucionais de desempenho, e fundamentado nos resultados apresentados pelo Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da qual faz parte: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou também denominada de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2007, foi elaborado pelo governo do Estado de São Paulo, o Plano de Dez Metas para a educação, com objetivos a serem alcançados, à época até 2010.

São eles:

- 1-Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho do sistema do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª à 4ª série).
- 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrada em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura) recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escola da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (SÃO PAULO, 2008a)

Sendo assim, estabelecidas a partir dos resultados obtidos nas avaliações institucionais, estas metas objetivavam melhorias no ensino estadual paulista.

A elaboração e produção do material didático “Cadernos” ficaram sob responsabilidade da Fundação Carlos Alberto Vanzolini e de profissionais<sup>1</sup> de

---

<sup>1</sup> Os profissionais que participaram do material que compõem a nova proposta de ensino. Coordenação Geral: Maria Inês Fini; Concepção: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger; Coordenação de área para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos cadernos dos professores: Ciências Humanas e suas Tecnologias: Angela Corrêa da Silva e Paulo

universidades estaduais, mas, que seguiam as orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para a construção de um currículo estruturado para o desenvolvimento de competências e habilidades, e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Em um primeiro momento, no início de 2008, um conjunto de materiais, intitulado Revista do Professor, assim como o Jornal do Aluno (realmente em formato de jornal) e vídeos explicativos foram distribuídos para todas as escolas da rede pública estadual, tanto para o Ensino Fundamental (ciclo II), como para o Ensino Médio. O propósito do material era o de servir como forma de recuperação para os alunos dos conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, durante os primeiros 42 dias do ano letivo, isto é, neste caso, até o final de março.

Em 2008, por meio da Resolução nº 76/2008, a Secretaria da Educação estabeleceu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como um referencial obrigatório para os Ensinos Fundamental e Médio de todas as escolas da rede pública estadual de ensino, sob a justificativa da melhoria da qualidade do ensino, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A resolução apresenta os subsídios para que as escolas garantam ao aluno o oferecimento de conteúdos básicos, conhecimentos e competências relativas a cada etapa de ensino. Estabelece que a proposta complementa e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento institui ainda ações de capacitação e monitoramento para os educadores de toda a rede, para apoiá-los na implementação da Proposta Curricular e no uso do material didático, tendo em vista um constante aperfeiçoamento dos educadores (SÃO PAULO, 2008b).

O documento Proposta Curricular apresentava: a Proposta Curricular de Geografia, a Proposta Curricular de História, a Proposta Curricular de Matemática, como também a proposta curricular para cada uma das demais disciplinas. Em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo passou a ser denominada “Currículo do Estado de São Paulo”, na qual, este documento, passa a ser dividido por áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Química e Física), Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física).

No documento Currículo do Estado de São Paulo estão indicados os conteúdos a serem ministrados, assim como as habilidades a serem desenvolvidas.

Faz parte do documento Currículo do Estado de São Paulo o Caderno do Professor e do Aluno. Estes que foram organizados por disciplina e por série, um por bimestre, ao todo, então, quatro por ano. Cada um deles apresenta quatro Situações de Aprendizagens com seus conteúdos. Nos Cadernos do Professor, para cada uma destas situações, há um tempo previsto para as aulas, modelos de atividades e de trabalhos extraclasse para os alunos, formas de avaliação e recuperação, indicações de filmes e livros, com o objetivo de instruir o trabalho docente em relação aos conteúdos, as habilidades e competências do conteúdo. O Caderno do Aluno apresenta as Situações de Aprendizagens e suas correspondentes atividades vinculadas ao Caderno do Professor.

Além do Caderno do Professor e do Aluno, também existe o chamado Caderno do Gestor, que contém orientações para a administração e implementação do currículo. Esse documento é destinado a diretores, professores coordenadores, supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas.

Em 2014, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno deixaram de ser bimestrais, para se tornarem semestrais, isto é, um volume para o primeiro e o segundo bimestres e um volume para o terceiro e o quarto bimestres. Além da junção dos cadernos, ocorreram algumas modificações nas atividades, tanto nos Cadernos do Professor como nos do Aluno.

Na carta de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, assim escreve a então secretária da educação, Maria Helena Guimarães de Castro: “[...] apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento”. (SÃO PAULO, 2008c, p. 5).

Sobre o tema, as análises de entrevistas com professores da rede pública estadual de ensino, realizadas por Giavara (2012, p. 64) afirmam que:

Apesar de amplamente divulgado pela SEE-SP como um processo democrático, com ampla participação do magistério paulista, os depoimentos dos sujeitos educacionais entrevistados revelaram o contrário, pois ao que parece, o processo eletrônico de consulta aos professores da rede parece não ter sido tão incisivo nas escolas quanto divulga a Secretaria.

Em seu trabalho, Giavara (2012) também estudou as ações do programa São Paulo Faz Escola. Nele, afirma que, a partir da década de 90, a inserção da cultura da avaliação na perspectiva neoliberal foi aplicada pela Secretaria da Educação nas escolas

da rede pública paulista. Mas, conforme Giavara (2012), na atualidade, o programa São Paulo Faz Escola tem sido apresentado ao público simplesmente como uma uniformização curricular.

Para Giavara (2012), além da padronização curricular, um dos impactos da adoção da perspectiva neoliberal na educação foi a implantação do sistema de bonificação por resultado, que se configura numa política meritocrática baseada no rendimento do aluno SARESP<sup>2</sup> (que indiretamente também avalia o desempenho dos professores e da escola) que produz índices e metas por escolas IDESP<sup>3</sup>. Assim temos que SARESP mais fluxo escolar resulta no IDESP, para posterior eventual gratificação, o que é visto pela autora como uma forma de controle.

Utilizando em sua pesquisa as ideias de Stephen Ball, Giavara (2012) enfatiza que, semelhante ao que ocorre no mercado financeiro, no que diz respeito às expectativas de alcance e superação de metas, o poder público tem feito recair sobre os profissionais da educação a grande responsabilidade pelos resultados, gerando intenso controle sobre os agentes educacionais, que passam a fiscalizar a si mesmos e aos seus pares, para que não haja perda financeira como um todo nas instituições em que trabalham.

Ainda apoiando-se em Stephen Ball, Giavara (2012) afirma que a cobrança que o Estado de São Paulo tem exercido sobre os profissionais da educação tem propiciado a intensificação da mecanização do trabalho docente, isto é, a *performatividade*<sup>4</sup>. Dentro das reformas contemporâneas, Giavara (2012) explica que o termo deve ser compreendido como a luta pela visibilidade, por alcançar o melhor desempenho possível, mesmo diante de eventuais dificuldades pedagógicas ou pessoais.

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação externa da Educação Básica realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O Saresp tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. (SÃO PAULO, 2010).

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para se obter este índice (Idesp) utiliza-se o rendimento dos alunos na prova Saresp articulando-o ao fluxo da unidade escolar, que é comparado ao índice anterior e, posteriormente, baseando-se na meta alcançado pela equipe escolar é calculado o valor da bonificação”. (SÃO PAULO, 2010).

<sup>4</sup> Na concepção de Ball (2005, p. 543) “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações, e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultados, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Giavara (2012) também considera que a “autonomia” dada às escolas e o processo de descentralização do ensino iniciado em 1990 se apóiam em preceitos neoliberais. Para Giavara (2012, p. 84), isto pode ser observado na reforma do São Paulo Faz Escola que, “ao invés de ser desenvolvida de maneira autônoma pelas instituições, a implantação das novas matrizes curriculares veio acompanhada por uma intensificação dos mecanismos de controle [...]”.

Giavara (2012) explica que, muitas vezes, a ideia de autonomia não implica em liberdade de atuação ou de participação nas disposições educacionais, mas, sim, em firmamento do controle, indispensável à concepção neoliberal, sobretudo, porque os resultados do sistema educacional serão cobrados no SARESP.

## **1.2. O contexto de implementação do programa São Paulo Faz Escola**

Buscamos aqui compreender o contexto político e econômico em que foi realizada a atual reforma curricular do Estado de São Paulo, e a influência das instituições multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, nesta reforma.

Na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, temos as premissas do documento, isto é, os “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. (SÃO PAULO, 2012, p. 10), que assim se subdividem: “Uma escola que também aprende”; “O currículo como espaço de cultura”; “As competências como referência”; “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”; “Articulação das competências para aprender”; “Articulação com o mundo do trabalho”.

Estes princípios nos levam a considerar que a elaboração do currículo fundou-se em um discurso que defende a educação como necessária na preparação dos educandos para viver nas atuais condições sociais e econômicas.

Presumimos que uma reforma acontece objetivando mudanças na escola e, se esta é uma instituição que faz parte da sociedade, entendemos que ela não está alheia as mudanças que ocorrem no contexto político e econômico local, regional e internacional. É nesse sentido que discutiremos a origem do programa São Paulo Faz Escola a partir das reformas neoliberais, analisando, como este parece influenciar e orientar a educação das escolas públicas estaduais. Entretanto, achamos oportuno, inicialmente, entender o neoliberalismo no contexto da globalização.

Segundo Ianni (2001), a ideia de globalização se refere a um conceito problemático, pois implica movimentos de integração e de fragmentação, processos de interdependência, conflitos e oposições, envolvendo tribos e nações, nacionalidades e coletividades, etnias e religiões, sociedade e natureza. Para Ianni (2001), a sociedade global se desenvolve junto à diversidades e desigualdades e, para compreendê-las, é preciso entender como as diversidades e as desigualdades atravessam o mundo.

Ianni (2001) afirma que é no âmbito da globalização que o neoliberalismo, uma vertente do pensamento político, se desenvolve. Explica que, no contexto do globalismo, o liberalismo se metamorfoseia em neoliberalismo, caracterizado pela divisão internacional do trabalho e da produção, pelas transnacionais, pela interligação de mercados em nível local e global, pelas mudanças decorrentes do avanço tecnológico na área da comunicação e pelo surgimento dos organismos multilaterais, que auxiliam no crescimento das bases de interesses neoliberais.

Ianni (2001, p. 217) afirma que:

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca de qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.

Além das tradições políticas que nele se inspiram, o neoliberalismo possui outros importantes “guardiães dos ideais e das práticas neoliberais em todo o mundo [...] o Fundo Monetário Internacional (FMI), O Banco Mundial [...] a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...]”. (IANNI, 2001, p. 218).

Uma reforma curricular envolve múltiplos elementos, mas sempre se realiza na perspectiva de uma concepção de mundo, que pode ser a dos grupos hegemônicos da política e da economia do cenário mundial.

Segundo Silva (1999, p. 13), para entender as estratégias neoliberais reservadas para a educação no Brasil, é necessário compreender suas correlações com o contexto internacional:

O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas



uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social.

Entre as estratégias neoliberais para o setor educacional, está a de transformar as questões políticas em técnicas ou, ainda, a crítica liberal à ineficiência do gerencialismo<sup>5</sup> na administração pública. Assim, a solução apontada para a educação é a melhora da gestão administrativa e a reforma curricular. Para Silva (1999, p. 24), “há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio”. Este autor considera que as propostas neoliberais para a educação se direcionam às demandas da indústria e do comércio, o que também justificaria a busca por uma gerência de qualidade da coisa pública. Nesse sentido, um dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio pode ser ilustrativo, como a contextualização do aluno no mundo do trabalho e a promoção de uma aprendizagem tecnológica básica.

Ao analisar a educação norte-americana, Apple (1995) afirma que, nos EUA, os fins da educação mudavam na medida das exigências da política ideológica neoconservadora e neoliberalista atrelada ao mundo dos negócios.

Este posicionamento crítico de Apple, talvez possa contribuir para compreendermos como as políticas neoliberais do mundo dos negócios se fazem presente e influenciam as concepções curriculares.

Para Apple (1995, p. 69):

O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas a ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações.

Apple (1995) identifica contradições nas políticas neoliberais e nas neoconservadoras. Afirma que no mesmo momento em que os primeiros defendem a liberdade para o setor econômico, prezam pelo controle social da população mais ampla,

---

<sup>5</sup> Utilizaremos aqui a definição de Ball (2005), que entende o gerencialismo como uma nova forma de poder e, um instrumento que surgiu para criar uma cultura empresarial competitiva. No sistema educacional ele destrói os sistemas ético-profissionais que predominavam nas escolas, criando sistemas empresariais competitivos.

destinando a estas, aquilo que será pertinente para as conveniências econômicas e sociais.

Nessa perspectiva, a escola orientada pelo neoliberalismo é aquela que elege para o ensino e para o currículo o necessário para preservar, ajustar ou mudar algo na sociedade, conforme os propósitos econômicos e sociais futuros.

No neoliberalismo, Apple critica o atrelamento entre mercadização<sup>6</sup> e Estado, a ausência de debates públicos sobre as políticas educacionais “[...] nesse processo, a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando”. (APPLE, 1995, p. 71). Neste contexto, as políticas públicas para a educação parecem ter a pretensão de formar jovens criativos, autônomos na administração de seus atos, na vida e no trabalho, e que valorizam uma formação continuada, diante das exigências competitivas do mercado de trabalho. Entretanto, porque nem todos dispõem de recursos para alcançar altos níveis de escolarização, esta concepção de ensino torna-se fator de incremento às desigualdades.

Segundo Gentili (1999), embasados na ótica neoliberal, os sistemas educacionais públicos de países em desenvolvimento vivem uma crise, porque são ineficientes em oferecer um ensino de qualidade à população. Para os neoliberais, o problema dos sistemas públicos de ensino não está relacionado à democratização do ensino, mas sim a uma estrutura estatal ineficiente no gerenciamento, o que se constataria, no caso da educação, nas altas taxas de repetência e de evasão escolar. Para sanar o problema, seria então preciso reformar o setor administrativo educacional, com o apoio de medidas em prol da melhoria da produtividade, da eficácia e da eficiência do ensino, alcançando-se, assim, a qualidade em educação.

Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, lembremos, temos mecanismos de avaliação dos alunos, como o SARESP e o SAEB.

Para Gentili (1999, p. 154-155):

Nos âmbitos pedagógicos, “qualidade” nem sempre tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito referência aos mesmos processos. Desta forma, os diferentes paradigmas de avaliação didática e as divergentes modalidades históricas de organização curricular; as teorias (dominantes ou não) acerca do trabalho do professor; os estudos econômicos que, em suas mais variadas formas, abordam a problemática educacional, etc. sempre têm

---

<sup>6</sup> Para Michael W. Apple (1995), “mercadização” está relacionada a práticas neoliberais em que a educação está sujeita as normas de mercado e, também, a despolitização das discussões em torno das questões educacionais.

pressuposto um tipo específico de ideal de rendimento e – com ele – uma concepção – explícita ou implícita – de qualidade.

Por conta do ideário neoliberal, o problema da democratização do ensino foi deslocado para o da qualidade do ensino e o discurso do setor produtivo empresarial foi transferido para o campo das políticas educacionais.

No Currículo do Estado de São Paulo, é possível identificar uma preocupação em alinhar o setor educacional à medidas empresariais “gerencialismo e performatividade”, sob a justificativa de melhoria da qualidade do ensino público. Segundo Rodrigues (2010, p. 49) “[...] Esses dois mecanismos, distintos, porém usados conjuntamente vêm instituindo novas características ao setor público no intuito de instaurar neste a propalada e ideológica eficiência do modelo de gestão empresarial”.

No contexto neoliberal, a Educação Básica aparece como uma alternativa para países subdesenvolvidos e em desenvolvimento se inserirem no processo de globalização, visando o aumento de produtividade. Nesse sentido, para entender o significado das categorias *competência*, *valorização do trabalhador*, *competitividade*, *produtividade*, *tecnologia*, *globalização*, *flexibilidade*, *qualidade total*, presentes no Currículo do Estado de São Paulo, recorreremos às contribuições de Frigotto (1999).

Para Frigotto (1999, p. 41), estamos diante de: “[...] uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”.

Sobre as reformas da educação na década de 1990 e as recomendações das agências internacionais para a educação, Rodrigues (2010) enfatiza que as inovações tecnológicas após a Segunda Guerra Mundial favoreceram o surgimento de um mundo globalizado. Nas décadas de 60 e 70, houve aumento no preço do petróleo, por isso, os grandes grupos ligados a essa atividade viveram crises econômicas devido a perda da lucratividade, gerando implicações na economia mundial.

A partir deste contexto, Rodrigues (2010) explica que o modelo de produção fordista/taylorista não era mais suficiente, diante dos novos padrões de produção. O advento tecnológico, junto à globalização e a internacionalização da economia, deram origem a um modelo de organização da produção mais dinâmico e flexível. Entre as décadas de 60 e 70, políticos conservadores são eleitos, Margareth Tachter, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA, e as ideias liberais passam a influenciar várias

reformas em diversas regiões do mundo, impondo ao Estado às necessidades do capitalismo. Segundo Rodrigues (2010), no âmbito do Estado, as ideias liberais interferem na tecnologia, na cultura, na organização do trabalho, entre outros, e propunham a diminuição do papel central do Estado, limitando suas ações por meio das privatizações.

Para Rodrigues (2010), se desenvolvia uma nova cultura empresarial, que valorizava o individualismo e buscava inserção no mercado de trabalho, com o objetivo de atender as exigências de recomposição do capital. Nas décadas de 80 e 90, a globalização dos mercados favoreceu o processo de internacionalização do capital. Estas mudanças também influenciaram o setor educacional, o que pode ser observado diante da materialização das orientações dos organismos de financiamento para a educação.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foram discutidas as necessidades básicas de aprendizagem. E, segundo Torres (1996, p. 133): “[...] uma das agências patrocinadoras e organizadoras foi o Banco Mundial [...]”. Nessa perspectiva:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1998, p. 3)

Percebemos semelhanças entre os princípios da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e os do Currículo do Estado de São Paulo. Em ambos os casos, há uma supervalorização da leitura, da escrita, da matemática e da solução de problemas. No documento curricular paulista, acrescenta-se, enfatiza-se também o desenvolvimento de competências e habilidades e a importância da continuidade dos estudos.

Segundo Rodrigues (2010), os princípios norteadores das agências de financiamento estão direcionados às demandas do mercado de trabalho, por isso, a ênfase na importância da educação para a relação entre trabalho e desenvolvimento econômico. Portanto, por meio da formação escolar, estes mesmos princípios também

orientariam o novo trabalhador na sociedade da informação, e equiparar os sistemas escolares às organizações que atingem elevados índices de produtividade, eficiência e racionalidade passam a ser os objetivos da educação escolar pública paulista.

Para Rodrigues (2010), esse alinhamento da aprendizagem escolar às necessidades do mundo do trabalho, exige a formação de pessoas com diversas competências, para adaptação nos diferentes postos de trabalho. Assim, quanto mais competências desenvolvidas na escola, melhor preparada estaria a pessoa para resolver problemas.

### **1.3. As demandas de mercado e o currículo paulista.**

Considerando um sistema capitalista de aceleradas inovações tecnológicas, procuraremos compreender as possíveis relações entre o currículo paulista e a demanda de trabalhadores preparados para as novas exigências de mercado. Na conjuntura da relação entre as ideias neoliberais e o sistema educacional, Frigotto (1999, p. 37) faz considerações sobre a sociedade do conhecimento<sup>7</sup> e do trabalho:

A crescente literatura que desenvolve as teses do surgimento de uma sociedade do conhecimento sem classes, fundada não mais sobre os processos excludentes característicos de um processo produtivo transformador da natureza e consumidor de fontes de energia não renovável, mas de uma economia global onde o principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, opera dentro de um nível profundamente ideológico e apologético.

Nesta perspectiva, a sociedade do conhecimento se fundaria na economia global. E, para nela a pessoa se inserir, a única exigência seria o conhecimento, ao qual todos teriam acesso. Ao menos, este é o discurso propagado por organismos internacionais ligados ao ideário neoliberal. Este mesmo raciocínio parece presente no Currículo do Estado de São Paulo. Consta no documento que, no século XXI, a sociedade se caracteriza pelo uso do conhecimento e é entendida como:

Produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de exclusão, ligado ao uso das tecnologias de

---

<sup>7</sup> De acordo com Newton Duarte (2012), o conceito se relaciona a uma visão ideológica de acessibilidade de conhecimentos, em razão das múltiplas formas de obtê-lo.

comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens materiais. (SÃO PAULO, 2012, p. 8)

Sustentando que existem novas exigências técnicas para a participação no processo produtivo, Frigotto (1999, p. 38) afirma que:

Um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista.

A sociedade do conhecimento exige um trabalhador requalificado, preparado para atuar numa economia estruturada em uma base técnica, por isso, esse trabalhador deve dispor de conhecimentos tecnológicos e ser capaz de realizar diferentes tarefas, tendo em vista as mudanças do mercado e a rapidez na produção de inovações tecnológicas. Nesse sentido, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 23) pode ser um exemplo ilustrativo:

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho.

Como vimos, o currículo paulista parece privilegiar o desenvolvimento de competências, em detrimento da aquisição de conhecimentos, uma vez que o sistema produtivo exige saberes tecnológicos para enfrentar a competição do mercado. Sendo assim, as necessidades produtivas justificam a inserção do setor educacional nas reformas estimuladas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, aplicando-se medidas empresariais também na educação escolar. Rodrigues (2010) salienta que as determinações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, estão atreladas à ideia de que essas novas configurações da produção necessitam de profissionais com formação específica, como aquela que desenvolve os saberes tecnológicos, para a entrada no mercado mundial.

No currículo paulista, a preocupação com a tecnologia é sensível, de modo que:

A tecnologia comparece [...] no currículo da educação básica com duas acepções complementares: a) como uma educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção. A primeira acepção refere-se à alfabetização tecnológica, que inclui aprender

a lidar com computadores. [...] A segunda acepção [...] faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. (SÃO PAULO, 2012, p. 22)

Conforme o documento, a formação tecnológica básica teria por fim preparar as pessoas para lidar com computadores, o que nos leva, talvez a considerar que o objeto do documento é formar força de trabalho para o mercado produtivo, que exige conhecimentos tecnológicos.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 18), “as novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento”. O documento esclarece, ainda, considerar da escola a responsabilidade pela preparação dos alunos para a vida numa sociedade na qual a informação circula com muita rapidez.

Para Frigotto (1999), com a crise do regime fordista de produção, procurava-se novas maneiras de acumulação do capital. Nesse processo, é notória a presença dos avanços tecnológicos. Também as invenções tecnológicas são produzidas para atender interesses relacionados à produção e ao consumo.

Segundo Frigotto (1999), as reformas neoliberais para o campo educacional expandem a teoria do capital humano<sup>8</sup>, e contam para isso com o auxílio de tutores, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

Tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 1999, p. 41-42)

De forma geral, investe-se cada vez mais na formação humana, mas, já à espera de uma contraparte, isto é, trabalhadores produtivos, o que se faz sentir no setor educacional, por exemplo, nos livros e materiais didáticos elaborados para os alunos, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Frigotto (1999, p. 43) afirma que “a integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e

---

<sup>8</sup> Conceito elaborado por Theodoro Willian Schultz entre as décadas 50 e 60, para explicar as diferenças e desigualdades entre indivíduos e grupos sociais e as diferentes situações econômicas internacionais.

competitividade”. Destaca, ainda, que, no contexto de crise e competitividade, das políticas obsoletas, das formas de organização e produção, se desenvolvem os conceitos necessários à reestruturação econômica.

Na concepção de Machado (1994), o trabalho flexível reduz a divisão do trabalho, pois a polivalência do indivíduo permite que se adapte em diferentes funções. Essa flexibilização se dá de duas maneiras: pela atribuição de uma maior quantidade de funções para cada trabalhador, por exemplo, o caso de uma pessoa que sozinha controla um conjunto de máquinas; pela rotação por diferentes tarefas, caracterizada no trabalho em equipe, isto é, uma equipe é a responsável pela sequência completa de uma etapa produtiva.

No documento curricular paulista, uma das finalidades estabelecidas para o Ensino Médio é **“a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores”**. (SÃO PAULO, 2012, p. 23, *grifos do documento*).

No documento, nota-se uma grande preocupação com a formação para o trabalho. Assinala-se que a pessoa deve sempre procurar novos aprendizados, dando-nos a impressão de que precisa estar sempre preparada para alguma coisa.

Sobre o tema, Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 50) afirmam:

A reforma curricular aparece articulada ao mundo do trabalho, mas trata-se de uma concepção característica da atual etapa do desenvolvimento capitalista: o trabalho flexível e que deve ser adequado a uma produção crescentemente automatizada e fundada na micro-eletrônica e nas tecnologias da informação. Por essa razão, a Proposta defende uma educação flexível que prepare trabalhadores igualmente flexíveis.

Faz-se necessário, então, formar pessoas flexíveis, para atender às necessidades produtivas que se modificam de forma cada vez mais acelerada. Ao invés da concepção de um profissional crítico e inovador, o Currículo do Estado de São Paulo parece propor a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado.

Frigotto (1999, p. 50-51) nos ajuda a entender a razão pela qual o capital depende de trabalhadores “[...] com capacidade de abstração e de trabalho em equipe [...]”. Considera que o processo de produção acontece de forma integrada e humanizada. Logo, um único problema causa danos no conjunto. Assim, neste caso, “[...] o



trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se num entrave”. Mas, por outro lado, um trabalhador polivalente consegue resolver o problema em equipe.

Continua Frigotto (1999, p. 51):

O capital não prescinde do saber do trabalhador e do “saber em trabalho” e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade [...] o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação.

Ainda, segundo Frigotto (1999), das orientações empresariais para o setor educacional, destaca-se a proposta de maior investimento na educação e a busca da qualidade no ensino, almejando assim, a formação de trabalhadores produtivos, proporcionando um melhor retorno para o setor econômico.

Para Frigotto (1999) certos fatores, como o conhecimento, o conhecimento técnico e a política, ganham materialidade nas disputas do mercado do trabalho. Afirma, que “a estratégia mais geral de subordinação dá-se, [...] mediante o mecanismo da exclusão social, materializado no desemprego estrutural e no emprego precário [...]” (p. 52). E explica que, nos setores da educação e da formação “[...] o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata vem demarcada pela exigência da ‘polivalência’ [...]”. (p. 52).

Há uma clara preocupação no atual currículo quanto ao uso das novas tecnologias da informação. O não acesso a essas tecnologias seria fator de exclusão. Por isso, a orientação conforme a qual deve-se “[...] continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas”. (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

Em uma primeira análise, o ideário neoliberal parece estar presente no Currículo do Estado de São Paulo. Se a nossa economia, comunicação e informação já estão globalizadas, resta às escolas apenas “[...] preparar seus alunos para esse novo tempo” (SÃO PAULO, 2012, p. 07). Ressalte-se que o documento assinala também a importância do respeito às diferenças: “[...] ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar às diferenças e as regras de convivência”. (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

A adoção do ideário neoliberal pelo documento curricular paulista é criticada por diferentes autores. Vejamos:

Ao assumir esta concepção deveras conformista e determinista, os detentores do poder entendem que já atingimos o melhor da sociedade e não precisamos transformá-la, restando-nos apenas a condição de nela conviver adaptando-nos, em outras palavras, aprendendo a conviver com as desigualdades, neste caso entendidas como diferenças. (BEZERRA NETO; BEZERRA; JACOMELI, 2009, p. 38)

Essa crítica que os autores fazem em preparar os alunos para se adaptarem às condições vigentes parece encontrar respaldo em outros documentos, como o Relatório Jacques Delors (1996).

Segundo Jacques Delors (1996), o aprendizado da convivência deve ser um dos princípios da educação para o século XXI. A afirmação parece ser contrária à crítica acima citada, uma vez que aponta para um certo conformismo relativo à algumas condições sociais dadas.

Sob nova perspectiva, segundo Bezerra Neto, Bezerra e Jacomeli (2009, p. 43), o currículo poderia ter por fim a transformação da realidade social, se buscasse evidenciar a relação entre os problemas sociais do cotidiano e aqueles historicamente produzidos pelo ser humano, usando as disciplinas como subsídios para o entendimento da realidade para então transformá-la.

Entretanto, no Currículo do Estado de São Paulo, o objetivo parece ser a inserção dos indivíduos no mercado produtivo, o que pode ser percebido pela ênfase dada pelo currículo paulista para o desenvolvimento de competências, resultando na formação de profissionais adaptáveis aos diferentes tipos de tarefa, em detrimento do desenvolvimento de conteúdos.

No currículo vigente, justifica-se a prioridade dada ao mundo do trabalho, com base nas determinações da LDB, PCN e DCN:

O trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que **vincula** a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2012, p. 22, *grifo do documento*)

No atual currículo (2012), vincula-se o trabalho ao currículo de várias maneiras, pela valorização do trabalhador, desde aquele que trabalha na escola, estendendo-se aos demais trabalhadores, pela compreensão do trabalho como gerador de riqueza e da desigualdade social, em decorrência das diferenças salariais, e como tema presente nos conteúdos de todas as disciplinas, que dá sentido aos conhecimentos. Aqui, afirma-se

que “a valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas”. (SÃO PAULO, 2012, p. 22).

Desse modo, o documento curricular paulista nos passa a ideia de adaptação, e que o importante é o indivíduo estar preparado para executar diferentes tarefas em uma empresa. Porém, resta compreender a que tipo de necessidade convém a adoção de tal concepção curricular

#### **1.4. A concepção curricular do Banco Mundial e o Currículo do Estado de Paulo**

Aqui, primeiro, apresentaremos algumas das orientações do Banco Mundial para a reforma curricular dos países em desenvolvimento e, adiante, procuraremos identificar como estas se manifestam no Currículo do Estado de São Paulo.

Em 1944, na Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial é criado. A ocasião era da expansão de produtividade e de competição por novos mercados consumidores. Os países ricos, sob a hegemonia dos Estados Unidos, preocupavam-se com a eclosão de uma Nova Ordem Mundial, fruto do período pós-guerra. Vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial buscava evitar novas crises econômicas e, para isso, criou programas de empréstimos financeiros para os países periféricos, de modo que pudessem reestruturar suas economias, levando o Banco Mundial a se destacar no cenário da década de 80 (SOARES, 1996).

Além da responsabilidade de administrar a crise de endividamento dos países mais pobres, o Banco Mundial, em parceria com o FMI, se responsabilizou pela reforma estrutural da economia dos países em desenvolvimento, atendendo às exigências do capital internacional em acelerado processo de globalização, e apoiado em uma concepção de crescimento neoliberal de privatizações, medidas chamadas de Consenso de Washington. Essas medidas aconteceram em duas fases: a primeira, na década de 80; a segunda, em 1994, após a crise mexicana (SOARES, 1996).

Primeira fase das reformas:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;

3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 1996, p. 23)

Segunda fase das reformas:

- . aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- . aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gastos público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- . reforma (privatização) do sistema de previdências;
- . estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- . flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- . reforma no sistema educacional;
- . implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- . Reforma institucional do Estado. (SOARES, 1996, p. 23)

Nestas reformas, a ligação com o ideário neoliberal é evidente, por exemplo, no uso dos termos *privatização*, *abertura econômica* e *flexibilização do mercado*, fatores decorrentes do sistema capitalista e necessários ao processo de globalização de mercados.

A partir do Consenso de Washington, explica Ferreira (2009), as ideias neoliberais chegam à América Latina, objetivando substituir o modelo de desenvolvimento industrial fundamentado na substituição de importações, apoiando-se na concepção de tarifas alfandegárias e na concessão de subsídios.

A partir de 1992, durante o governo de Fernando Collor de Melo, que pretendia implantar as medidas neoliberais do Consenso de Washington, o Brasil foi atingido por uma política de privatizações da economia. Porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) que os mecanismos neoliberais se efetivaram na sociedade brasileira (FERREIRA, 2009).

As políticas educacionais no Brasil e nos países emergentes segundo Ferreira (2009) estão associadas a instituições e organismos multilaterais e que isso é evidenciado nas atuais propostas curriculares, salientando assim, a subordinação dos Estados às exigências da UNESCO, Banco Mundial e do BID.

Segundo Torres (1996, p. 128), além de um financiador, o Banco Mundial possui uma função de assistência técnica à educação dos países em desenvolvimento. Nos anos 60, por exemplo, os empréstimos realizados pelo Banco Mundial estavam direcionados à estrutura técnica e vocacional do segundo grau.

Em 1973, sob a presidência de Robert McNamara, o Banco Mundial priorizou a educação de primeiro grau, como uma estratégia para os países mais pobres saírem da pobreza (TORRES, 1996). Afinal, segundo o Banco Mundial, este nível de escolaridade produz as maiores taxas de retorno de investimentos, bem maiores do que as do ensino superior. Sob a ótica desta agência, os problemas e desafios dos sistemas educacionais dos países mais pobres se assentavam na questão do acesso, da equidade e da qualidade do ensino e na questão da distância entre a reforma econômica e a administrativa (TORRES, 1996, p. 130).

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de **competência** em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas **competências** podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. (BM *apud* TORRES, 1996, p. 131, *grifos nosso*)

No que diz respeito às reformas na educação, no Currículo do Estado de São Paulo o termo competências assume uma posição de eixo estruturante, pois, tem “as competências como referência” (SÃO PAULO, 2012, p.12). Tal como o Banco Mundial que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades.

Na perspectiva do desenvolvimento de uma abordagem curricular ajustada ao mercado de trabalho, há que considerar a crítica de Gimeno Sacristán (2000, p. 64):

A própria evolução do mercado de trabalho, com tecnologias de rápida implantação e obsolescência, exige para a força de trabalho uma formação básica geral mais polivalente, que facilite sucessivas adaptações dos trabalhadores.

Assim, de fato, podemos considerar que os investimentos na Educação Básica formariam jovens com os conhecimentos necessários para a vida e, em decorrência para o trabalho, de acordo com exigências do mercado produtivo, confirmando a estreita relação entre educação e mundo do trabalho.

Mas, para garantir a qualidade da educação nas escolas de primeiro grau, o Banco Mundial considera necessário a presença de certos elementos na escola, na seguinte ordem de prioridades:

[...] (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. (BANCO MUNDIAL *apud* TORRES, 1996, p. 134)

Torres (1996, p. 138) explica que as propostas de reforma para a educação do Banco Mundial são elaboradas por economistas, por meios de critérios econômicos, comparando-se a escola a uma empresa.

No modelo educativo do Banco Mundial, destacam-se aspectos de um currículo alinhado ao pensamento tradicional de ensino, embasado na técnica e na transmissão de conteúdos, o que revela a fragilidade dos conhecimentos curriculares e pedagógicos dos economistas: “O currículo define as matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno à frequência e duração da instrução”. (BANCO MUNDIAL *apud* TORRES, 1996, p. 141). Torres (1996) comenta:

[...] As definições amplas de *currículo* entendem como tal não somente os conteúdos mas também os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino. Quer dizer, esta concepção de currículo vê como um todo inseparável o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e se aprende (relações, métodos, procedimentos, práticas), o para que se ensina e se aprende (objetivos), e o que e como se mede aquilo que se aprende (avaliação). (TORRES, 1996, p. 141, *grifo da autora*)

Para o Banco Mundial, uma reforma curricular não implica somente na substituição de conteúdos, mas também em mudanças relativas à organização do currículo, ao material didático, à metodologia de ensino e às formas de avaliação.

No entanto, Torres (1996) enfatiza o enfoque dado pelo Banco Mundial à “área da leitura e da escrita, mencionada constantemente pelo BM [...] como a necessidade básica da aprendizagem por excelência e componente essencial da educação básica [...]” (TORRES, 1996, p. 142). Este mesmo destaque dado à leitura e à escrita veremos se repetir: no Currículo do Estado de São Paulo, isto é, também aqui dá-se “prioridade para a competência da leitura e da escrita”. (SÃO PAULO, 2012, p.14).

Há também outras semelhanças entre os princípios orientadores para a educação do Banco Mundial e do Estado de São Paulo. Em ambos os casos, temos um currículo pronto, prescrito, no qual conteúdos e metodologias servem de guias para o trabalho docente. Torres (1996) afirma que, a partir dos anos 90, o Banco Mundial nos colocou diante de uma falsa contradição, entre o currículo prescrito (o que é proposto) e o

currículo efetivo (o que realmente acontece na sala de aula). Sobre o tema, assim se manifesta o Banco Mundial:

Desaconselha as reformas curriculares empenhadas em modificar o currículo prescrito, argumentando contra sua complexidade e contra o fato de gerar muitas expectativas e, finalmente, por não se traduzir em melhorias na sala de aula. No seu lugar, aconselha melhorar os textos escolares, considerados no currículo efetivo, já que é nele que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores (TORRES, 1996, p. 154)

Portanto, o Banco Mundial orienta não mudar o padrão do currículo, mas sim conservar o currículo prescrito. Aconselha o investimento em determinados insumos, como o livro didático. Torres (1996) destaca também uma outra orientação do Banco Mundial, a elaboração curricular ser feita reservadamente, pelo poder central ou regional, mas não pelo poder local. Recomendação que parece ter sido levada em conta por ocasião da elaboração do atual Currículo do Estado de São Paulo. Nele, sabemos, afirma-se que, para sua elaboração, foram realizadas consultas públicas. No entanto, a participação dos professores parece ter se dado de forma significativamente limitada.

Segundo Tommasi (1996), para o Banco Mundial, a educação é um meio para sair da crise econômica e reduzir a pobreza. Quanto ao financiamento do Banco Mundial para a reforma do setor educacional brasileiro, parece ser semelhante e acompanhar as mesmas orientações do financiamento para os demais grupos de países em desenvolvimento.

A partir da década de 80, houve um grande aumento dos financiamentos para o setor educacional brasileiro. Segundo Soares (1996), entre os anos 87 e 88, a porcentagem dos financiamentos do Banco Mundial para a educação era de 2%, já nos anos de 1991 à 1994, essa porcentagem alcançou os 29%.

Tommasi (1996) afirma que, para o Banco Mundial, o problema da baixa qualidade e ineficiência da educação pública no Brasil é decorrente das elevadas taxas de evasão e repetência. Mais especificamente, segundo o Banco Mundial, a falta de qualidade e a ineficiência da educação no Brasil decorrem dos seguintes fatores: “a) falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos; b) prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar [...]; c) baixa capacidade de gestão [...]”. (TOMMASI, 1996, p. 198).

Para o problema, o Banco Mundial sugere “melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento de despesas por aluno”. (TOMMASI, 1996, p. 197-198). Nesse sentido, o Banco Mundial orienta:

a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula; c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial [...] incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos. (TOMMASI, 1996, p. 198-199)

A orientação do Banco Mundial que se refere ao mecanismo de gerenciamento do trabalho escolar e, conseqüentemente, do trabalho dos professores, parece estar presente também no documento curricular paulista. Vejamos:

Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola. Intitulado Caderno do Gestor, dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas estaduais de São Paulo. (SÃO PAULO, 2012, p. 7 -8, *grifo do documento*)

Os estudos de Coraggio (1996) nos mostram que, na década de 70, o Banco Mundial já tinha elaborado suas propostas para o setor educacional dos países em desenvolvimento, orientações assentadas na teoria econômica neoclássica. Neste modelo, a escola é comparada a uma empresa, os fatores envolvidos no processo educativo são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno são utilizadas como critérios para a tomada de decisões.

A expressão “qualidade” não pode ser entendida de forma neutra, em razão dos diversos significados ocultos subjacentes ao conceito. Enguita (1999, p. 96) explica que o termo “[...] vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo”.

Segundo Enguita (1999, p. 98), na época do Estado do Bem-Estar espanhol, o “gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores” era exemplo dos mecanismos utilizados para medir a qualidade da educação pública. O modelo espanhol, mencionado por Enguita (1999), contribui para a compreensão desta ideia conforme a qual a



qualidade na educação poderia ser medida pelos investimentos em recursos materiais e pelos indicadores de desempenho.

Posteriormente, a aferição de qualidade do ensino fundamentar-se-ia na noção de recursos para a eficácia, isto é, por meio da verificação de “taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar”. (ENGUIITA, 1999, p. 98). Sendo assim, a ideia de qualidade de ensino esta associada a uma lógica de competição de mercado, que coloca o problema da educação não mais como uma questão sobre o acesso à escola, mas sim como uma questão de ineficiência do sistema público escolar.

A análise da reforma educacional proposta pelo Banco Mundial, nos leva a considerar que a elaboração de um currículo está atrelado à decisões internacionais, fundamentadas em ideias neoliberais e neoconservadoras, visando atender as necessidades econômicas de um país.

Na reforma do programa São Paulo Faz Escola, encontramos a preocupação com a democratização do acesso à educação, da qualidade do ensino, com a formação para a cidadania, para a flexibilidade e para a formação tecnológica básica, preocupações similares às das perspectivas neoliberais da educação.

Sobre o tema, Sarno e Cancelliero (2009, p. 13) salientam:

O fato de o Estado de São Paulo não ter ainda um Plano Estadual de Educação reforça o argumento de que os diferentes governos do período estudado optaram por um projeto de educação que não privilegia objetivos, diretrizes, metas, aplicação de recursos transparentes e de acesso a todos. E, também, uma das razões indicativas de que o projeto do atual governo (2007-2010) não considera a educação como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, condições essenciais para o preparo de cidadãos responsáveis por construir, coletivamente, um projeto de educação inclusiva e de qualidade social para todos.

Nesta direção, observamos a importância de investimentos para as escolas públicas no planejamento dos gastos do governo, visando suprir as deficiências da escola e de seus profissionais, bem como uma proposta curricular elaborada de *cima para baixo*, isto é, imposta, e não proposta, haja vista que, quando da sua elaboração, dela não participaram amplamente professores ou pesquisadores da área.

Segundo Sarno e Cancelliero (2009), a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo envolveu consultas ao professor, no caso, via *internet* e por meio de videoconferências, mas traz em seu bojo uma específica concepção de professor:

O entendimento equivocado a respeito do papel do professor e do gestor (diretor de escola e professor coordenador) e do supervisor de ensino, desde a sua elaboração, implantação e avaliação, desvenda a concepção de currículo contida na Proposta Curricular, muito distante daquela que vê o currículo como necessariamente resultante da construção coletiva, fundamentado na análise crítica da realidade social e com mecanismos de constante atualização, inclusive, por meio da incorporação das práticas escolares, das ações individuais e coletivas necessárias à solução dos problemas vivenciados. (SARNO; CANCELLIERO, 2009, p. 15)

O trabalho do professor é então desqualificado, de tal modo que, aqui, perde a autonomia. Nesta concepção curricular, o professor apenas precisa aprender a executar e a aplicar as orientações contidas no Caderno do Professor.

Sobre a forma da consulta aos professores por ocasião da elaboração da nova proposta curricular, entendemos que os professores foram tratados como indivíduos e não como um coletivo, uma vez que a participação dos professores se deu, individualmente, por meio de videoconferências ou por sites. Mas, os professores sabiam desses canais de comunicação para suas sugestões?

Como vimos, o programa São Paulo Faz Escola foi criado sob o discurso da ineficiência das escolas públicas, frente a descentralização do sistema educacional e a garantia da autonomia dada as escolas pela LDB para a elaboração de seus próprios projetos pedagógicos. Diante dos baixos resultados então apresentados pelos alunos, foi proposta a atual concepção curricular.

O atual currículo paulista insere-se na perspectiva neoliberal, contando com o apoio das agências internacionais de financiamentos, que atendem as demandas do mercado de trabalho e enfatizam a importância da relação entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico. Por isso, esta concepção visa sempre uma qualificação dos conhecimentos. Para tanto, orienta-se a elaboração de um ensino integrado e referenciado na formação de competências, sob a justificativa de que os avanços tecnológicos e os novos padrões de produção exigem profissionais flexíveis, dinâmicos, multiformes, adaptáveis a diferentes postos de trabalho e hábeis na resolução de problemas. Nesse sentido, a escola é vista como um meio para a preparação desse novo trabalhador que atende as exigências do mercado produtivo.

As agências de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, associam o problema da educação pública à ineficiência do Estado em oferecer um serviço de qualidade. Assim, sugerem um gerenciamento mais eficiente e diante da implementação deste, decorre a perda da autonomia do trabalho docente, cuja função passa a se limitar a aplicação de atividades pré-elaboradas.

Mecanismos de controle de qualidade são estabelecidos: avaliação dos alunos, dos professores e da escola. E, à reforma curricular é associado um sistema de bonificação fundado na meritocracia e na responsabilização, contribuindo para um processo de gerenciamento baseado na fiscalização de si e de seus pares.

Uma das formas de padronizar o material didático, os conteúdos, a metodologia e os procedimentos curriculares é por meio da proposta de um currículo único para todo o Estado, tornando possível a mensuração da qualidade do ensino e a aplicação de recursos para a sua eficácia.

Vale ressaltar que, quanto aos professores, além de não terem participado de forma coletiva do processo de elaboração curricular, nesta perspectiva, têm um papel de simples aplicador daquilo já prescrito nos Cadernos do Professor e do Aluno, restando-lhes apenas seguir as instruções para cumprir o lá orientado, com a responsabilidade de fazer com que o aluno desenvolva competências e apresente bons resultados nas avaliações oficiais, como o SARESP. Se os resultados apresentados não são bons, a responsabilidade do baixo rendimento do aluno é atribuída ao professor e a escola.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas concepções de currículo e procuraremos identificar características dessas teorias curriculares no atual currículo do Estado de São Paulo.

## CAPÍTULO 2

### CONCEPÇÕES CURRICULARES E O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

O currículo é composto também por princípios e conceitos norteadores que devem guiar os conteúdos; os autores, na fundamentação teórica dos conteúdos; as metodologias e os procedimentos; os objetivos; estabelecem o público destinatário, o tipo de formação pretendida e o ideal de escola almejado.

Nessa conjuntura, discutiremos como as concepções curriculares se apresentam nos documentos paulistas. Também buscamos compreender a trajetória das propostas curriculares de Geografia no currículo brasileiro a partir da década de 70, bem como discutir a renovação do pensamento geográfico e como este influencia as propostas.

Ainda, é objetivo deste capítulo apreender como o Currículo do Estado de São Paulo está usando os autores selecionados para a base teórica da disciplina de Geografia.

#### 2.1. Origem e significações de currículo

Entender o contexto de surgimento da ideia de currículo e o significado de algumas de suas definições, promovidas por diferentes visões teóricas, nos ajudam a bem compreender as diversas concepções curriculares.

Silva (2014) vê em Jan Amos Comenius, autor da *Didática Magna*, no século XVII, um dos precursores dos estudos sobre os conteúdos a serem ensinados nas escolas. No entanto, Comenius ainda não utilizava a palavra *currículo*. O uso deste termo com o sentido que conhecemos hoje, foi primeiramente usado no século XX, em países como a França, Alemanha, Espanha e Portugal, sob a influência da literatura norte-americana.

Segundo Moreira e Silva (1995), após a guerra civil, na 2ª metade do século XIX, o desenvolvimento industrial e urbano nos Estados Unidos impossibilitou a preservação da homogeneidade da população, pois, a chegada dos imigrantes ameaçava a preservação dos valores e da cultura da classe média local. Nesse contexto, a escola passa ter a função de preparar as crianças para se adaptarem às transformações econômicas, sociais e culturais que se efetivavam. Com o aumento das fábricas e empregados, e com o desenvolvimento de um modo de produção mais coletivo, surge

uma nova concepção de sociedade: “cooperação e especialização, ao invés de competição, configuram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar”. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10). Para Moreira e Silva (1995), o currículo foi considerado um instrumento de controle e eficiência social e, simultaneamente, de preparação vocacional, levando a escola a se adequar às conveniências econômicas do período, e sistematizando os saberes transmitidos.

Estas considerações nos remetem a Gimeno Sacristán (2000, p. 17), segundo o qual as instituições escolares adaptam seus conteúdos à evolução econômica e cultural da sociedade, pois, para ele “[...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Nesse sentido, compreendemos que a elaboração de um currículo sempre se dá em um contexto específico, implica em significativas escolhas e tem em vista uma certa finalidade, por sua vez, *determinada* especialmente por um grupo na qual se insere, e por suas contradições.

O conceito de política curricular é definido por Gimeno Sacristán da seguinte forma:

É um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar, e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109)

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo é elaborado a partir de certas concepções, na seleção de conteúdos, na organização e na finalidade. Explica, ainda, que essas concepções estão imersas em um espaço de disputas. Apple (1979, p. 73) já questionava: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas”?

Assim, a adoção de uma concepção de currículo envolve compromissos políticos, educacionais, culturais e econômicos, regidos pelas necessidades de um grupo em determinada época, que visam formar pessoas com certos valores e capacidades específicas.

Nesse sentido, podemos entender o currículo como um conjunto de conteúdos, disciplinas e procedimentos, determinados política, econômica, social e culturalmente,

que fazem parte dos programas escolares. Nas escolas, esse conjunto que chamamos currículo, organizado e elaborado para fins de ensino e aprendizagem, é a expressão da cultura global da sociedade.

Segundo Candau e Moreira (2007, p. 17-22), o termo currículo está associado a diferentes tradições de pensamento, o que resulta das diversas formas como a ideia de educação foi concebida em épocas distintas, concepções, por sua vez, influenciadas pelas teorias hegemônicas de determinados momentos. Ainda, para estes autores, no currículo estão concentradas as relações entre a escola e a sociedade, entre os saberes socialmente construídos e os conhecimentos escolares.

Além disso, conforme Silva (2014, p. 15):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Se pensarmos que as escolhas na elaboração curricular são influenciadas por diferentes tradições de pensamento e pela sistematização do conhecimento apresentada aos responsáveis por essas escolhas, podemos considerar que também o currículo influencia a formação da pessoa.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán (2000, p. 17) acrescenta:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos e interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores que é preciso decifrar.

Dessa forma, evidencia-se que, por meio do currículo, são orientados os conhecimentos escolares e, conseqüentemente, a manutenção ou a modificação do contexto no qual o próprio currículo se insere.

Nessa mesma direção, segundo Lopes e Macedo (2002, p. 17) ele é:

Espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.

A contribuição de Lopes e Macedo (2002) parece reforçar a compreensão do espaço curricular como um local de conflitos, na disputa por ser aquele que determina o que os homens devem saber, por meio de quais estruturas e metodologias.

Nereide Saviani (2009, p. 30) explica que a ideia de currículo pode ser entendida de duas maneiras: em uma versão mais limitada, que trata o currículo como conjunto das áreas de estudo, ou seja, as disciplinas e suas cargas horárias; em uma visão mais ampla, conforme a qual o currículo abrange todas as atividades desenvolvidas na e pela escola. Explica também que, se a primeira ideia é mais limitada, a segunda é mais difusa, levando a uma indefinição das pretensões educativas.

Giroux (1997) nos ajuda a entender a relação entre currículo, escola e sociedade, ao afirmar que:

O conhecimento [...] não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (GIROUX, 1997, p. 39)

Portanto, a seleção dos conteúdos a constar de um currículo não é neutra, mas sim realizada a partir de uma certa concepção de conhecimento, aquela dos responsáveis por sua elaboração. Sendo assim, estes são selecionados porque são considerados necessários para suprir as exigências de um determinado contexto político, econômico e social.

Levando em conta esta relação entre currículo, sociedade e indivíduo, consideremos o modo como o Currículo do Estado de São Paulo define ações curriculares:

A expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino [...] todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2012, p. 11)

Segundo o documento, todas as atividades, realizadas dentro ou fora da sala de aula, devem ser curriculares e, portanto, enriquecedoras de cultura. Entendemos que, nesta concepção curricular, quanto maior o contato com a diversidade cultural, maior será também o conhecimento do aluno.

Neste momento, consideramos relevante entender a seleção de conteúdos pelas políticas curriculares, pois, por meio deles, são mantidos ou modificados os conhecimentos que se deseja sejam aprendidos pelos alunos. Entretanto, embora o documento curricular paulista se refira a um mundo no qual as distâncias geográficas parecem menores e de maior acesso a informação, no que diz respeito ao que foi culturalmente construído pela sociedade, o conhecimento acaba por se limitar aos conteúdos escolhidos para os Cadernos do Professor e do Aluno, por fim, aumentando as diferenças sociais, culturais e econômicas, de modo que resta à escola garantir a transmissão do conhecimento exigido e, ao mercado de trabalho, garantir novos centros de treinamento dos trabalhadores.

Está explícito no Currículo do Estado de São Paulo que:

Criamos uma civilização que reduz distâncias, têm instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e o conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão. (SÃO PAULO, 2012, p. 09)

Apoiando-se em Jacomeli, Pereira e Sarno (2009, p. 82) salientam que, a sociedade capitalista, sob a égide da globalização mundial, da cultura, da economia, dos homens, dos valores e do desenvolvimento tecnológico, o conhecimento especializado não é mais o referencial para a aprendizagem, agora, toda a complexidade do mundo e dos conhecimentos deve ser contemplada pelos novos currículos, visando o domínio dos códigos modernos.

No Currículo do Estado de São Paulo observa-se princípios orientadores para a ação educativa com a pretensão de que as escolas preparem os discentes para os desafios contemporâneos, levando os alunos a desenvolverem competências para que possam enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais da atualidade.

No entanto, Saviani (2009, p. 30) tem opinião diversa, atribuindo valor político a este discurso, ao explicar um certo sentido que assume a política educacional:



A *política educacional* consiste na direção da sociedade quanto a aspectos da educação, em geral, e da educação escolar especificadamente. Implica a definição, a execução e o controle do cumprimento de leis, normas, objetivos, metas para a educação. Relaciona-se, necessariamente, à política mais geral da sociedade. E, como ela, define-se e realiza-se em meio a processos de disputas e negociações, que refletem os diversos interesses em jogo. Na mesma lógica, as *políticas curriculares* dizem respeito às relações que se estabelecem na tomada de decisões sobre o currículo escolar: as normas, diretrizes, orientações para a elaboração, execução controle, avaliação. (SAVIANI, 2009, p. 30-31, *grifos da autora*)

Os interesses na elaboração curricular se estendem à escolha dos conteúdos a serem trabalhados na prática pedagógica. Algumas perguntas, então, se impõe: Qual a finalidade dessas escolhas? Quais os destinatários? Quais os beneficiários?

Para Saviani (2009, p. 31), o currículo é “sempre relacionado a conteúdos – definidos de acordo com as prioridades estabelecidas conforme finalidades da educação escolar e do público a que se destina.”. Por isso, segundo Saviani (2009), os currículos são sempre gerados em situações de contradição, de correlação de forças, como se em um jogo de interesses.

Entendemos que a organização curricular diz respeito aos conteúdos que compõem as disciplinas e às instruções sobre como esses conteúdos deverão ser metodologicamente desenvolvidos, ou seja, a organização curricular se traduz na forma de trabalho pedagógico dos professores e da equipe escolar.

Saviani (2009, p. 31) constata que:

As políticas curriculares têm relegado aos docentes o último lugar na tomada de decisões: o da execução de prescrições, ou, quando muito, o da resposta a “consultas” sobre propostas elaboradas por especialistas. Mesmo nas tentativas de democratização, são imensas as desigualdades nas condições de negociação, pois os professores raramente têm acesso aos fundamentos teóricos e políticos das propostas apresentadas e, portanto, dificilmente conseguem distinguir os elementos que as aproximam ou distanciam de outras propostas em debate.

Sobre a elaboração do material que faz parte da reforma da Proposta Curricular paulista em 2007, consta que:

[...] No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria toma assim duas iniciativas complementares. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008c, p. 8)

No entanto, para a elaboração do material didático, parece que este processo de consulta não chegou a todos os professores da rede pública estadual de ensino.

A discussão sobre currículo é bastante complexa, pois engloba uma multiplicidade de relações que vai desde a concepção até as ações, das decisões administrativas até as práticas pedagógicas que se efetivam nas escolas. Essa abundância de relações exige análises desde sua elaboração, suas diretrizes, sua relação com a educação, com a sociedade, suas sugestões de implementação, forma de organização, o material didático fornecido ao professor e ao aluno, ou seja, toda a prescrição que faz parte do currículo.

Gimeno Sacristán (2000, p. 34) define currículo como:

O projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada [...] mas a concretização qualitativa do mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve.

Assim, é possível dizer que a escolha das pessoas que participarão da concepção e da elaboração de um Currículo também não é neutra. E, se pensarmos na razão pela qual essas pessoas escolhidas selecionaram determinados conteúdos para compor o Currículo, um novo questionamento pode ser sugerido. Por que certos conteúdos e não outros? Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 22), “as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-lo”.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), é também relevante analisar como os conteúdos culturais se efetivam nas escolas, pois a realidade cultural de uma nação está diretamente ligada aos conteúdos do Currículo e à forma como esses conteúdos foram trabalhados, sobretudo, no que diz respeito aos menos favorecidos, uma vez que, para eles, a escola obrigatória é uma das poucas oportunidades de contato com a cultura.

Sobre a escolha dos conteúdos, Apple (1979, p. 17) faz alguns questionamentos:

A quem pertence esse conhecimento? Quem selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? [...] É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes.

Supomos, então, ser quando da implantação curricular que as finalidades selecionadas para a educação se concretizam. Nesse sentido, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 17), “é por meio dele [do currículo] que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”.

## 2.2. Um estudo sobre as teorias curriculares

Aqui, discorremos sobre as teorias tradicional, crítica e pós-críticas de currículo, uma vez que consideramos a análise destas um importante auxiliar na identificação do modo como algumas concepções curriculares se apresentam no atual Currículo do Estado de São Paulo.

Nos estudos de Silva (2014), diferentes teorias curriculares nos são apresentadas, como também seus contextos de origem. Segundo Silva (2014), é nos Estados Unidos, na década de 1920, que prospera a racionalização de desenvolvimento e construção de currículo, ligada ao crescente processo de industrialização, urbanização e expansão da escolarização.

Nesse contexto, segundo Silva (2014), destaca-se a participação de Franklin Bobbitt, com sua obra *The curriculum*, de 1918, que propunha, a partir de visões diferenciadas das forças políticas, econômicas e culturais, modelar os objetivos da escolarização. O modelo de Bobbitt inspirava-se na teoria de administração de Frederick W. Taylor, cujo principal objetivo era a busca de eficiência. Para Silva (2014), a concepção curricular de Bobbitt parece estar direcionada a uma educação técnica, para a criação de padrões. Esta concepção defendia, “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. (SILVA, 2014, p. 12). Desse modo, para a organização do currículo, bastava selecionar as habilidades exigidas para uma ocupação e fazê-las objeto de ensino. Definidos os objetivos da educação, definem-se, portanto, simultaneamente os princípios organizadores do currículo. Direcionada às exigências profissionais, a concepção curricular de Bobbitt influenciou as propostas curriculares norte-americanas até a década de 80 (SILVA, 2014).

Na década de 40, os escritos de Ralph Tyler desenvolveram o modelo técnico de currículo de Bobbitt, influenciando a educação escolar nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil.

Nos anos 60, esclarece Silva (2014), temos as primeiras teorias que questionam a adequação de uma estrutura educacional fundada no modelo tradicional de educação. E, sob a nova sociologia da educação, destacam-se alguns pensadores críticos da teoria tradicional do currículo, como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, Baudelot, Establet, Basil Bernstein, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Willian Pinar, Madeleine Grumet e Michael Apple.

Na ocasião, segundo Moreira e Silva (1995, p. 21):

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

As críticas à teoria tradicional de currículo eram direcionadas, especialmente, a sua dimensão técnica, isto é, no modelo tradicional e tecnicista de currículo, as exigências do capitalismo determinavam o que e como seria ensinado nas escolas. Os críticos da concepção curricular tradicional ocuparam-se em analisar os processos de sistematização, racionalização e de controle do currículo e da escola, ou seja, buscavam entender as relações de poder, de controle social e cultural e de reprodução de classes a ela associadas.

Nos Estados Unidos, Silva (2014) explica, as críticas à concepção tradicional de currículo possuíam, sobretudo, duas inspirações distintas: de um lado, as inspiradas em análises marxistas, como as de Gramsci e as da Escola de Frankfurt, conforme as quais o currículo e a educação promoviam a reprodução da estrutura econômica, política, cultural e social; de outro, as críticas inspiradas nas análises do currículo de caráter fenomenológicos<sup>9</sup> e hermenêuticos<sup>10</sup>.

Dentre os mais influentes pensadores da teoria crítica do currículo, merece destaque Michael Apple, que, em *Ideologia e currículo*, de 1979, oferece uma análise neomarxista do currículo, cuja “[...] preocupação era evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação [...]” (SILVA, 2014, p. 45).

---

<sup>9</sup> Para o conceito de fenomenologia, usamos, aqui, a definição de Silva (2014), na qual, trata-se de uma perspectiva investigativa que coloca em xeque os conhecimentos do cotidiano. O que tomamos como significados naturais das coisas constituem apenas a aparência das coisas. Portanto, há que colocar a aparência em questão. Conforme Silva (2014), Edmund Husserl foi o primeiro a se ocupar do conceito, posteriormente, desenvolvido por Heidegger e Merleau-Ponty.

<sup>10</sup> Aqui, o termo se refere às múltiplas interpretações implícitas em um texto — cf. Silva (2014).

Para Apple, “O currículo está estritamente relacionado às estruturas econômicas sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. (SILVA, 2014, p. 46). Se assim é, a organização do currículo escolar acompanha a organização da economia, por isso, para Apple, a elaboração de um currículo não se dá de forma neutra.

Sobre a formação para o trabalho, no Currículo do Estado de São Paulo, registra-se que “a relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo”. (SÃO PAULO, 2012, p. 09). Logo, a concepção tecnicista de currículo, aquela criticada por Apple, parece se fazer presente no currículo paulista.

Mas, considerando ainda o excerto acima, também parece possível dizer que, se as aprendizagens escolares são decisivas para o acesso a uma inserção produtiva no mundo, maior é a responsabilidade do aluno em aprender, o qual, ao fim, diante da precariedade de emprego existente e de uma certa naturalização das desigualdades, adapta-se ao sistema capitalista vigente.

Nessa perspectiva, conforme Apple (1979), por meio da execução do currículo, a escola reforça a existência de diferentes classes sociais. Apple (1979) entende a escola como uma força reprodutiva das desigualdades sociais e culturais, ligada ao conhecimento técnico: “[...] as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação”. (APPLE, 1979, p. 12).

Ao enfatizar “a prioridade da educação para o contexto do trabalho”. (SÃO PAULO, 2012, p. 22), o Currículo do Estado de São Paulo propõe assim uma articulação do ensino com o mundo do trabalho, da educação com o mundo produtivo, aproximando-se, então, da concepção tecnicista de currículo. A hipótese se reforça se considerarmos que este Currículo pretende que os alunos desenvolvam competências para a vida e para o trabalho. Nesse sentido, a concepção curricular presente no Currículo do Estado de São Paulo parece colaborar para a manutenção dos mecanismos de dominação.

Silva (2014) afirma que também Henry Giroux criticava a estrutura técnica e utilitarista do currículo, apoiadas nos critérios de eficiência e racionalidade burocrática, que desconsideravam o conhecimento histórico, social e político da ação humana.

A crítica de Giroux enfatizava especialmente os prejuízos de uma formação ligada ao conhecimento utilitarista, defendendo, em contrapartida, a necessidade da politização do espaço escolar. Segundo Silva (2014, p. 54), para Giroux, “[...] os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento [...]”.

Ainda, para Giroux (1997, p. 158-159):

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuro nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia da sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação da concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

A crítica de Giroux (1997) talvez possa ser aplicado ao Currículo do Estado de São Paulo. Neste caso, pensamos, por exemplo, na padronização das *apostilas* como são popularmente conhecido os Cadernos do Aluno e do Professor. Nas apostilas, temos conteúdos e metodologias preestabelecidos a serem aplicados em cada ano do processo de escolarização, para todo o Estado. No Currículo do Estado de São Paulo, encontramos, ainda, a seguinte afirmação:

Vale ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre a prática. (SÃO PAULO, 2012, p. 10-11)

Apoiado no princípio do “aprender a aprender”, o atual currículo paulista centraliza suas atenções nas ações do gestor escolar, que passa a ser o responsável pela gestão escolar, trabalho do professor e pelos êxitos e fracassos da escola.

Dentre alguns posicionamentos valorativos contidos no “aprender a aprender” Duarte (2012), explicita que um deles considera que os conhecimentos que o indivíduo realiza sozinho são mais desejáveis, contribuindo para a autonomia da pessoa, já aprender algo pelo processo transmitido por alguém não levará à autonomia da pessoa. O autor diz não discordar que a educação escolar deva levar o aluno a desenvolver sua autonomia em busca do conhecimento, a liberdade de pensamento. O que Duarte (2012)

discorda é o fato de se considerar ser mais desejável que o aluno aprende sozinho do que por meio da transmissão de outra pessoa. Este autor ainda afirma não acreditar que quando o professor ensina seus alunos está impedindo a sua criatividade e o desenvolvimento de sua autonomia.

Duarte (2012) explica, ainda, que a expressão “aprender a aprender” pressupõe a vida em uma sociedade dinâmica, tornando necessário que a educação prepare os jovens para acompanhar os acelerados processos de mudanças. Assim, o “aprender a aprender” se refere a uma concepção de ensino voltada para a capacidade de adaptação de uma pessoa. Os valores então contidos no “aprender a aprender” estão ligados a um certo ideário de educação, apoiado na lógica de sociedade capitalista contemporânea. Por isso, o processo de globalização<sup>11</sup> é entendido como normal, ao qual todas pessoas e nações devem se adaptar, pondo fim a todas formas de controle social de mercado<sup>12</sup>.

A relação que Duarte (2012) estabelece entre a expressão “aprender a aprender”, o capitalismo vigente e o processo de globalização pode ser identificada também no atual Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que, aí, temos a proposta de um currículo articulado, com material padronizado e avaliações oficiais ou, se quisermos, de formas de controle.

Talvez, possamos relacionar a criação de um único currículo a ser aplicado em todas as escolas públicas estaduais de São Paulo a essa concepção técnica de currículo.

Na carta do documento Proposta Curricular de 2008, a secretária Maria Helena Guimarães Castro assim justifica a necessidade de organização do ensino no Estado de São Paulo:

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

---

<sup>11</sup> Adotamos, aqui, a definição de globalização de Milton Santos (2008). Para este autor, o processo de globalização provoca a homogeneização das nações, desrespeitando as culturas locais, levando à perda da identidade e afetando a soberania de cada nação.

<sup>12</sup> Reconhecemos a importância da contribuição de Duarte (2012). Entretanto, não poderemos nos alongar na análise de suas considerações sobre a expressão “aprender a aprender”, uma vez que, esta tarefa extrapolaria o escopo desta dissertação.

Nesta carta, estão presentes duas ideias, a de articulação e de eficiência, que talvez possamos propor aqui que apresentam certa similitude com alguns dos objetivos do modelo tecnicista de currículo.

Além de garantir certos mecanismos de controle, neste currículo temos também a busca pela eficiência, evidenciada nas formas prescritas para o gerenciamento de escolas e de pessoas, semelhantes as que encontramos para a administração empresarial, remetendo-nos a uma concepção tradicional de currículo.

Sob a justificativa da necessidade de uma prática compartilhada para a aprendizagem em uma escola comprometida com os novos tempos, os gestores são vistos como “[...] agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos”. (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Ao preestabelecer conteúdos e metodologias no material didático curricular, professores e alunos são entendidos como aprendentes, colocados num mesmo nível de conhecimento, ignorando-se, assim, a formação e a experiência dos docentes. O trabalho do professor em sala de aula simplesmente se modela às exigências e orientações da concepção curricular vigente. Ressaltamos que não consideramos necessariamente negativa a ideia de um currículo comum para todas as escolas do Estado de São Paulo. Mas, em alguma medida, a proposta parece limitar o trabalho do professor, além de favorecer uma concepção técnica de educação, consubstanciada em uma determinada organização e na padronização dos conhecimentos.

Quanto às análises de Apple, Silva (2014, p. 46-47) enfatiza: “Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável [...] os modelos técnicos de currículo limitam-se à questão ‘como’ organizar o currículo”. A afirmação ganha força com Sarno e Cancellero (2009, p. 15), para os quais o profissional da educação quase sempre é entendido como “mero executor de um projeto em que se viu alijado da elaboração, portanto, desvinculado da realidade de sua atuação”.

Frente ao exposto, pensamos que a discussão sobre os conteúdos e métodos a serem selecionados para um currículo deveria se dar da maneira mais ampla possível.

Giavara (2012) entende a reforma curricular do São Paulo Faz Escola como uma medida autoritária e impositiva, opinião que ela também vê compartilhada pelos sindicatos dos professores, APEOESP, APASE e CPP, que entendem, ainda, a reforma alinhada ao capitalismo vigente.



A partir destas explicitações, e, referente ao recebimento pelo professor do material didático pronto para ser trabalhado em sala de aula, restando a este apenas sua aplicação, parece reforçar a visão de que, o conhecimento escolar não é vazio de intencionalidades, como encontramos na crítica de Paulo Freire.

Para Silva (2014), as considerações de Freire foram construídas em uma perspectiva filosófica, porque não se limitam a investigar como *é* a educação e a pedagogia, mas também como *devem ser*. Freire usa a expressão “educação bancária” em sua crítica à concepção tradicional de currículo, para se referir ao processo no qual o professor deposita conteúdos e o aluno, passivamente, os recebe, numa relação não dialógica de ensino e aprendizagem. Posteriormente, como alternativa para o modelo da “educação bancária”, Freire desenvolveria o conceito de “educação problematizadora”, uma vez que, “o conhecimento, para Freire, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”. (SILVA, 2014, p. 59).

No final dos anos 60, as discussões sobre a concepção tradicional de currículo se expandiram para o campo da sociologia, no qual os reconceptualistas passaram a pôr em questão também a base tecnocrática e administrativa do currículo.

Segundo Silva (2014), nos Estados Unidos, vimos que as críticas às teorias tradicionais de currículo ocupavam-se das relações do currículo com a organização da sociedade, cultura, ideologia, poder e controle social. Na Inglaterra, diferentemente, a crítica nasce na antiga sociologia da educação, por conta do alinhamento das pesquisas empíricas sobre os desiguais e escassos resultados produzidos na educação dos alunos das classes operárias, que apontava para a ausência de estudos suficientes sobre a natureza do conhecimento escolar e sobre o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais. No período, destacaram-se Michael Young e Basil Bernstein.

Entre as críticas dos autores da sociologia da educação, destacaremos as de Michael Young que, em *knowledge and control*, de 1971, opõe-se a tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas usadas no sistema educacional e pelos professores. Para ele, além de descentralizar sua investigação nas escolhas, organização e distribuição dos recursos econômicos e sociais para classes mais amplas, era tarefa da sociologia “[...] destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas”. (SILVA, 2014, p. 66).

Essa crítica de Young, talvez, possamos aplicar ao Currículo do Estado de São Paulo, se considerarmos que o documento propõe “Uma educação à altura dos desafios

contemporâneos”. (SÃO PAULO, 2012, p. 8) e, em especial, se levarmos em conta seus princípios centrais:

A escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2012, p. 10)

Estes princípios podem ser interpretados como uma adequação do currículo às exigências de contextos macroeconômicos, sugerindo ainda possibilidades de estarem ligados a concepções de instituições mais amplas, para além da nacional. Portanto, indo ao encontro com a crítica realizada por Michael Young.

Também fazendo uma abordagem sobre o currículo oculto<sup>13</sup> Silva (2014), enfatiza que mesmo não fazendo parte de uma teoria, foi atraído pelas análises críticas como nas de Bowles e Gintis sobre as escolas capitalistas norte americanas. Para estes autores, além dos conteúdos, era nas relações sociais, nas normas e estatutos, que se efetivavam os requisitos necessários para os jovens se adaptarem as exigências do mercado de trabalho.

Ao analisar *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, de Althusser, Silva (2014) afirma identificar a menção de características semelhantes as que são atribuídas à noção de currículo oculto. Segundo Silva (2014), para Althusser, a ideologia se expressa e é aprendida não só verbalmente, mas, especialmente, nos gestos, rituais e práticas corporais.

Silva (2014) explica que a ideia de currículo oculto nasce numa concepção mais conservadora da abordagem funcionalista<sup>14</sup>. Philip Jackson, em 1968, pode ter sido o primeiro a mencionar o conceito, no caso, para se referir ao uso do poder e do elogio na relação cotidiana entre professores e alunos na sala de aula. Para Silva (2014), estudiosos como Robert Dreeben, enfatizam as investigações realizadas por Jackson sobre a estrutura de organização da sala de aula, as situações de ensino em que há aprendizagens, as relações de autoridade, a distribuição do tempo, a organização social na escola, as forma de recompensa e castigo. Entretanto, sobre os estudos de Philip Jackson pesam a crítica de uma concepção da educação e do currículo que visa o

---

<sup>13</sup> Usaremos aqui a definição de “currículo oculto” de Silva (2014, p. 78). Trata-se de tudo aquilo que acontece no cotidiano escolar, mas que, não fazem parte do currículo oficial, mas, que de alguma forma, contribui para que os indivíduos obtenham aprendizagens sociais importantes.

<sup>14</sup> A abordagem funcionalista é uma concepção curricular baseada nos pressupostos da perspectiva tecnicista de currículo, aos moldes de Franklin Bobbitt — cf. Moreira e Silva (1995).

ajustamento dos alunos, seus comportamentos e valores, à práticas sociais desejáveis pela sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, Moreira (2002) defende que a noção de currículo oculto, que caracteriza como aquelas aprendizagens incidentais, pode oferecer mais contribuições para a socialização do educando do que o conteúdo ensinado. Assim, para Moreira (2002), a função reprodutora da escola e do currículo então se amplia, para significar não somente fator de controle social, como ainda local de disputas ideológicas e políticas; local, contudo, que pode abrigar intervenções objetivando mudanças sociais.

Esses apontamentos feitos por Moreira (2002) e Silva (2014) a partir de suas análises sobre a crítica que Louis Althusser, Philip Jackson, Robert Dreeben, Michael Young fazem a essa perspectiva tradicional de ensino, também poderia ser aplicada ao atual Currículo do Estado de São Paulo quando explicita a formação de um sujeito autônomo, crítico e que esta formação é necessária para sua inserção no mundo globalizado, de constantes mudanças tecnológicas de comunicação, informação e produção. Embora o documento proponha uma educação para a autonomia, o que se propõe é uma aquisição de conhecimento, em prol do ajuste e da adaptação do educando às atuais condições do mercado de trabalho e às práticas socialmente aceitáveis. Consta no documento que “a qualidade [...] dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar será determinante [...] para que ele tome parte em processos de crítica e renovação [...] autonomia da vida adulta e profissional”. (SÃO PAULO, 2012, p. 8-9).

Certamente, achamos relevante a promoção de uma formação que desenvolva no indivíduo a postura crítica na vida e no trabalho. Entretanto, o texto e o processo do documento nos fornece elementos para considerarmos que os fins que se propõem para a educação estadual paulista, parece se alinhar às exigências do sistema capitalista e do processo de globalização, que exigem pessoas adaptáveis para suas diferentes necessidades.

Segundo Moreira (2002), na década de 80, os estudos sobre teoria educacional fortaleceram as investigações sobre a ligação entre o currículo e as relações de poder na sociedade. Já na década de 90, a teoria educacional foi reestruturada, aprofundando o interesse nos conhecimentos escolares, na forma em que é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, nas formações culturais e em contextos históricos específicos.

Portanto, essa nova noção de currículo inclui:

Planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados. (MOREIRA, 2002, p. 15)

Moreira (2002) explica que as relações representadas no currículo se desenvolvem de maneira muito complexa nos documentos e nas escolas, e se efetivam por meio das concepções dos envolvidos no processo e das disputas entre eles. Para este autor o currículo é como um campo de conflitos, em torno de símbolos e significados.

Prosseguindo as análises, Silva (2014) também faz uma menção às teorias pós-críticas de currículo destacando a perspectiva multiculturalista<sup>15</sup>, abarcando com ela a diversidade cultural contemporânea. Dividida nas concepções pós-estruturalista e materialista, na primeira a questão da diferença é um processo linguístico e discursivo, ou seja, ela ocorre através de processo verbal, relacionada a formas de poder. Já a segunda, sob influências marxistas, entende como base das discriminações e desigualdades culturais, os processos institucionais, estruturais e econômicos.

As teorias pós-críticas apontam para a desconsideração dos elementos do gênero e da raça nas investigações sobre a reprodução das desigualdades econômicas e sociais, tanto no que diz respeito ao acesso aos recursos materiais, como a níveis mais elevados de escolarização (SILVA, 2014).

Silva (2014) explica que, dentre as várias perspectivas multiculturalistas, algumas são ambíguas, como é o caso da humanista, que prevê um currículo baseado em atividades de tolerância, convivência harmoniosa e respeito entre as culturas, mas, não enfatiza as relações de poder que estão na base de produção das diferenças. A teoria crítica de currículo multiculturalista, por sua vez, não apenas prevê o respeito às diferenças, como também problematiza o tema da diversidade cultural (SILVA, 2014).

No Currículo do Estado de São Paulo, consta a proposta de uma formação para o respeito às diferenças, o que, desta vez, aproxima o documento da visão multiculturalista de currículo. Nesse aspecto, o seguinte excerto é ilustrativo: “ser

---

<sup>15</sup> A perspectiva multiculturalista tem origem nos países ricos do hemisfério norte, em decorrência das grandes massas de imigrantes recebidas por estes países. O multiculturalismo pode ser entendido sob ângulos diferentes: como fruto das reivindicações das pessoas dominadas no interior desses países, que buscavam o reconhecimento de seus direitos culturais e como solução para os problemas resultantes da presença de grupos étnicos e raciais na cultura de uma nação (SILVA, 2014, p. 85).

estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência”. (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Diante deste panorama das teorias curriculares, Silva (2014, p. 147-148) ainda esclarece:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Lopes e Macedo (2002) consideram que está em andamento uma transformação cultural, integrando o currículo à educação nos processos culturais mais amplos, o que tem contribuído para certa indefinição relacionada ao campo intelectual do currículo e, também, para uma preocupação diante da imprecisão do capital cultural que é associado ao mesmo, visto que desconsidera a especificidade da educação e dos procedimentos curriculares.

Segundo o documento curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 10), a proposta ali contida pretende “preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção científica [...] é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar”. Sem dúvidas, parece coerente que tal documento manifeste o desejo de preparar o aluno para entender a produção humana, num mundo de constantes transformações e de imprevistos. Assim, estar preparados para enfrentar as situações novas torna-se fundamental nos dias atuais. Entretanto, a forma como o Currículo do Estado de São Paulo se organiza nos leva a pensar que está fundamentado em uma formação técnica, a partir dos preceitos da produção. Nesse sentido, se esta concepção visa preparar os jovens para os desafios sociais, culturais e profissionais da atualidade, compreendemos existir uma dificuldade no currículo em definir seu campo intelectual a partir das escolhas dos conteúdos e do tipo de aluno que se pretende formar.

Na sequência, apresentaremos a trajetória da disciplina Geografia na escolarização brasileira, a partir da década de 70.

### 2.3. Propostas curriculares de Geografia

Os currículos, as escolas como instituições educativas, as disciplinas escolares e os saberes são construções históricas. Assim, a produção, o uso e a função dos conhecimentos são socialmente e politicamente constituídos, por meio das escolhas de concepções de mundo que se concentram no currículo.

Dessa forma, torna-se relevante a compreensão do percurso da disciplina Geografia no currículo brasileiro, desde a década de 70<sup>16</sup>. Pretendemos compreender a relação da disciplina com os PCN, mas também o modo como a disciplina se apresenta no currículo paulista.

Sobre os estudos que se ocupam de uma abordagem renovada da Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 59) afirmam que, na década de 70, enquanto na universidade os debates ocorriam em torno da procura de novos paradigmas teóricos no campo do conhecimento em Geografia, o primeiro e o segundo graus das escolas públicas, atual Ensino Fundamental e Médio, enfrentavam um problema causado pela Lei nº 5.692/71, que criava os “Estudos Sociais” e incluía a “Educação Moral e Cívica”, levando à eliminação gradativa das disciplinas de Geografia e História da grade curricular.

Para tanto, os procedimentos legais foram realizados pelo Conselho Federal de Educação e pelos órgãos superiores em plena ditadura militar, no mesmo momento em que os debates sobre a vida no Brasil eram limitados a pequenos grupos fechados. Imposta de forma autoritária, a legislação tinha a intenção de “transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 60).

Na década de 80, a partir de reuniões com os autores das propostas curriculares e representantes das Delegacias de Ensino (atuais Diretorias de Ensino), foi manifestado pelos professores de Geografia da rede estadual de ensino insatisfações quanto à

---

<sup>16</sup> Segundo Rocha (1996), a Geografia começa no Brasil como disciplina escolar autônoma a partir da criação do Colégio Pedro II em 1837 após sua inclusão no currículo oficial. As disciplinas ensinadas neste colégio, fundamentadas pelo decreto de 2 de dezembro de 1837 em seu Artigo 3 compõem-se de história, geografia, filosofia, álgebra, mineralogia, geometria e astronomia. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) em 1934, no antigo ginásio, bem como da época do estabelecimento da FFCL/USP a geografia era ensinada por meio de livros didáticos escritos por não geógrafos e expressavam o que foi a Europa até a metade do século XX. Os textos utilizavam de muita memorização e tratavam da descrição dos mares, montanhas, rios, serras, ilhas, cabos, cidades etc. A Geografia aparece primeiramente no ensino secundário até ser disseminada em todo contexto acadêmico.

ineficácia do ensino dessa disciplina para a formação do aluno, o ensino de Geografia, nas universidades ser, desvinculado do que aquele que se ensina nas escolas de primeiro e segundo graus, ter o livro didático como única fonte de estudo, e as orientações didáticas pedagógicas divulgadas mediante interesse das editoras (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 70-71).

Estes professores desejavam também oportunidades para a discussão de conceitos, métodos e novas abordagens teóricas que não dominavam bem, por exemplo, como o conceito de trabalho e de modo de produção, de natureza e de processo de industrialização. Deste contexto, temos como resultado, uma proposta de ruptura com o modelo tradicional de ensino da Geografia, no qual, até então, o conhecimento era transmitido pelo professor, desconsiderando-se a ligação desses conhecimentos com os movimentos sociais e a realidade social do Brasil.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 72), nas discussões sobre esta proposta, docentes da rede pública enfatizaram problemas relacionados à sistematização do trabalho em sala de aula, fundada no documento de referência, como ainda problemas relativos ao ensino de cartografia nas escolas de 1º e 2º graus. Sugeriu-se, na ocasião, também a criação de uma disciplina voltada para o ensino desta matéria, e não somente direcionada à apresentação da cartografia como linguagem técnica para o 3º grau. As questões ligadas ao tema da avaliação também foram então abordadas. Como avaliar o desempenho dos alunos na perspectiva de uma concepção de ensino aberta, que pressupunha a construção de conceitos pelos alunos, e não somente a transmissão de conteúdos pelo professor? Na época, a ideia de avaliação ainda era baseada na aferição dos conteúdos aprendidos, o principal critério para a aprovação ou reprovação dos alunos.

Quanto à relação entre os PCN e o ensino de Geografia, Spósito (1999) apresenta as propostas curriculares oficiais do Brasil, destacando, no Estado de São Paulo, a criação dos chamados “Guias Curriculares”, conhecidos como *verdão*, elaborados para subsidiar a implementação da Lei nº 5.692/71. Esses guias apresentavam “objetivos gerais do ensino, objetivos específicos de cada disciplina do currículo escolar e, sobretudo, o rol de conteúdos a serem ministrados em cada uma das séries desse ensino”. (SPÓSITO, 1999, p. 24).

Ainda na década de 80, em decorrência da abertura política no território brasileiro, novas propostas curriculares foram elaboradas. No Estado de São Paulo, por exemplo, a Secretaria da Educação, junto com a CENP e outros profissionais ligados à

educação, dão início à redação das chamadas Propostas Curriculares da CENP. Spósito (1999) esclarece que, após esse período de elaborações curriculares, as escolas passam a ter de lidar com a proposta dos PCN, que se traduzem na ascensão federal de política, sob a justificativa da dificuldade dos Estados elaborarem suas próprias proposições (SPÓSITO, 1999).

Spósito (1999) afirma que, diferentemente das propostas anteriores para a disciplina Geografia, que se preocupava com a questão do papel de memorização que abarcava essa disciplina, isso não era visto nas perspectivas dos PCN.

Sobre as propostas curriculares de Geografia, até a década de 80, os Estados e os Municípios elaboravam seus próprios currículos, atribuindo-lhes os conteúdos que deveriam constar nos planos das aulas e nas aulas dos professores. Quanto aos livros didáticos, eram referenciados na organização dos conteúdos apresentados pelas Secretarias de Educação dos Municípios. Em São Paulo, ainda na década de 80, diferentemente do momento atual, a CENP organizou um grupo formado por autores e pesquisadores de universidades públicas para a criação de propostas curriculares para todo o Estado de São Paulo. Para a elaboração da proposta de ensino de Geografia, professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo foram convidados para selecionar os conteúdos e para uma revisão metodológica dos princípios fundadores da Geografia (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 69).

Spósito (1999, p. 27) ainda afirma que:

Os conteúdos passavam a ser apenas o caminho através do qual os procedimentos metodológicos poderiam levar à construção dos docentes e alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, preparando-os para a transformação da realidade.

Ainda assim, no contexto do Estado de São Paulo, segundo Spósito (1999), a insuficiente participação dos professores na elaboração das propostas curriculares desfavorece um processo de mudanças importantes.

Spósito (1999) relata que a criação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, na década de 80, foi alvo de debates da equipe de Geografia da CENP e de professores e representantes das delegacias de ensino, pois, a nova proposta curricular tinha um caráter distinto dos guias curriculares, apresentando não apenas uma lista de



conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas também a fundamentação teórica pretendida e orientações para o trabalho pedagógico.

Em 1988, Chopin Tavares de Lima, então secretário da Educação de São Paulo, na entrega do texto final da proposta, afirmava que dar vida às propostas era um desafio a ser enfrentado solidariamente por toda a equipe escolar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 73).

Dessa forma, é possível perceber certa preocupação relacionada à responsabilidade atribuída à escola na garantia do sucesso da aplicação das propostas curriculares.

Na década de 90, vários debates ocorreram em torno da promulgação da LDB, de 1996 e criação dos PCN em 1998. A partir daí, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomou providências a respeito dos currículos das escolas públicas brasileiras. Diante das críticas aos currículos preparados pelas Secretarias da Educação dos Estados e elaborados por docentes do ensino superior contratados pela Fundação Carlos Chagas, o MEC formou uma equipe de professores para elaborar uma proposta curricular única, para as escolas públicas de todo o país. E os ensinos de primeiro e segundo graus passaram a ser chamados, respectivamente, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 73-74).

O MEC, portanto, adotava uma política educacional centralizadora. Agora, os Estados não poderiam mais elaborar seus próprios currículos. Assim, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC criou um documento curricular de referência para todo o país, que almejava levar às crianças e jovens um ensino de qualidade, assegurando o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e tidos como necessários ao exercício da cidadania (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 74). Vejamos:

Havia os professores que se sentiam renovar, através da perspectiva de mudar o como ensinar e o que ensinar em geografia. Mas havia, também, os que resistiam, questionavam o caráter geográfico do que se propunha e pediam a volta daquela geografia física e daquela geografia humana, marcadas pela análise tópica dos diferentes aspectos das realidades estudadas. (SPÓSITO, 1999, p. 28)

Segundo Spósito (1999), uma das críticas aos PCN foi a de ser caracterizado como uma pluralidade teórica e metodológica. Explica, ainda, que a análise dos blocos temáticos e de seus conteúdos para o Ensino Fundamental revelam uma ênfase à tendência conceitual. Spósito (1999) considera também que a proposta dos PCN

diminuem a possibilidade de compreensão da realidade, uma vez que atribuem ao contexto regional, especificadamente, ao lugar do cotidiano mais imediato, uma preocupação centrada em aspectos políticos e econômicos do mundo.

Tal como acontece nos PCN, no Currículo do Estado de São Paulo, a ênfase está nos conteúdos relacionados às questões políticas e econômicas mundiais.

Para Spósito (1999, p. 31), “nos PCN para o ensino de geografia, ‘o espaço’ deve ser o objeto central de estudo e as categorias analíticas, enunciadas como centrais pelos autores são: ‘território’, ‘região’, ‘paisagem’ e ‘lugar’”. Porém, Spósito (1999) não nos deixa esquecer que nos PCN encontramos uma certa pluralidade de conceitos, que indica uma indefinição em seu uso ou um ecletismo na escolha das concepções curriculares adotadas.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 75-76) explicam que os autores dos PCN justificam o uso da pluralidade de conceitos em função do embasamento teórico-metodológico do documento. A afirmação é contestada por geógrafos preocupados com o ensino da Geografia. O ecletismo do documento sinaliza o uso de afirmações de diferentes correntes de pensamento geográfico. Critica-se também a adoção de uma visão sociocultural para a compreensão da sociedade, em detrimento da perspectiva socioeconômica<sup>17</sup>. Além disso, por ocasião dos PCN, não foi levada em conta a opinião dos professores sobre a velocidade das mudanças contemporâneas, ou o fato da escola ser agora, “[...] submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 76).

No documento, explicita-se que os PCN constituem:

Um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros. [...] Por sua natureza aberta configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos. [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou a autonomia dos professores. [...] O conjunto de proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa. (BRASIL, 1997, p. 13)

---

<sup>17</sup> Observamos uma discordância de Spósito (1999), no que diz respeito ao foco dos PCN estarem enfatizando conteúdos mais direcionados para questões políticas e econômicas.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 75), os PCN propõem para o Ensino Fundamental o desenvolvimento nos alunos das capacidades de observar, explicar, conhecer, comparar e representar as características de seu espaço de vivência e das diferentes paisagens que compõem o espaço geográfico.

Oliveira (1999), por sua vez, enfatiza a necessidade do debate teórico, filosófico e utópico na produção do conhecimento geográfico. Para Oliveira (1999), não é claro qual seja a concepção de Geografia utilizada nos PCN, o que dá margem à diferentes interpretações. Na verdade, Oliveira (1999) afirma que a Geografia então usada está assentada em um ecletismo conceitual, distante de uma concepção filosófica de ensino. Repleto de contradições filosóficas, os PCN exigem do professor um olhar cuidadoso.

Essa postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto do combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão que permite o sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo de concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadão que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. (OLIVEIRA, 1999, p. 54)

Para Oliveira na concepção geográfica dos PCN, o uso da perspectiva materialista-dialética é ideológica. A crítica pode ser estendida ao atual currículo de Geografia do Estado de São Paulo, quando este apresenta em sua base teórica autores como David Harvey, Yves Lacoste, Antonio Carlos Robert Moraes que estão fundamentados na concepção marxista, mas que no currículo de Geografia, contraditoriamente à visão destes autores, os conteúdos são apresentados no horizonte de uma abordagem individualista, não coerente com a teoria marxista.

Sobre a crítica dos PCN à concepção tradicional de Geografia, Oliveira (1999, p. 57) diz que “chamar de geografia tradicional a origem do pensamento geográfico moderno é desconhecer importantes obras já produzidas sobre a história do pensamento geográfico”.

Há que ressaltar que as novas propostas curriculares emergiram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, simultaneamente à chegada das ideias neoliberais no Brasil, que defendiam uma menor participação do Estado na economia e na política das privatizações.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 79) destacam a atenção a uma certa necessidade, no caso de qualquer proposta curricular sugerida por órgãos oficiais:

Ter o cuidado de não sacralizar um trabalho homogeneizado, aplicado a realidades diversificadas com as necessidades que lhes são peculiares. A nosso ver, propostas dessa natureza precisam ser um instrumento auxiliar do professor, contribuir para a reflexão sobre o seu plano de curso, baseada na realidade social da escola.

O professor deve ser considerado no processo de elaboração curricular, uma vez que é ele quem conhece as dificuldades e as necessidades de seus alunos, assim como a realidade escolar. Para a disciplina Geografia, no Ensino Médio, por exemplo, o objetivo seria então que a proposta curricular favorecesse no aluno a constituição da consciência da importância do conhecimento do espaço geográfico para a sua vida pessoal e para sua vida como cidadão participante e atuante no mundo.

Nos PCN, afirma-se que:

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social [...] A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiadas nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola. (BRASIL, 1999, p. 283-284)

Atualmente, a redução dos conteúdos de Ciências Humanas em detrimento de Língua Portuguesa e Matemática é preocupante, podendo prejudicar a formação crítica e questionadora dos indivíduos atuantes na sociedade em que vivem e em contextos mais amplos.

Para Vesentini (2009, p. 15), a partir de 2008:

Todas as disciplinas escolares [...] nada mais são do que “auxiliares” para o ensino da matemática ou da língua portuguesa. [...] Na geografia praticamente só mapas, escalas, fusos horários (com inúmeros cálculos para o aluno treinar matemática); na história, na sociologia e na filosofia quase que só textos curtos para os alunos treinarem a compreensão do que está escrito (auxiliando, desse modo, o aprendizado do português), e assim por diante.

Se Vesentini (2009) estiver correto, poderíamos afirmar que não há interesse na preparação do aluno para pensar a realidade, tendo em vista a sua transformação.

Vesentini (2009) menciona dois tipos de escola. Teríamos, então, escolas de tipo conteudista, cujo objetivo é promover a memorização de informações e de conceitos, para a obtenção de bons resultados em testes e exames. Aqui, o aluno é entendido como um memorizador e assimilador de conteúdos. Nas escolas do segundo tipo, o conteúdo é apenas um instrumento para o alcance dos objetivos educacionais. Estas escolas têm por fim a formação de cidadãos, indivíduos capacitados para a convivência numa sociedade democrática. Nesta segunda concepção de escola, temos que:

[...] se trabalha o ser humano na sua plenitude – não apenas a “inteligência” vista de forma tradicional, como assimilação de conteúdos escolares, e sim como sociabilidade, equilíbrio emocional, ausência de preconceitos, criatividade, raciocínio lógico, espírito crítico, sensibilidade estética e artística etc. O primeiro tipo de escola, mais tradicional valoriza tão somente – e assim mesmo de forma muito parcial – dois tipos de inteligência, a lógico-matemática e a linguística, negligenciando completamente as demais inteligências do ser humano. (VESENTINI, 2009, p. 23)

A crítica de Vesentini (2009) pode ser dirigida ao atual currículo paulista. Afinal, além de dar “prioridade para a competência da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2012, p. 14), o documento paulista enfatiza o ensino da capacidade de resolução de cálculos e minimiza a relevância de outros conhecimentos curriculares.

Segundo Vesentini (2009), em vários países, inclusive no Brasil, mas, principalmente, nos Estados Unidos, estes dois modelos de escola atualmente ainda se confrontam.

[...] os nossos alunos devem aprender a ler e a escrever corretamente, e a realizar com competência as operações matemáticas que são imprescindíveis na vida cotidiana de todos, só que a escola não se resume a isso. A escola é uma instituição na qual os jovens devem aprender a serem cidadãos plenos, isto é, cidadãos ativos e não meramente passivos, devendo ainda aprender a cuidar de seu corpo e do meio ambiente, a conhecer o mundo em que vivemos em todas as suas escalas geográficas, a dominar pelo menos os rudimentos da metodologia científica, a discernir o que é confiável no amontoado de informações falsas ou enganosas que recebemos a cada dia. (VESENTINI, 2009, p. 30)

Coadunada com esta preocupação do autor, parece existir uma desvalorização das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia, reforçando a ideia de que as disciplinas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento e da postura críticas são deixadas para segundo plano, embora se afirme o contrário.

Na escola do século XXI, em período de revolução tecnológica e da globalização, o conhecimento deve ser completo, buscando ajudar o ser humano a conseguir o seu desenvolvimento pleno. Mediante essa realidade, torna-se fundamental destacar a importância do ensino da Geografia nessa complexidade de mundo globalizado. Para que isso ocorra, a escola não deve ser o lugar onde somente se aprende conteúdos de Matemática e o idioma do país, que também são essenciais para a formação plena do educando, mas que estão condicionadas pela concepção neoconservadora e mercantilista da educação, é o que explicita (VESENTINI, 2009, p. 31).

Sobre a concepção curricular de Geografia e o ensino da disciplina no mundo contemporâneo, Cavalcanti (2010) afirma necessário considerar-lhes o contexto, isto é, um mundo de complexidades na urbanização, nas relações sociais, econômicas e culturais, de avanços tecnológicos, de globalização e de transformações, de padrões econômicos hegemônicos, que interliga ou exclui nações. O espaço geográfico torna-se um espaço de relações integradas, interferindo nas culturas nacionais.

Segundo Cavalcanti (2010, p. 18):

O espaço como objeto da análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, concebido e construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação.

O ensino de Geografia precisa atender a uma nova demanda: explicar os acontecimentos que se dão nas relações do espaço cotidiano, no mundo contemporâneo. No Ensino Médio, o ensino desta disciplina poderia enfatizar, por exemplo, além de conteúdos políticos e econômicos, aqueles relacionados também às dimensões sociais e culturais, propiciando ao jovem entender o mundo a partir de suas contradições e da comparação entre os acontecimentos passados e presentes, para a formação de um olhar crítico sobre os fatos históricos.

Segundo Cavalcanti (2010) nos últimos 20 anos, há uma preocupação dos profissionais ligados ao ensino e, principalmente da área de Geografia em produzir conhecimentos relacionados às dimensões sociais, culturais e científicas, visando abarcar a complexidade da realidade.

Cavalcanti (2010) destaca algumas preocupações teóricas relativas ao ensino de Geografia no século XXI:

Reafirmação do lugar como dimensão espacial importante; [...] Articulação local-global como superposição escalar potencializadora do raciocínio espacial complexo; [...] Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial é a meta a ser buscada no ensino de geografia; [...] Inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo, violência urbana; [...] Desenvolvimento da linguagem cartográfica; [...] Educação ambiental e preocupação com o conceito de ambiente e de ambiência, com a questão ambiental e qualidade de vida, com a preservação/conservação da natureza, com a valorização e com a definição de formas de uso; [...] Incorporação de outras formas de linguagem (ou outras formas de leitura da realidade), como o cinema, a música, a literatura, as *charges*, a *internet*. (CAVALCANTI, 2010, p. 30-31, *grifos da autora*)

Junto com Cavalcanti (2010), entendemos a relevância da abordagem de temas inerentes a complexidade da sociedade na atualidade no ensino da Geografia escolar, contemplando-se questões locais, como também as de caráter mais amplo, favorecendo um entendimento em nível global dos acontecimentos.

Para Cavalcanti (2010), temos de nos preocupar com a seleção dos conteúdos a serem ensinados, mas também com um método de ensino que favoreça no aluno o desenvolvimento de modos de pensar e agir suficientes para a vida no mundo contemporâneo, fundamentais para as práticas no âmbito das relações socioespaciais.

A seguir, apresentaremos o movimento de renovação do pensamento geográfico e sua ligação com algumas concepções curriculares.

#### **2.4. A renovação do pensamento geográfico**

Tal como os movimentos de renovação das teorias curriculares, das tradicionais às pós-críticas, também no campo da disciplina Geografia ocorreram movimentos de renovação do pensamento geográfico, ligados à concepções tradicionais e críticas de ensino da disciplina.

No documento curricular do Estado de São Paulo (2012, p. 74-75), justifica-se a mudança na forma do ensino de Geografia diante das transformações do mundo contemporâneo. Para tanto, apresenta um breve histórico do ensino de Geografia, mostrando que, nos últimos 20 anos, a Geografia passou por grandes transformações,

em razão da crítica ao ensino tradicional, que tinha por base uma concepção de conhecimento meramente descritiva e a memorização de conceitos. Ainda, consta no documento que os órgãos técnicos pedagógicos de vários estados conduziram discussões para a reformulação do ensino com a Proposta Curricular de 1996. Dessa maneira, a Geografia passa a ser ensinada nas escolas como ciência social, como um campo de investigação que pretende compreender um mundo amplamente globalizado, com urgências a solucionar nas relações de trabalho, nas questões culturais e ambientais. A Proposta de Ensino de 1996 buscou relacionar os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelo homem, para promover a compreensão das relações entre a sociedade, a cultura, a política, a economia, nas diferentes escalas geográficas.

Nesta perspectiva, entendemos ser relevante o ensino da disciplina Geografia, porque desenvolve no aluno uma postura questionadora diante de seu espaço de vivência, mas também diante de temas mundiais, por meio da compreensão das mudanças provocadas pelo advento da tecnologia, do local ao global.

Moraes (1993, p. 94-95) afirma que a crise da Geografia Tradicional e o desenvolvimento do movimento de renovação a partir da década de 1970 favoreceram uma interpretação crítica do passado da disciplina.

Moraes (1993) ainda afirma que mudanças promovidas por diferentes fatores, como modos de produção, avanço do capitalismo, mecanização do campo, crescimento populacional, urbanização, globalização do espaço por meio dos fluxos e das relações econômicas, multinacionais etc. resultaram em relações mais complexas. Porém, as técnicas de pesquisa da Geografia Tradicional, fechadas à lugares pequenos, não eram capazes de descrever e representar os fenômenos do novo espaço geográfico ou de apreender as complicadas relações do espaço mundial. Diante do novo desafio social, assinalava-se a necessidade de um novo instrumento de compreensão da realidade para as ciências humanas. Temos então a crise da Geografia Tradicional.

Para Moraes (1993), o pensamento Geográfico Tradicional foi fortemente influenciado pelo positivismo. Nesta perspectiva, a Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e o da humanidade. Mas, Moraes (1993) considera que este modo de entender esta ciência tenta encobrir o profundo naturalismo que perpassava o pensamento Geográfico Tradicional, que pensava o homem como um elemento a mais na paisagem, como mais um fenômeno da superfície da Terra. Assim, o tema das relações sociais não eram contemplados por essa disciplina.



As mudanças estruturais no mundo capitalista favoreceram o movimento de renovação da Geografia, visto que o ensino da disciplina de forma descritiva, sem considerar a participação do homem como agente transformador do espaço geográfico, já não era suficiente para promover a compreensão do processo de globalização.

Coadunada à renovação do pensamento geográfico, surge a Geografia Crítica, que assume uma posição contrária a da Geografia Tradicional, especificamente, no que diz respeito a sua despolitização ideológica, que afastava da disciplina Geografia a discussão sobre as questões sociais. Yves Lacoste foi o autor que formulou a mais radical crítica a esta concepção tradicional de Geografia.

Moraes (1993) vê no movimento de renovação da Geografia o alinhamento de várias linhas de pensamento:

Geografia Crítica. Esta apresenta um mosaico de orientações metodológicas, bastante variado: estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc. Aqui a unidade se esvanece, mantendo-se, como único traço comum, o discurso crítico. A unidade da Geografia crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. (MORAES, 1993, p. 126)

No quadro descrito por Moraes (1993), temos que naquele dado momento histórico de renovação da Geografia, existia uma variação de correntes teóricas e dentre elas a concepção marxista tornou-se identificável a este movimento.

Confirmando a inspiração marxista da renovação da Geografia, Moraes (1993, p. 119) esclarece que o autor de maior destaque do movimento foi Pierre George, que introduziu alguns conceitos marxistas no debate geográfico.

Segundo Ferreira (2009, p. 32), para contestar a Geografia Tradicional positivista e a Geografia Nova neopositivista, se desenvolve a Geografia Crítica, um reflexo dos movimentos sociais de classes e de ideários libertários dos anos de 1960, nos Estados Unidos e na Europa. A Geografia Crítica chega ao Brasil na década de 1970, no fim do regime militar, junto com o movimento de redemocratização do país. A crítica à Geografia Tradicional positivista tinha por alvo o fato desta naturalizar a ação do Estado e das classes sociais dominantes. A nova proposta consistia em uma Geografia das denúncias e das lutas sociais.

Ferreira (2009, p. 39) explica que a Geografia escolar ainda está estruturada no padrão natureza/homem/espaço. A Geografia Crítica, por sua vez, ao fazer uma crítica dos fundamentos positivistas, que promovem uma visão fragmentada da sociedade,

compartimentalizando os elementos que fazem parte do espaço social, sugere um estudo do espaço de forma integrada, no qual o ser humano, o econômico e o físico estejam situados nas dimensões sociais e históricas. Nesta concepção de Geografia, o homem é considerado sujeito, e não objeto, do processo histórico e a sociedade não é pensada separadamente da natureza, evitando-se perder a dimensão da totalidade. Portanto, referimo-nos a um modo de compreender a Geografia que serve aos interesses dos alunos e não aos dos detentores do poder.

Ainda sobre o movimento de renovação da Geografia, Vesentini (1992, p. 19) afirma que ela é fruto de contradições sociais:

E a “crise da geografia” [...] aparece como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico. [...] O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. (VESENTINI, 1992, p. 19-21)

Se considerarmos o atual currículo paulista, especificamente, no que diz respeito aos conteúdos e métodos previstos para o ensino de Geografia no Ensino Médio, cabe a pergunta: os jovens estariam construindo uma visão globalizadora dos acontecimentos, ou estariam apenas obtendo uma visão fragmentada dos fatos?

Algumas obras foram importantes no movimento de renovação da Geografia, como a de Milton Santos, *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*, de 1978 e a de Yves Lacoste, *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de 1977. Segundo Ferreira (2009, p. 33), “essas obras possuem em comum a descoberta da ideologia, da epistemologia e do marxismo”.

Em seu texto, Milton Santos (1978) faz uma revisão crítica da evolução do pensamento geográfico tradicional, a partir da análise do espaço geográfico (objeto de estudo da Geografia) como uma totalidade social. A historicidade do espaço é inserida na Geografia. Santos (1978) ressalta a relevância do fator histórico no estudo dos fatos e, ainda, propõe um espaço mais humanizado, preocupado com o bem estar do homem. A partir dessa obra, a Geografia é amplamente introduzida nas discussões políticas e filosóficas daqueles preocupados com a evolução desta ciência.

Yves Lacoste (2010), em sua obra, questiona reiteradamente a utilidade da Geografia. Em sua visão, a disciplina escolar Geografia, de forma geral, é desinteressada da cultura, simplória e enfandonha, não objetiva a criticidade, além de ser distante da realidade vivida pelos alunos. Ainda afirma que, a princípio, o estudo

desta estava estrategicamente relacionado às políticas militares. A Geografia era então usada como instrumento de poder pela minoria dirigente, para servir ao interesse ideológico do Estado. O autor menciona a existência de duas Geografias: uma, relacionada às empresas capitalistas e aos Estados maiores, os quais vêm na produção do espaço relações de poder e formas de controle; outra, aquela ensinada pelos professores nas escolas, por meio da qual se objetivava despertar nos alunos uma consciência de nacionalismo patriótico e o de servir a um discurso ideológico de transformação do espaço. Lacoste (2010) oferece, na verdade, um olhar político sobre a Geografia, defendendo a necessidade da ação eficaz no espaço geográfico.

Na sequência, procuraremos compreender como no Currículo do Estado de São Paulo, estão sendo usadas as ideias de alguns autores que fundamentam a disciplina Geografia.

## **2.5. A fundamentação teórica do currículo de Geografia**

É inegável a presença das tecnologias na vida cotidiana, promovendo um bombardeio de informações vindas de todas as regiões mundo. Produtos cada vez mais sofisticados são produzidos em busca de seus consumidores. As inovações tecnológicas e o conseqüente aumento da velocidade deram origem a uma economia mundial globalizada e a uma sociedade onde uns estão envolvidos e outros excluídos desse processo.

No Currículo do Estado de São Paulo, registra-se a preocupação com a aprendizagem de conhecimentos básicos sobre tecnologia, assim como seleciona-se para conteúdo curricular, entre outros, a temática da globalização, e enfatiza-se o ensino para o mundo do trabalho.

Assim, aqui, pretendemos entender como a tecnologia e o processo de globalização são entendidos no currículo de Geografia do Estado de São Paulo e como os autores selecionados para a fundamentação teórica da disciplina estão sendo utilizados.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (2012), as tecnologias de informação e de comunicação não são acessíveis a todas pessoas, fazendo delas um dos motivos da desigualdade entre os países e as populações, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O advento das invenções tecnológicas provoca desigualdades entre as nações no acesso à informação e à comunicação. Como afirma o ex-presidente da África do Sul Tabo M' Beki, “[...] existem mais linhas telefônicas na ilha de Manhattan do que em toda a África, ao Sul do Saara”. (SÃO PAULO, 2012, p. 76).

Dessa forma, essas tecnologias também provocam desigualdades entre as pessoas, visto que alguns terão, por exemplo, acesso a *internet* em casa e celulares de última geração e, outros, não. Aqueles que podem usufruir das inovações tecnológicas terão, portanto, maior obtenção de informações, o que não acontece com os menos favorecidos. Nesse sentido, as diferenças no acesso a informação refletem as desigualdades econômicas.

O documento paulista, ao se referir ao ensino de Geografia, afirma que sua concepção deve com urgência:

Priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela -, em especial a partir do advento da comunicação online, responsável por influir e modificar o local, o regional e o local simultaneamente. (SÃO PAULO, 2012, p.75)

De acordo com o documento, o trabalho em sala de aula também é fundamental. Nele, deve-se buscar que o aluno entenda o desenvolvimento das técnicas, da ciência, da informação e, principalmente, das inovações tecnológicas na comunicação *online*, porque influenciam o local, o regional e o global. Nesse contexto, o discente deve compreender os benefícios e os prejuízos decorrentes das tecnologias da comunicação *online*. Portanto, considera-se necessário despertar neste uma visão crítica sobre essas informações, desenvolvendo-lhe o discernimento entre o correto e o incorreto. Para um tal trabalho, entendemos que, os conteúdos escolhidos precisam englobar essas temáticas, por isso, a relevância da análise dos conteúdos e métodos selecionados pelo documento paulista.

Entre os autores citados nas referências bibliográficas do currículo de Geografia, Milton Santos ganha destaque. Lê-se no documento curricular que, para Santos (SÃO PAULO, 2012, p. 75), a revolução provocada pelas tecnologias da informação e da comunicação modificou o espaço geográfico, ou seja, modificou o espaço do ser humano e também a sua maneira de pensar o mundo, provocando mudanças nas relações entre as pessoas, nas relações culturais, sociais, nas formas de produzir e de trabalhar, fortalecendo a desigualdade entre os países e as populações. Santos afirma

ainda, que o território pode ser visto como abrigo ou recurso. Cabe a cada pessoa reconhecer essa diferença.

Sobre as ideias de Milton Santos, além do conceito de globalização, o documento paulista também se refere ao seu conceito de meio-técnico-científico-informacional, e enfatiza a importância do seu uso dentro e fora da sala de aula, a partir da comunicação *online* (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Em *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, Milton Santos (2011) esclarece que a história do meio geográfico é dividida em: meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional.

Para Santos (2011, p. 235), no meio natural, o homem usufrui da natureza somente naquilo que é fundamental para sua sobrevivência, sem provocar grandes transformações. As modificações impostas à natureza, como cultivos de plantas e criação de animais, se davam por meio de certas técnicas, mas sem a necessidade de qualquer outra mediação.

No meio técnico, temos um espaço mecanizado, alterado pelo homem, que se sobrepõe à natureza, podendo gerar conflitos. Santos (2011, p. 237) explica que a poluição ambiental surge em decorrência do funcionamento das máquinas e suas produções. Nesse contexto, temos também a divisão internacional do trabalho. Aqui, então, as motivações dos sistemas técnicos tornam-se estranhas às lógicas locais e nacionais.

O meio técnico-científico-informacional para Santos (2011, p. 238), se caracteriza após a Segunda Guerra Mundial e se efetiva após 1970, com a emergência de um mercado global, fruto da união entre a técnica e a ciência. Para ele, o meio técnico-científico-informacional diz respeito ao momento atual, no qual os objetos são criados a partir de orientações científicas e se servem de uma técnica informacional atrelada a diversas modalidades e diferentes etapas de produção. Assim, Santos (2011) considera necessário uma análise conjunta da ciência, da tecnologia e do mercado global, favorecendo uma nova interpretação sobre a questão ecológica, visto que as transformações que ocorrem na natureza estão subordinadas à lógica do mercado global.

Para Santos (2011, p. 238), os objetos técnicos tornaram-se técnicos e informacionais e a informação passou a ser o vetor principal do processo social, levando os territórios a se organizarem de modo a facilitar a circulação das informações, atendendo aos interesses hegemônicos da economia, da política e da cultura. Dessa forma, o meio técnico-científico-informacional está atrelado à qualidade da população,

do emprego, às relações sociais e aos capitais utilizados. Santos (2011) já advertia que os detentores dos conhecimentos técnicos são agora os privilegiados, diante de uma competição que é vantajosa justamente para os que dominam esses conhecimentos.

Segundo Santos (2011, p. 180), no pensamento contemporâneo, as ideias de flexibilização e de flexibilidade estão relacionadas ao modelo de acumulação, por sua vez, ligado à padronização da ação, mais rígidas quanto maior for a produção e a competitividade. Santos (2011, p. 184) entende a revolução tecnológica ligada à formas de controle do trabalho, das pessoas, dos objetos, dos produtos, do tempo e do espaço.

No Caderno do Aluno, do 2º ano do Ensino Médio, de 2009<sup>18</sup>, na Situação de Aprendizagem 3, *Território Brasileiro: Do “Arquipélago” ao “Continente”*, consta um pequeno texto do livro *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Neste texto, Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001) propõem uma tipologia da sucessão dos meios geográficos no Brasil. O texto apenas apresenta a conceituação de meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional. Na sequência, encontramos questões que devem ser respondidas. Elas perguntam pela diferença entre o meio natural e meio técnico; pedem para relacionar mapas e os períodos do “Brasil: do arquipélago ao continente” com os conceitos da sucessão dos meios geográficos; pedem exemplos do cotidiano que demonstrem a presença do meio técnico-científico-informacional no espaço brasileiro (SÃO PAULO, 2009, p. 24-25).

Observamos que a proposta de interpretação dos meios geográficos de Milton Santos não é de todo contemplada no currículo paulista, embora sua obra, *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, tenha sido escolhida para fundamentar o conteúdo de Geografia. Nos Caderno do Aluno e do Professor, identificamos questões relacionadas principalmente aos aspectos geoeconômicos e políticos, mas que não são tratadas questões como as das transformações da natureza subordinadas à lógica do mercado mundial. Nesses Cadernos também não se menciona que Milton Santos considera que a informação atende aos interesses hegemônicos da economia, da política e da cultura; que há uma grande competição entre as pessoas que detêm conhecimentos técnicos e aquelas que não o possuem; que as tecnologias estão relacionadas ao controle das pessoas, do trabalho, dos produtos, das informações, do tempo e do espaço.

---

<sup>18</sup> No Caderno do Aluno de 2014, o texto que apresentava as definições de Milton Santos de meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional foi retirado, constando somente do Caderno do Professor.

Mediante o advento tecnológico da informação e da comunicação no mundo contemporâneo, no currículo paulista está estabelecido que é função do professor de Geografia desenvolver linguagens que possibilitem o aluno ler e entender o espaço contemporâneo, assim como, priorizar a questão do espaço geográfico, apresentando-o como um local de manifestação da atividade social, com todas suas contradições, políticas, econômicas ou culturais. Deve também, ser capaz de fazer o aluno construir sua própria leitura do espaço geográfico, nele percebendo uma totalidade articulada e não conceitos memorizados e desarticulados. Consta ainda como tarefa docente, a responsabilidade em formar pessoas capazes de traduzir a sociedade por meio de sua dimensão espacial. Cabe ainda a este, trabalhar com informações variadas, possibilitando ao educando entender este espaço como resultante da trama “entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matérias e informação que se manifestam e atuam sobre uma base física”. (SÃO PAULO, 2012, p. 79).

Levando em conta os autores escolhidos pelo currículo paulista para fundamentar o conceito de globalização e, conseqüentemente, o de tecnologia, consideremos Anthony Giddens e sua obra *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*, com o objetivo de melhor compreender suas ideias e o modo como conceitua estes termos. Neste livro, Giddens apresenta sua interpretação sobre os efeitos da globalização.

Para Giddens (2000), a globalização cada vez mais se descentraliza, não estando submetida a nenhum grupo específico de nações ou de empresas. Entende que ela está destruindo as culturas locais e impactando as tradições existentes nas diferentes sociedades, as responsáveis pela preservação de conhecimentos culturais. Em alguns países, a globalização enfraquece as tradições, em outros, promove algo como uma libertação do domínio destas, fato que ele relaciona ao surgimento da sociedade global.

Giddens (2000) defende a preservação das tradições, pois, à vida dão forma e continuidade. Considera que, na medida em que as tradições se enfraquecem, é alterada a base de nossa própria identidade individual.

Na concepção de Giddens (2000), a globalização aumenta as desigualdades sociais. No caso, os países mais pobres são os mais prejudicados, uma vez que as nações mais industrializadas e ricas têm maior influência no mundo dos negócios. Na verdade, enfatiza Giddens (2000), os donos das grandes empresas multinacionais podem deter enorme poder. Por isso, defende o aprimoramento da democracia, afinal, considera que os mecanismos de sistemas de governos se tornaram obsoletos para o

funcionamento de uma sociedade formada por cidades nas quais dividem o mesmo espaço de informações aqueles que detêm o poder e aqueles submetidos a este poder. Giddens (2000) alerta que uma sociedade não pode ser erigida de cima para baixo, mas, sim, a partir da base, com a participação coletiva. Considera também que o surgimento de uma sociedade global da informação pode se traduzir em uma poderosa força democratizante. Entretanto, a televisão e os demais meios de comunicação podem destruir o próprio espaço público, se banalizarem as questões públicas.

Ainda, Giddens (2000) afirma que, quando o controle de mercado passa a substituir o controle estatal, não é possível atingir objetivos de uma sociedade democrática, salienta que governo, sociedade e economia têm que estar em equilíbrio, que quando um se destaca mais que o outro as consequências são desastrosas.

O Currículo do Estado de São Paulo propõe também o tema da tecnologia como um dos eixos do trabalho a ser desenvolvido no Ensino Médio. Consideremos como o conceito de tecnologia é abordado pelo documento. Para tanto, usaremos a Situação de Aprendizagem 2, do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2013a).

Neste material, o tema da tecnologia é evidenciado no tratamento do conteúdo sobre o “sensoriamento remoto e a democratização das informações”. (SÃO PAULO, 2013a, p. 29). A Situação de Aprendizagem 2 tem início com um pequeno texto sobre as especificidades de nosso tempo no acesso a informação. Diz-se que, nunca antes sobre a superfície da Terra, as pessoas tiveram tamanho acesso à informação. Assim, se ela é acessível às pessoas comuns, também é aos agentes do poder, aos institutos de pesquisa e às empresas. Assinala-se que a tecnologia que mais revolucionou a visão do espaço foi a de imagem de satélites e que elas proporcionam constantes monitoramentos de fenômenos climáticos, queimadas, desmatamentos, inimigos de guerra, além de servir de estudos para fenômenos geográficos e, ainda, enfatiza que as imagens de satélites são usadas como forma de controle territorial e de poder.

No documento Currículo do Estado de São Paulo, afirma-se que a discussão sobre o funcionamento do sensoriamento remoto no ambiente escolar deve estar relacionado ao tema da democratização do acesso às informações.

Nos Caderno do Professor e do Aluno, encontramos, na mesma Situação de Aprendizagem 2, uma imagem de satélite do mundo à noite, seguida de questões. Pede-se que o aluno compare um mapa com a imagem de satélite, e pergunta-se qual das imagens é a mais próxima da realidade. Em outra atividade, pede-se uma comparação entre um mapa sobre a evolução populacional mundial e a imagem de satélite do mundo



à noite. Seguem-se, então, algumas perguntas sobre essa comparação. Para esta Situação de Aprendizagem, há também um texto, no caso, sobre sensoriamento remoto, seguido de algumas questões. Também faz parte destes exercícios uma tabela com as características dos satélites geoestacionários e orbitais e uma imagem de satélite das massas de ar. Sugere-se a leitura e análise da imagem. Ao final, pede-se a elaboração de um trabalho sobre imagens de satélite.

No Caderno do Professor, do 3º ano do Ensino Médio, nas Situações de Aprendizagens 1 e 2, o documento paulista apresenta outros conteúdos a serem usados no tratamento do tema da tecnologia (SÃO PAULO, 2013b). Estes conteúdos se referem aos fluxos materiais e aos fluxos de ideias e de informações.

No conteúdo sobre os fluxos materiais, deve-se abordar:

Os principais tipos de *fluxos* da globalização (materiais e imateriais), cujo meio geográfico é o técnico-científico-informacional, aborda-se o comércio internacional de mercadorias como um dos principais fluxos materiais, enfatizando algumas causas de seu incremento no atual período histórico. (SÃO PAULO, 2013b, p. 12, *grifo do documento*)

Para o trabalho com esses conteúdos, os Cadernos do Professor e do Aluno apresentam textos assinados por Angela Corrêa da Silva, sobre os fluxos de transportes, nos quais se enfatiza o encurtamento das distâncias geográficas, promovido pela aceleração da velocidade. Desse modo, os fluxos de transportes influenciam a distribuição de mercadorias, que, por sua vez, é uma das características da globalização. Quanto aos fluxos imateriais, no texto, são associados ao avanço tecnológico da informação e da comunicação. Explica-se também a interdependência entre os sistemas, isto é, a base de grande parte do sistema de produção não funcionaria sem os sistemas imateriais, pois são eles os responsáveis por dar virtualidade ao espaço, cujo exemplo, aqui, é a agilidade da distribuição de mercadorias pela *internet*.

Ao texto, seguem-se atividades: a análise e a interpretação de um mapa temático. Na sequência, temos um novo texto, assinado por Jaime Oliva e Angela Corrêa da Silva, que apresenta o sistema geográfico como sistema técnico. Afirma-se, então, que, desde o surgimento das primeiras sociedades, as técnicas se fizeram presentes, sem as quais as interações sociais não seriam possíveis. Nesse sentido, as técnicas antecederiam as ciências, podendo ser caracterizadas como produtoras de objetos. Sendo assim, se qualquer objeto é técnico, o espaço geográfico se constitui em grande parte de objetos técnicos (indústrias, estradas). Afirma-se, ainda, que o espaço geográfico está em

expansão, que os sistemas materiais e imateriais estão em interação, ocupando um lugar que não é apenas físico. O exemplo é o de uma usina hidrelétrica, que altera as relações entre os objetos ao seu redor, que ali já estavam antes de ser construída. Explica-se também a diferença entre técnica e tecnologia. A técnica então se referiria ao *saber fazer*, que se adquire na prática e permanece ao longo do tempo; já as tecnologias estariam vinculadas ao conhecimento científico (SÃO PAULO, 2013b).

Além disso, afirma-se que as diferenças regionais resultam do predomínio de um objeto técnico sobre o outro. Salienta-se que, do século XX para o XXI, o homem pode ver o mundo em sua totalidade, por conta da rapidez com que circula a informação ou, melhor, em razão da articulação dos objetos tecnológicos. Os exemplos aqui escolhidos são os do sistema tecnológico de telecomunicações e dos satélites.

Para Jaime Oliva e Angela Corrêa da Silva, a revolução técnico-científica se expandiu após a segunda Guerra Mundial e as empresas transnacionais custeiam pesquisas científicas para investir seus resultados no sistema produtivo. A produção de conhecimento relacionado às fontes de matérias-primas, ao controle das informações das comunicações e aos transportes evidenciam na atualidade um período técnico-científico (SÃO PAULO, 2013b, p. 18-19).

O sistema produtivo global organiza-se sobre o espaço geográfico por meio de um sistema técnico produtivo, e pode ser caracterizado por sua capacidade de pôr em contato os vários pontos do globo, enviando e recebendo informações estratégicas. Neste momento, no texto, cita-se Milton Santos, porque reconheceu esses espaços como meio-técnico-científico-informacional. O espaço geográfico é assim apresentado como um espaço de ciência e de informação, transformado num amplo sistema técnico. Para Oliva e Silva, se o espaço geográfico não for entendido como um sistema técnico e condicionante das interações sociais e econômicas, as análises geográficas se empobrecem (SÃO PAULO, 2013b, p. 18-19).

A atividade seguinte, sobre os fluxos materiais, consiste na interpretação de um quadro que exemplifica os fluxos materiais e imateriais e de uma tabela sobre exportação de mercadorias. Para tanto, sugere-se a aula dialogada e o apoio de um texto sobre a liberalização das regras comerciais que regulam as trocas, uma vez que, em todo mundo, há demandas por todo tipo de produto.

Os conteúdos sobre os fluxos de ideias e de informação têm por objetivo explicar os fluxos do meio-técnico-científico-informacional, com evidência para os fluxos imateriais.

Com esse objetivo, é sugerido percurso de aprendizagem sobre conteúdos e temas relativos aos *fluxos da informação*, responsáveis por uma nova qualidade de comunicação entre os povos, com grandes impactos culturais no mundo; e aos *fluxos financeiros*, que juntamente com os primeiros constituem os dois grandes motores da globalização atual, ocasionando rápidas e intensas transformações em boa parte das regiões e sociedades do mundo. (SÃO PAULO, 2013b, p. 24, *grifos do documento*)

Para as atividades com estes conteúdos, é prevista uma etapa de sensibilização, a ser realizada por meio da observação de uma representação gráfica dos detritos espaciais em torno da Terra. O objetivo é levar o aluno a pensar sobre a extensão do meio-técnico-científico-informacional. Na sequência, orienta-se a realização de um trabalho conceitual sobre o tema dos fluxos imateriais. Para isso, o professor deve se valer do texto que apresenta o espaço geográfico como um sistema técnico. Na sequência, novos textos são apresentados, sempre seguidos de questões. Neles, são abordados temas como o da *internet* e da inclusão digital, das redes televisivas mundiais, da rede global e da economia especulativa. Estes novos textos são assinados por dois autores que não constam das referências bibliográficas indicadas pelo documento paulista para a disciplina Geografia — cf. p. 82 do documento. Na contra capa do Caderno do Professor para a disciplina Geografia e na contra capa do documento curricular paulista, a autoria do material didático para a disciplina Geografia é atribuída a Jaime Tadeu Oliva e Angela Corrêa da Silva.

Nos textos que analisamos, percebemos uma ênfase aos saberes relacionados à globalização e um mundo comandado pelo mercado global, à partir da criação de objetos tecnológicos. Portanto, considera-se mais importante abordar os aspectos técnicos, políticos e econômicos no uso da tecnologia. Também merecem ênfase o mercado produtivo e os fluxos de produtos e de informações pelo mundo, em razão dos avanços da tecnologia nos transportes e na aceleração da comunicação. Porém, neles, não identificamos menções a certas consequências impostas pela globalização, como as relativas ao impacto da globalização nas culturas e tradições locais, interferindo na constituição da própria identidade das pessoas. Nos textos, também não encontramos referências ao impacto da globalização nos sistemas de governo, ou sobre a importância da participação social na construção da sociedade, ou sobre os prejuízos que os meios de comunicação e de informação podem causar nos espaços públicos, se banalizarem as questões públicas que circulam pelos espaços comunicacionais. Portanto, ainda que o documento paulista utilize autores com pensamentos críticos como Anthony Giddens e

Milton Santos, os conteúdos que propõem a serem desenvolvidos em sala de aula não contemplam a completa concepção de Geografia destes autores.

Sobre a atual concepção curricular vigente no Estado de São Paulo, pensamos, assemelha-se àquela concepção de ensino que busca adequar a educação escolar às necessidades de produção do atual sistema capitalista, que segue as orientações de agências internacionais de financiamento, embasadas em ideias neoliberais, conforme as quais trabalhadores preparados são necessários para atender às demandas e exigências do mercado.

As críticas à teoria tradicional de currículo apontam para sua concepção tecnicista e utilitarista de ensino, expressa, por exemplo, em materiais didáticos e conteúdos disciplinares padronizados e pré-elaborados para toda a rede pública, tendo em vista moldar o que se ensina na escola às exigências do capitalismo. Temos, aí, um currículo mecanicista, que vincula a educação à produção. As críticas à teoria tradicional também se estendem a sua proposta de sistematização, racionalização e controle do currículo e da escola. Além do que, lembremos, a concepção tradicional de currículo atribui ao aluno maior responsabilidade no ato de aprender. Do contrário, não será capaz de se adaptar ao sistema capitalista.

De fato, a disciplina Geografia vem perdendo espaço no currículo da escola básica. Na década de 70, as disciplinas Geografia e História foram retiradas do currículo, para dar lugar aos Estudos Sociais. Hoje, estas disciplinas estão aglutinadas na grande área de Ciências Humanas. Assim, dividem seu espaço na grade curricular com Sociologia e Filosofia. Tais considerações reforçam a hipótese de desvalorização das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia e corroboram a afirmação de que as disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento e da postura críticas estão sendo deixadas para segundo plano.

No que diz respeito à disciplina Geografia, desde os anos 80, a disciplina vem experimentando mudanças ligadas a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. A Geografia Tradicional, vimos, tomava do positivismo a fundamentação teórica. Porém, essa abordagem da Geografia não era mais suficiente para explicar as necessidades de um mundo interligado pelos avanços tecnológicos. O homem passa a ser entendido então como sujeito integrante do processo de transformação do espaço geográfico e nas relações sociais e históricas. Nasce, aí, a Geografia Crítica, indicando a despolitização ideológica da concepção tradicional de ensino, que afastava as questões sociais da Geografia.

O atual currículo de Geografia do Estado de São Paulo escolhe autores, no caso, Giddens e Santos, da tradição materialista dialética de pensamento, portanto, ligados a concepção teórica crítica de ensino, para fundamentar as considerações dos conteúdos de Geografia. Contudo, os conteúdos apresentados por esse mesmo currículo estão assentados numa posição individualista de conhecimento, antagônica à posição materialista dialética.

Em nossas análises, concluímos que as ideias de Giddens e Santos são apresentadas no documento paulista de forma fragmentada, o que, consideramos, impede os alunos de constituírem uma adequada compreensão de suas ideias. Ademais, constatamos certa dificuldade em identificar o autor cuja obra embasa cada um dos conteúdos apresentados. Além de um tanto desarticulados, os conteúdos propostos para a disciplina priorizam a discussão de questões políticas e econômicas, em detrimento das sociais e culturais. No entanto, consideramos necessário a ênfase também nos temas sociais e culturais, levando-se em conta as dimensões locais, regionais e globais desses temas, como também dos políticos e econômicos.

## CAPÍTULO 3

### ENSINAR POR COMPETÊNCIAS: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA E PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Para compreendermos o atual Currículo do Estado de São Paulo, pensamos ser relevante a investigação crítica de certas categorias presentes no currículo, *competência*, *tecnologia*, *trabalho* e *cidadania*, porque nelas estão implicadas a formação cultural e econômica da sociedade e as relações de poder. Para tanto, recorreremos ao apoio da concepção curricular de Apple (1995, p. 59, *grifos do autor*), que o considera “[...] sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo [...]”.

Estas categorias foram escolhidas por um grupo, o que nos leva ao questionamento sobre as finalidades destas no currículo. Entretanto, considerando os limites de uma dissertação, nos dedicaremos a análise apenas da categoria *competência*. Além disso, pensamos ser esta, a formação em competências, uma das principais características do currículo paulista. No primeiro capítulo, já apontamos, há implicações teóricas e políticas no uso do termo *competências* no documento paulista. Portanto, tentaremos entender o uso desse termo que surge na vida escolar, o modelo de educação que favorece, e suas implicações pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito ao currículo de Geografia para o Ensino Médio.

#### 3.1. As bases teóricas que sustentam o termo competências no Currículo do Estado de São Paulo

Neste item, mostraremos como o conceito de competências é apresentado no Currículo do Estado de São Paulo, recuperando os princípios teóricos que os fundamentam. Aqui, pretendemos apenas entender o uso do termo no documento, cotejando-o somente com as bases teóricas que embasam o currículo paulista. No item seguinte, então, estabeleceremos, com o apoio de outros autores, nossa posição crítica sobre o uso de competências na educação.

Na análise do Currículo, especialmente, de sua bibliografia, encontramos dificuldades em identificar qual autor é a referência para um certo tema. No caso de competências, Philippe Perrenoud parece ser o principal apoio para subsidiar o sentido deste termo no currículo. Para Perrenoud (1999, p. 07), competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. E, acrescenta que é preciso pôr em ação uma variedade de recursos cognitivos, entre eles os conhecimentos.

Para Perrenoud (1999), as competências são manifestadas pelas ações, assim, ter competência é utilizar, integrar ou mobilizar os conhecimentos para saber fazer alguma coisa, para resolver um problema. Mas, possuir uma grande quantidade de conhecimentos, não significa ter competências. Para tê-las, é preciso saber usar estes conhecimentos. A partir dessas considerações, Perrenoud (1999, p. 08-09) discute a questão da noção do reconhecimento de competência, e afirma ser um desafio para as ciências cognitivas e para a didática.

Para as ciências cognitivas, existem três tipos de conhecimentos: 1) conhecimentos declarativos, que descrevem a realidade por meio de leis, fatos, constantes ou regularidades; 2) conhecimentos procedimentais, que aplicam e descrevem os procedimentos para conseguir algum resultado; 3) os conhecimentos condicionais, que determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais (PERRENOUD, 1999, p. 08-09). A construção de competências acontece paralelamente aos esquemas de mobilização de conhecimentos, e é na prática que se desenvolvem esquemas de mobilização dos recursos cognitivos perante as ações complexas. Os esquemas de mobilização, por sua vez, se constroem por meio de treinamentos e se tornam mais eficazes se acontecem junto a uma postura reflexiva (PERRENOUD, 1999, p. 10):

Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las. Por essa razão é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. A final de contas conhecimento e competências são estritamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho da aula. (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Segundo Perrenoud (1999), as aprendizagens são significativas quando a pessoa usa a capacidade, o raciocínio, para resolver um problema, o conhecimento então será fecundo e não superficial. Para o desenvolvimento de competências, considera preciso

tempo para trabalhar profundamente os conteúdos, criando-se situações-problemas que provoquem a tomada de decisão para a sua solução. Por isso, as aprendizagens não podem ser profundas se se realizam num curto espaço de tempo. Do contrário, temos apenas acúmulo de conhecimentos, que não serão usados durante sua vida:

O trabalho por “situações-problema” não pode utilizar os atuais meios de ensino, concebidos em uma ou outra perspectiva. Não há necessidade de cadernos de exercícios ou de fichas a perder de vista, mas sim de situações interessantes e pertinentes, que levam em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas. (PERRENOUD, 1999, p. 61)

Percebe-se aqui certa contrariedade entre o pensamento do autor e o currículo de Geografia, quando ele parece mostrar certa preocupação quanto ao tempo disponível para a realização das atividades e que estas sejam adequadas ao nível dos alunos. Não percebemos isso com a forma como o currículo é elaborado, como na questão do Caderno do Professor e do Aluno, uma vez que já vêm selecionados os conteúdos e as atividades, estando elas compatíveis ou não com as condições discente e o pouco tempo para trabalhar os conteúdos presentes neste material.

Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 64) afirma:

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos obtidos, ainda hoje, como indispensáveis. Será que os novos programas escolares permitem essa diminuição da carga? É permitido duvidar. O ideal seria dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente.

Para Perrenoud (1999), a formação de competências exige a diminuição dos conteúdos, para privilegiar situações fortes e fecundas de aprendizagens. Considera que a escola está em meio a um dilema para desenvolver competências, porque ela precisa de tempo para adquirir o conhecimento profundo e, também que existe um questionamento se a função da escola é desenvolver competências, ou se a escola cabe somente desenvolver conhecimentos. A partir disso a escola procura seu caminho entre duas visões de currículo:



- uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências;
- a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Do ponto de vista de Perrenoud, não é possível construir competências por meio de um currículo que privilegie somente a transmissão de conhecimentos, sem o uso de situações que mobilizem esses conhecimentos.

No currículo paulista, diz-se:

As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representadas em diferentes escalas geográficas e no cotidiano do aluno. (SÃO PAULO, 2012, p. 74)

Ao defender a construção de competências para o ensino, Perrenoud também faz a defesa da substituição de uma reflexão ideológica e especulativa, presente na elaboração curricular das escolas, por uma didática apoiada em análises das situações de vida real do aluno. Portanto, “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações de vida de todos os dias”. (PERRENOUD, 1999, p. 75). As propostas curriculares apoiadas nessa perspectiva não poderiam então se restringir a um ensino de conhecimentos sem utilidade na ação. E as escolas que se propõem à construção de competências teriam de realizar uma reavaliação da qualidade e da quantidade dos conteúdos transmitidos, visto que, em determinadas situações, somente teriam validade os conhecimentos mobilizados nessas ocasiões.

No currículo, lê-se que é “fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 76). Portanto, aqui, o documento curricular afirma a relevância do professor considerar os conhecimentos que o aluno adquiriu durante sua vida e utilizá-los em contextos de aula, pois são condições essenciais que “[...] mobilizam formas de pensar e de agir de um cidadão [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 77). Nessa mesma direção, segundo Perrenoud (1999), currículos por competências não devem se apoiar, sobretudo, em saberes eruditos e descontextualizados. Os conteúdos escolares sem conexão com a prática não tem sentido e, assim, não desenvolvem competências.

Além da contextualização dos conteúdos, Perrenoud (1999) defende uma integração curricular relacionada à construção de competências, pois “a abordagem por competências não rejeita os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação”. (PERRENOUD, 1999, p.15). E, continua:

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar. (PERRENOUD, 1999, p. 40)

Pensamos que, se Perrenoud (1999) considera que o desenvolvimento de competências depende da mobilização dos conhecimentos para o enfrentamento de uma situação com eficácia, então os conhecimentos disciplinares são fundamentais para a construção das competências.

Para o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 12), “um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos”.

Segundo Perrenoud (1999), admitir uma abordagem de ensino por competências significa, ao mesmo tempo, continuidade e transformação: o fracionamento do currículo, as rotinas didáticas e pedagógicas, a avaliação e sua seleção, as rotinas de professores e alunos, as determinações da organização escolar “[...] tem levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para aprovação em exames”. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Na verdade, Perrenoud (1999) faz uma crítica à organização dos currículos e das escolas, cuja prática, muitas vezes, não colaboraria para a construção de competências, mas sim para os bons resultados em exames.

Há que esclarecer que, para Perrenoud (1999), uma escola organizada para o desenvolvimento de competências não implica na abolição das disciplinas. Considera que a escola continuará a ser disciplinar, porém estas seriam, agora, instrumentos na orientação do desenvolvimento de competências. Para o autor, não existe incompatibilidade entre a tradicional organização das disciplinas e o desenvolvimento de competências, embora constatare que “[...] A honestidade está em dizer, hoje, que não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares – além de ler, escrever e

contar – na vida diária de pessoas que não seguiram estudos superiores”. (PERRENOUD, 1999, p. 43). A razão da dúvida está no fato de que educação escolar, por muito tempo, preparou as pessoas para estudos superiores, apenas recentemente tendo surgido a ideia de ensino profissionalizante. E, acrescenta:

Nem a escola primária, nem sequer a escola de ensino médio deixaram de construir um nível final de estudos obrigatórios a interrogar-se sobre a finalidade desses ciclos de aprendizado, sem ignorar que doravante eles preparam para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais. (PERRENOUD, 1999, p. 43)

Nota-se aqui, certa preocupação de Perrenoud (1999) às escolas que não se preocupam com um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e, na, indefinição da utilidade das disciplinas escolares, além de ler e escrever, para quem não prosseguiu os estudos superiores.

No Currículo do Estado de São Paulo (2012, p. 74), afirma-se que a renovação da Geografia se deu por conta das críticas ao ensino tradicional, baseado na memorização de acontecimentos e de fatos, e das críticas a um ensino enciclopedista e meramente descritivo. Por isso, os objetivos do currículo de Geografia para a Educação Básica são:

Desenvolver o domínio da espacialidade e do deslocar-se com autonomia; Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico; Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas; Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas; Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem; Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território; Reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo; Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e à diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos. (SÃO PAULO, 2012, p. 79)

Nesse sentido, o currículo paulista parece seguir de perto as ideias de Perrenoud, privilegiando a formação de competências. Em ambos os casos, parece presente a necessidade da contextualização dos conteúdos e de serem baseados nas ações, que devem ser úteis para a vida, tornando-se, então, significativos para a pessoa.

Agir eficazmente, segundo Perrenoud (1999), é o que define o papel da competência. Explica que a capacidade de resolver um problema e de realizar algumas funções de forma favorável é um indicador de aquisição de competências. A noção de eficácia então desenvolvida por Perrenoud também nos leva a considerar que suas ideias

parecem ter sido adotadas pelo documento paulista. A competência ressalta a capacidade de uma pessoa mobilizar seu conhecimento para resolver uma situação. Quando isso acontece, temos uma ação bem sucedida. Contudo, a noção de eficácia presente no currículo paulista, nos parece, está muito atrelada à necessidade do mercado.

O Currículo do Estado de São Paulo (2012, p. 12) explicita que, graças às competências, “[...] podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela”. Desse modo, compreendemos que, para o Currículo do Estado de São Paulo (2012), a avaliação das competências é o indicador da situação do ensino escolar, da eficiência ou ineficiência da educação, da construção de competências pelo aluno e do uso destas na resolução das avaliações oficiais como o SARESP.

Quanto ao tema da reforma de ensino, há que considerar também algumas questões teóricas sobre a origem da capacidade da pessoa para o enfrentamento de novas situações, dar significados a elas e agir com discernimento. Perrenoud (1999, p. 16) trata das implicações decorrentes de uma abordagem por competências para o funcionamento didático e pedagógico escolar. Para Perrenoud (1999), que, a nosso ver, apresenta uma visão dualista do conhecimento, a escola oscila entre dois paradigmas: desenvolver competências ou ensinar conteúdos. Esclarece que a escola domina melhor o desenvolvimento de conhecimentos, por isso ainda insiste no modelo. Para o autor, as escolas temem o ensino de competências por temerem as mudanças pedagógicas-didáticas e de planejamento que este tipo de abordagem pode provocar. Defendem que é mais fácil avaliar conhecimentos do que competências, pois, para serem avaliadas, elas exigem um tempo maior e a criação de atividades complexas.

Para Perrenoud (1999), é preciso promover uma articulação entre conhecimento e competência, uma vez que o conhecimento é indispensável para a observação e para a construção de hipóteses. Mas, a escola, na maioria das vezes, somente se ocupa do ensino da parte teórica, segundo uma tradição pedagógica, sem a aplicação de métodos experimentais. Dessa forma, “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”. (PERRENOUD, 1999, p. 22). E, explica:

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos [...] tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria. (PERRENOUD, 1999, p. 23)

Perrenoud (1999) enfatiza repetidamente a necessidade da prática para a mobilização de conhecimentos na resolução de um problema.

Sobre os esquemas, Perrenoud (1999) diz que são adquiridos por meio da prática, ainda que embasados em alguma teoria. Os esquemas possibilitam uma mobilização de conhecimentos, informações, métodos e regras, por meio de várias operações mentais, para agir diante de uma situação. Para Perrenoud (1999, p. 24), “um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única”. Enquanto uma competência:

Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24)

Sendo assim, ter competência é saber usar o conhecimento pertinente à nova situação, para avaliá-la, tomar uma decisão e resolvê-la. Isso se coaduna com o que está afirmado no documento curricular, quando este propõe que:

O professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizado em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática de ensino. (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

Relativamente às situações para o desenvolvimento de competências, Perrenoud (1999, p. 26-27) explica que, quando uma pessoa faz o que deve ser feito instantaneamente, sem pensar, temos uma habilidade. Nesse sentido, para ele, as noções de competência e de *savoir-faire* parecem intercambiáveis. Contudo, esclarece que a noção de *savoir-faire* é ambígua, porque, às vezes, apresenta uma ação procedimental, uma representação, um “saber fazer”; outras vezes, um “saber fazer” com esquemas de alta complexidade, precedido de treinamento; e, ainda, em outras ocasiões, somente se refere a parte da ação.

Concebidas dessa maneira, as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e as mudanças e também podem fornecer os meios

para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. (PERRENOUD, 1999, p. 32)

Ainda para Perrenoud (1999, p. 41), as competências, em parte, se articulam com os conhecimentos disciplinares, uma vez que estes se relacionam com o mundo do trabalho e das pesquisas. Na verdade, Perrenoud (1999) parece mesmo entender que, as vezes, é mais importante a capacidade para aprender e os conhecimentos úteis para a resolução de problemas do que uma base de conhecimento eruditos.

Conforme Perrenoud (1999, p. 45), na formação geral, tende-se a trabalhar separadamente capacidades descontextualizadas, “definidas em um elevado nível de abstração: saber comunicar, raciocinar, argumentar, negociar, organizar, aprender, procurar informações, construir uma estratégia [...]”. Expressões assim possuem um sentido vago e podem levar a variadas interpretações, o que não colabora para a consistência dos programas. Porém, essas formulações distanciam-se dos tradicionais objetivos do ensino.

Os especialistas dos programas e da avaliação padronizada podem apresentar essas capacidades gerais como competências, jogando com as ambiguidades do conceito ou, em uma posição defensiva, considerá-las como elementos ou ingredientes gerais de múltiplas competências. (PERRENOUD, 1999, p. 45)

Nesta perspectiva, há uma ênfase ao “aprender a aprender” no Currículo do Estado de São Paulo, justificada pelo fato da sociedade do século XXI ser “[...] cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive”. (SÃO PAULO, 2012, p. 08). Neste documento, também é destacada a importância do conhecimento na atualidade e a continuação dos estudos, visto que o processo de formação no nível superior não será mais fator de diferenciação:

No Brasil, essa tendência à exclusão caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório. Com mais pessoas estudando, além de um diploma de nível superior, as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. (SÃO PAULO, 2012, p. 8)

Perrenoud (1999, p. 76-77) ainda explica que:

Historicamente, os programas escolares têm sido sempre definidos pelas expectativas da ordem de ensino seguinte [...] nesse sentido as aulas do ensino médio são “preparatórias”: o importante é conformar-se às expectativas do ciclo de estudos seguinte muito mais do que pensar na vida [...] ao longo do currículo, não se refere a situações da vida, mas à etapa seguinte da escolaridade [...] a escola trabalha amplamente em circuito fechado e interessa-se muito mais pelo sucesso nos exames ou pela admissão no ciclo de estudos seguinte do que pelo uso dos conhecimentos escolares na vida.

Aqui, Perrenoud (1999) critica a organização dos programas escolares, porque priorizam os estudos superiores e a não formação para enfrentar as situações da vida. Nesse sentido, percebemos que o que propõe o Currículo do Estado de São Paulo (2012) parece estar próximo desta visão de Perrenoud (1999), uma vez que pretende preparar os alunos não apenas para os estudos posteriores, mas também para a vida, o que significa preparar também para o trabalho.

Assim, em algumas ocasiões, o Currículo do Estado de São Paulo se alinha ao pensamento de Perrenoud, ao enfatizar a necessidade de criação de situações-problema para o desenvolvimento de competências, ao considerar fundamental a contextualização dos conteúdos para uma aprendizagem significativa e útil à vida. Embora o nome de Perrenoud não conste das referências bibliográficas do currículo paulista, percebe-se, no documento, um uso, por vezes, amplo, por vezes, superficial e até mesmo contraditório de suas ideias.

Na sequência, apresentaremos as críticas ao uso do termo “competência” no currículo escolar.

### **3.2. Implicações teóricas e políticas no uso do termo competências na educação escolar**

Considerando os múltiplos fatores e escolhas envolvidos na elaboração de um currículo, pretendemos melhor entender as várias interpretações que uma formação referenciada em competências pode receber.

Segundo Rovai (2010), o uso do termo “competência” na educação pode ser consequência de um modismo. Por isso, nos sugere algumas questões:

“[...] teria o emprego dessa noção o propósito de atender um modelo de sociedade que se coloca de modo enfático a serviço do setor produtivo,

esquecendo-se de outras dimensões relevantes à vida humana? (ROVAI, 2010, p. 23)

Nesse sentido, Rovai (2010) afirma que o amplo uso do termo se deve ao fato dos educadores desconhecerem os referenciais teóricos que abordam a questão. Além disso, ela enfatiza que em um vasto país como o Brasil, os modelos de educação deveriam ser aplicados levando-se em conta as práticas pedagógicas locais e as particularidades de cada região.

Para Rovai (2010), no Brasil, da expansão industrial até a década de 70, a organização escolar foi influenciada pelo modelo taylorista-fordista. Na década de 80, em decorrência da economia globalizada, surgiria um novo ideal de profissionalismo, influenciando o setor educacional e a formação para o trabalho. O termo “competência” surge então no mercado produtivo de raízes europeias, mais especificamente, no campo profissional, sob a noção de qualificação. Neste contexto, e diante do problema do desemprego, nasce a formação por competências, visando ampliar as condições de empregabilidade. A partir da nova LDB 9.394/96, a educação nacional também passou a ser referenciada por competência e dividida em nível básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e nível superior. Nessa direção, Rovai afirma que uma das críticas apontadas para a LDB refere-se a sua não superação de um ensino dualista, e por não conseguir “[...] responder à pressão que o desenvolvimento científico e tecnológico vem exercendo para uma nova concepção de educação e educação profissional [...]” (ROVAI, 2010, p. 30-31).

Um dos argumentos contrários à concepção tradicional da formação, funda-se na necessidade de capacitar o indivíduo para se adaptar às novas condições atuais, assim “[...] o conhecimento na sociedade contemporânea, mais uma vez, inclina-se para uma conotação pragmática, utilitarista e instrumental”. (ROVAI, 2010, p. 35).

Rovai (2010, p. 37) então acrescenta:

Desde o início, a noção de competência – e / ou competências – tem sido empregada de forma imprecisa, mas mesmo assim ela adentrou o contexto de novos modelos de gestão dos processos de produção, na medida em que se fazia necessária outra forma de avaliar e classificar conhecimentos e habilidades, assim como substituir o conceito de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais correspondentes.

Para Rovai (2010), existem diferentes significados para a palavra “competência”. Entretanto, mesmo se desconhecidos esses sentidos, o termo é usado na



concepção curricular. Por exemplo, há diferenças no uso da palavra no singular e no plural. Para esclarecer o tema, se vale das pesquisas de Ropé e Tanguy (2004), que realizaram estudos sobre o material didático francês.

No ensino da língua, “cada capacidade é especificada na forma de várias competências traduzidas, por sua vez, em termos de objetivos, que possibilitem uma avaliação baseada em critérios explícitos na forma de microtarefas a realizar.” (ROPÉ; TANGUY, 2004 *apud* ROVAI, 2010, p. 38)

Ainda, apoiada em Ropé e Tanguy (2004), Rovai enfatiza que as capacidades são transformadas em competências, e estas divididas em objetivos a serem aplicados nas atividades. Dessa forma, a avaliação é vista somente como um fator observável e mensurável do conhecimento.

Para Rios (2002), segundo Rovai (2010, p. 38, *grifo da autora*):

[...] usado no plural, o termo algumas vezes substitui, isto é, *toma o lugar* de “saberes”, “habilidades”, “capacidades”, que designam elementos que devem estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação. [...]. Cabe-nos indagar, então: será que os termos “conhecimentos”, “capacidades”, “habilidades”, “atitudes”, “qualificação” já não dão conta de expressar o que antes se expressavam?

Sobre a incoerência de aplicação do termo “competência”, Rovai (2010) diz parecer existir um consenso entre Perrenoud (1999), Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), isto é, “[...] no singular a palavra competência designa uma disposição para agir de forma inteligente diante de situações específicas”. (ROVAI, 2010, p. 39).

Rovai (2010) explica que, na educação referenciada por competências, os objetivos de ensino são observáveis na prática e, conseqüentemente, mensuráveis.

Na análise da concepção técnica na formação profissional, Rovai (2010) salienta que, desde a década de 60, a escola tem se preocupado com uma rápida formação do indivíduo, para aprender a realizar algumas tarefas práticas, almejando atender a demanda da sociedade do consumo, como uma estratégia para aumentar os lucros do capital. Nisso, existe uma prioridade dada ao “aprender a aprender” como uma das necessidades para a educação do século XXI. E, afirma considerar que “[...] a escola parece não ter encontrado o seu verdadeiro significado”. (ROVAI, 2010, p. 44).

Rovai (2010) diz, ainda, que é na educação de nível superior que os alunos percebem que não dominam os conteúdos e as técnicas de aprendizagem. Contudo, explica Rovai (2010, p. 46):

Não se trata de condenar o ensino da técnica, apenas redimensioná-lo, pois é condição necessária, faz parte da vida do homem e com ela começa o seu processo evolutivo até uma visão mais ampla da tecnologia ou tecnociência.

Em linhas gerais, diante das transformações e incertezas do mercado de trabalho, no qual, por exemplo, algumas profissões surgem e outras desaparecem, os currículos escolares não poderão mais ser pensados a longo e médio prazo. Por isso, “currículos restritos de formação de competências já não garantem a empregabilidade, pois hoje a ênfase recai no conhecimento do processo, e não apenas em uma parte dele”. (ROVAI, 2010, p. 46).

Sobre a formação para a competência nos currículos escolares, Rovai (2010, p. 62, *grifo da autora*) duvida de que:

[...] os parâmetros vigentes da educação escolar, e também profissional, que repetem questões históricas antigas, sejam viáveis para a resolução de seus sérios problemas, pois muito da perda da qualidade de nossa educação escolar e profissional advém de uma prática não condizente com as exigências de um mundo em intensa mudança e transformação, rico em *eventos* inesperados, o que exige flexibilidade e capacidade criativa e reflexiva dos profissionais das mais diversas áreas.

Rovai (2010) defende que seus estudos apontam para a necessidade da superação de uma metodologia educacional assentada nos fundamentos positivistas, em prol de uma concepção mais integradora das disciplinas. Sugere, então, uma formação que prepare o profissional para entender e saber lidar com a complexidade da atualidade e, desde os primeiros anos de escolaridade, preocupada com a educação profissional.

Segundo Zabala (2010, p. 17), num primeiro momento, o termo “competência” estava relacionado à capacidade da pessoa de realizar suas atividades de maneira eficiente. Posteriormente, o termo começou a ser usado no sistema escolar, primeiro, para se referir ao ensino profissionalizante, depois, se estendendo a todos os níveis educacionais. O ensino de competência teria sido introduzido na educação em razão da fragilidade de uma formação predominantemente teórica, mediante a atenção de três exigências: “a conversão para as competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico; a necessidade de formação profissionalizante; e a decisão de um ensino orientado à formação integral da pessoa”. (ZABALA, 2010, p. 23).

Sobre o uso indevido de algumas palavras, inclusive a de “competência”, Rios (2010, p. 152) enfatiza que “[...] o termo é único, mas os conceitos são plurais; ou, se

mantemos a ideia de um único conceito, temos de reconhecer que se trata de um conceito de múltiplas significações”. E esclarece:

A noção de competência nas ciências da educação provoca, com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar. Ela faz parte daquelas tendências educativas e de pesquisa que a utilizam e que devem servir de referencial para esclarecer os diversos sentidos a ela atribuídos. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004 *apud* RIOS, 2010, p. 153)

Rios (2010) considera necessário distinguir os significados com que certos conceitos são usados, “[...] problematizando o uso de algumas outras significações ou, mais ainda, a apropriação do conceito como exclusividade de uma tendência no campo da formação profissional”. (RIOS, 2010, p. 153). Nesse sentido, conforme Rios (2010), “competências” e “qualificação” são termos que apresentam profunda ligação com o campo profissional e empresarial de ideologia neoliberal, caracterizado pela exploração capitalista, resultando uma concepção tecnicista de formação. A autora, ainda afirma que ocorreu uma transposição desta tendência para o setor educacional e a partir deste contexto, as competências carregam com si um forte viés ideológico.

Hoje, porém, observa-se uma categoria de trabalhadores que apresentam dificuldades de conseguir um emprego, por conta da lógica de exclusão das competências, o que, para Rios (2010, p. 155), “[...] talvez indique um dos usos perversos do modelo da competência”.

Ainda sobre a imprecisão do termo “competências”, Ramos (2002) afirma existir um debate sobre a indefinição do termo “qualificação” como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha o surgimento da noção de competência atendendo a três finalidades:

[...] reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; institucionalizar nova forma de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais de carreira e de salário; formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. (RAMOS, 2002, p. 39)

O termo competência então passou a ser usado na educação visando o desenvolvimento destas para o trabalho. De acordo com Ramos (2002, p. 40), há autores que defendem que, atualmente, temos um deslocamento conceitual do sentido do termo

qualificação no mundo do trabalho para o sentido do termo competência na educação. No entanto, não há consensos sobre o tema. Ramos (2002, p. 40), por sua vez, concorda com a existência deste deslocamento conceitual, e explica que, historicamente, o conceito de qualificação comandou as relações sociais de trabalho, assim como os processos educativos diante do mundo produtivo. A qualificação como ponto central na relação trabalho-educação passa pela noção de competência, mas o conceito de competência não substituiu por completo o de qualificação, uma vez que o afirma e o nega simultaneamente, assegurando alguma de suas dimensões e negando outras. Assim, para Ramos (2002, p. 60), “o conceito de qualificação com a noção de competência, não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre uma tensão permanente que as une e afasta dialeticamente”.

Se pensarmos que um dos conceitos estruturadores no Currículo do Estado de São Paulo (2012) é o de trabalho, e na ênfase aí dada para a preparação da pessoa para os variados postos de trabalho, temos de concordar com Ramos (2002), no que diz respeito à transposição da noção do termo “qualificação” para o termo “competência”, no sentido de preparar pessoas ajustáveis a postos de trabalho diversificados.

Segundo Ramos (2002, p. 60), essa tensão entre os termos pode ser entendida também como oposição, pois o termo “qualificação” está associado ao regime fordista-taylorista (o primeiro, pregava a produção e o consumo em massa; o outro, o aumento de produtividade) e ligado a uma visão estática do mercado de trabalho. Em oposição, a noção de competência se associa a novos tipos de modelo de produção, relacionados à dinamicidade e à transformação. Neste sentido, o termo “qualificação” e as características que lhe são atribuídas deveriam ser substituídos completamente pela noção de competência.

Ramos (2002) menciona também outras interpretações para a relação entre os termos, apoiadas na ideia de transformação atendida pela noção de competência. Faz referências ao exemplo da Organização Internacional do Trabalho, que entende a noção de qualificação como a capacidade do trabalhador de executar suas atividades de trabalho, e a noção de competência como características do patrimônio de conhecimentos e habilidades da capacidade de potencial do trabalhador, ou seja, “a competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto”. (RAMOS, 2002, p. 60). Esta interpretação é compartilhada por aqueles que apontam o potencial da noção de competência para a recuperação da valorização subjetiva do trabalhador.

De acordo com Ramos (2002, p. 37- 38), as inovações tecnológicas e de organização do trabalho pelas quais passaram os países capitalistas a partir da década de 80, os obrigaram a se adaptar a algumas características do mundo produtivo, como a flexibilidade de produção, a reorganização das ocupações, a integração de setores da produção, a versatilidade e a multifuncionalidade dos trabalhadores, a capacidade de comunicação e a autonomia. A autora ainda afirma que:

O exercício da competência não existe sem a profundidade dos conhecimentos que poderão ser mobilizados na situação. Os conhecimentos não se limitam ao nível de sua aplicabilidade, mas, justamente porque depende de um exercício reflexivo, pressupõe-se que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor das situações. (RAMOS, 2002, p. 67)

Nesse sentido, Ramos (2002), que considera que os conhecimentos não podem ser limitados a sua aplicação e, que é imprescindível haver reflexão sobre eles, se opõe a Perrenoud (1999), segundo o qual, para saber resolver situações, o indivíduo precisa mobilizar os conhecimentos necessários para resolver determinada situação.

Na concepção de Ramos (2002), existe uma grande proximidade entre a noção de competência e a dimensão da qualificação, visto que ambos os termos se remetem às qualidades do indivíduo e ao conteúdo do trabalho. Porém, qualidades e conteúdo de trabalho são modificados, “o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos,) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado)”. (RAMOS, 2002, p. 68).

Mas, se a educação tem por fim a formação para o trabalho, para que tipo de trabalho estariam sendo preparados os indivíduos? Para servir a quem?

Conforme Ramos (2002, p. 68-69):

A qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais.

Segundo Ramos (2002), as competências assumem o sentido de ordenadoras das relações educativas e proporcionam o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, observa-se a substituição do ensino centrado em saberes disciplinares, para um ensino focado no desenvolvimento de competências, a partir de atividades específicas. É o que encontramos no material didático do Currículo do Estado de São

Paulo. O professor deve trabalhar os conteúdos e a metodologia em prol do desenvolvimento das competências estabelecidas pelo currículo.

A pedagogia da competência exige do ensino profissionalizante e do ensino geral que as noções de saber, saber-fazer e objetivos, estejam adaptadas de um esclarecimento das atividades em que se podem materializar-se e se fazer entender. Torna-se assim impossível conceder a estas noções uma definição separada das atividades em que se materializam (RAMOS, 2002, p. 222).

Ramos (2002) também se refere à dimensão psicológica da pedagogia das competências. A noção de competência é normalmente relacionada aos objetivos de ensino em pedagogia e, a partir disso, duas aptidões analíticas seriam observadas:

[...] uma delas nega essa associação, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado as transformações sociais e econômicas de nossa época; a outra aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo. (RAMOS, 2002, p. 223)

Como destaca Ramos (2002, p. 223), a primeira tendência relaciona a noção de competência à de ordem profissional, dada a ênfase que o conceito de competência deposita nos resultados e nas ações. Essa tendência é sentida com as modificações produtivas ocorridas na década de 80, que se constituíam em políticas de formação e de capacitação de trabalhadores, principalmente, em países industrializados com grandes problemas para vincular os sistemas produtivo e educativo. A segunda tendência localiza a origem da noção de competência ligada ao movimento pedagógico americano da década de 60, baseado no desempenho, também chamada de pedagogia do domínio.

E, embora Ramos (2002) faça críticas sobre a pedagogia das competências, também destaca pontos favoráveis dessa concepção. Para Ramos (2002, p. 257), uma das ideias propícias acerca dos saberes disciplinares refere-se ao fato da possibilidade de alguns alcançarem êxito e, outros, o fracasso. Por exemplo, alunos reprovados nos bancos escolares do Ensino Médio, muitas vezes, têm êxito no ensino profissional. Acrescenta:

As questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são à crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. (RAMOS, 2002, p. 260)

Para Ramos (2002), a crítica ajuda a fortalecer a relevância da integração de disciplinas. Se a mobilização de competências significa recorrer a todo tipo de saberes, contextualizar os saberes torna-se muito importante, como também será importante que os conhecimentos do cotidiano, do senso comum, estejam sempre acompanhados dos conhecimentos científicos.

O desenvolvimento de competências também implica na formação para o trabalho. No Currículo do Estado de São Paulo, temos:

Para as DCN, o que a lei denomina preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional. (SÃO PAULO, 2012, p. 23-24)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma das justificativas para o uso da pedagogia de competências seria o de tentar aproximar a escola do trabalho, tentar mudar a relação entre teoria e prática.

Nessa mesma direção, considerando que os efeitos da tecnologia e das transformações econômicas e produtivas não podem ser analisados a despeito de características culturais, sociais e econômicas, Ramos (2002, p. 131) discute o problema da crise mundial de emprego, também atravessada pelo Brasil, o que, de certa forma, torna-se um empecilho para a assimilação das apologias aos avanços tecnológicos. De qualquer modo, é nesse contexto que se busca a construção de novos valores para a adaptação do trabalhador à instabilidade da vida e à individualização. Ramos (2002, p. 131) alerta que “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade”.

Nesse sentido, Ramos (2002, p. 135) afirma que a argumentação dos órgãos oficiais em prol da implantação de um ensino que favoreça a formação para a cidadania e para o trabalho parece decorrer de certo determinismo tecnológico e estaria acobertando um certo fatalismo:

Diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. (RAMOS, 2002, p.135)

A impressão que temos na leitura do texto do documento Currículo do Estado de São Paulo é que já está tudo “pronto e acabado”, resta às pessoas se adaptarem a esse

mundo de contínuas transformações tecnológicas, econômicas, sociais e profissionais. Para tanto, o currículo apresenta “os princípios orientadores [...] para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

Ramos (2002) afirma que currículos escolares regidos pela noção de competência abrem as escolas para o universo econômico e introduzem um sentido prático para as aprendizagens escolares, o que pode resultar numa noção utilitarista de currículo, voltado para o mercado de trabalho.

Ainda sobre o conceito de competência, Ricardo (2010, p. 612) afirma que é bastante comum relacionar-se a noção de competências ao “aprender a aprender”, levando à aplicação da lógica das competências, o que pode, em consequência, provocar o esvaziamento dos conteúdos escolares. Se é valorizada a aprendizagem autônoma do aluno, os saberes elaborados conheceriam uma desvalorização.

Portanto, para Ricardo (2010), o uso da pedagogia de competência na educação geral baseia-se na busca da justiça social, uma vez que os alunos que vão mal na educação geral, vão bem no ensino profissionalizante. Contudo, o ensino por competências também pode levar à privatização do indivíduo, isto é, se, antes, a escola era vista como uma oportunidade para o emprego, agora, proporciona a preparação para a empregabilidade, sob a responsabilidade do próprio indivíduo “o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis”. (RICARDO, 2010, p. 611).

Hoz (2011, p. 48) também tematiza o uso do conceito de competência na educação para afirmar que a ideia de educação baseada nesta concepção, com o propósito de desenvolver no aluno competências básicas, teve origem antes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas orientações serviam de base para as provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a partir do ano 2000.

A educação referenciada em competências parece querer preparar os indivíduos para desempenhar papéis e funções e, portanto, sugere a ideia de que é preciso desenvolver capacidades e aptidões para fazer alguma coisa. Nesse sentido, é necessário um olhar crítico sobre os papéis e funções que a formação por competências parece querer inserir nos educandos, porque nos dá a impressão que não apontam para um perfil de pessoas preparadas para prosseguir nos estudos, ter uma profissão e, sim sujeitos sempre preparados para se adaptar a afazeres diferentes.



Conforme Hoz (2011), a educação referenciada em competências surge envolvida por dúvidas e por problemas práticos e teóricos, de um lado, por conta da imprecisão do termo competência; de outro lado, em razão da distinção não suficiente entre educação e treinamento.

A soma dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários não garante uma competência, a soma de competências para o desempenho de tantos papéis vitais gerais não garante nem a competência de saber viver. Portanto, o caminho para uma abordagem mais próxima da realidade e a educação geral, apontaria algo similar, como uma competência geral para viver numa determinada comunidade caracterizada por uma cultura, embora teoricamente resulte paradoxo falar de uma competência geral, quando as competências, por definição são consideradas capacidades específicas. (HOZ, 2011, p. 57, *tradução nossa*<sup>19</sup>)

Segundo Hoz (2011), não é possível dizer se há uma competência geral, ou se elas são consideradas capacidades específicas para alguma coisa. Uma competência geral, para Hoz (2011, p. 58), não assegura o desenvolvimento do desempenho dos papéis vitais específicos para cada função. Para desenvolver competências gerais, seriam necessários amplos conhecimentos gerais e grande habilidade intelectual. Assim, seríamos conduzidos a acreditar que a finalidade da educação para a vida seria o desenvolvimento de uma competência geral para saber viver e que, como exigência básica para tanto, seria preciso inserir uma grande quantidade de conhecimentos para desenvolver uma inteligência mais abrangente. Dessa forma, essa conclusão separa bruscamente a educação geral da educação profissionalizante, voltada para o treinamento, e a devolve para a sua concepção convencional de educação, na qual sempre teve destaque o papel do conhecimento e do desenvolvimento intelectual, compreendido como o uso correto da inteligência, valendo, de um lado, do conjunto das habilidades intelectuais e, de outro, das técnicas cognitivas.

Hoz (2011) afirma ser insuficiente a distinção entre educação e treinamento. A educação seria sinônimo de formação geral, de treinamento ou de aquisição de conhecimento para o desenvolvimento intelectual?

---

<sup>19</sup> La suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos no asegura una competencia, la suma de competencias el desempeño de otros tantos papeles vitales generales no asegura tampoco la competencia de saber vivir. Por tanto, la vía para un intento más realista de acercamiento e la educación general apuntaría a algo similar a una competencia general para vivir en una determinada comunidad caracterizada por una cultura, aunque teóricamente resulte paradójico hablar de una competencia general, cuando las competencias, por definición, se consideran capacidades específicas.

Ramos (2002), Ricardo (2010) e Hoz (2011) concordam que o uso do termo “competência” na educação escolar está relacionado ao preparo de pessoas adaptáveis ao trabalho, como também concordam sobre a imprecisão deste termo.

Costa (2005), por sua vez, problematiza a ideia conforme a qual o valor do conhecimento estaria relacionado somente à sua aplicação. Aqui, evidencia-se uma “[...] preocupação de que colocar o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas”. (COSTA, 2005, p. 61).

Na pedagogia de competência, vimos, o conhecimento é legítimo se usado eficazmente, se resultar no desenvolvimento delas. Para Costa (2005, p. 61), a prioridade dada às competências redimensiona a função do conhecimento no currículo, que deixa de ter um valor inerente. Assim, a prioridade dada às competências não seria uma resposta do currículo a pergunta pela função dos conhecimentos disciplinares? Portanto, se o que se conhece não justifica os fins que se quer alcançar, o currículo estipula as competências desejadas.

Costa (2005) ainda destaca a importância dos conhecimentos não serem desconsiderados nas discussões sobre os currículos, tendo em vista as relações de poder neles presentes. E, salienta que não devemos discutir apenas se os conhecimentos escolares devem ou não estar a serviço de uma competência, de modo que a função formadora da escola ficaria limitada (COSTA, 2005, p. 65).

Para Costa (2005), os docentes possuem certa dificuldade em definir a noção de competência, fazendo com o termo seja usado em diversos sentidos.

O caráter polissêmico do termo assume uma nova perspectiva em Zabala (2010, p. 12), que defende existir uma opinião generalizada de que as finalidades da educação devem contribuir para o total desenvolvimento da personalidade, para a preparação da vida de maneira geral e para o desenvolvimento de competências aplicáveis nos âmbitos social, interpessoal e profissional.

Sobre como as pessoas aprendem competências, diz:

A aprendizagem de uma competência está muito distanciada do que é uma aprendizagem mecânica; significa um maior grau de relevância e funcionalidade possível, pois para poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais. (ZABALA, 2010, p. 12)

Nesse sentido, Zabala (2010) se aproxima de Perrenoud (1999), quando afirma serem necessárias as situações de aprendizagens para níveis mais profundos e não superficiais de aprendizagens.

Contudo, se para resolver situações é necessário mobilizar os conhecimentos, os alunos possuem os conhecimentos necessários para lidar com todas as situações novas? Afinal, se não possuírem os conhecimentos pertinentes àquela determinada situação, não conseguirão resolvê-la.

Zabala (2010, p. 13) então afirma:

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno.

Logo, é possível perceber que a formação de competências é um processo individual e nesse sentido, a pessoa precisaria autonomamente estar sempre buscando a própria aprendizagem.

Quanto às competências que devem ser ensinadas na escola, Zabala (2010, p. 83) esclarece que a resposta à pergunta está relacionada à definição da finalidade da educação. Na maioria das declarações atuais sobre a função do ensino, considera-se que é função da educação o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano, a formação integral da pessoa.

Para Zabala (2010), o uso do termo “competência” nos leva a entender que o saber é aplicável, que o conhecimento faz sentido se usado por aquele que o possui em situações da vida ou no âmbito acadêmico. Mas, segundo Zabala (2010), as competências precisam incluir os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Normalmente, os conteúdos são acrescentados sem a preocupação de mudar ou melhorar os resultados educacionais, e também menciona que eles não são substituídos, ainda que defasados. Aos conteúdos existentes, novos são simplesmente acrescentados, independentemente do propósito da educação. Assim, “[...] o currículo acaba sendo um instrumento sobrecarregado e de difícil cumprimento nos planejamentos e nas programações de aula [...]” (ZABALA, 2010, p. 83). Por isso, defende a diferenciação entre os conteúdos acrescentados e os já existentes, entre os básicos e imprescindíveis e os básicos e desejáveis.

E, ainda, explica:

Por básicos imprescindíveis entendemos aquelas aprendizagens que, em caso de não serem realizadas no final da educação básica, condicionam ou determinam negativamente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos afetados, comprometem seu projeto de vida futuro e o colocam em uma situação de claro risco de exclusão social [...] Os conteúdos básicos desejáveis seriam, por outro lado, as aprendizagens que, ainda contribuindo significativamente para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, não os condicionam ou determinam de modo negativo no caso de não serem aplicados. (ZABALA, 2010, p. 84)

Considerando o currículo paulista vigente, frisa-se que merecem destaque não somente os conteúdos úteis para a vida, mas também os que permitem o desenvolvimento individual e social do indivíduo.

Bezerra Neto, Bezerra e Jacomeli (2009, p. 42) advertem:

Competências e habilidades remetem a um individualismo gritante, pois nem todos são competentes e hábeis para aprender tudo ou qualquer coisa, assim, acaba sendo naturalizada também a não aprendizagem, pois cada um tem um ritmo diferente e a escola não tem como atender a todas as expectativas de todos os alunos, de forma que alguns alunos podem ser excluídos do processo de aprendizagem em razão de suas baixas capacidades. Essa exclusão, entretanto, não se dá na forma de abandono da escola, mas por meio da permanência obrigatória, porém, desprovida de objetividade na transmissão de conteúdos socialmente acumulados fazendo com que os alunos não tenham expectativas com relação à escola, deixando de vislumbrar o seu devido valor na sua formação pessoal e social.

Ressalta-se, aqui, nossa preocupação com aqueles que possuem maiores dificuldades para aprender, mesmo com a ajuda do professor. Se o desenvolvimento de competências é individualizado, talvez, muitos alunos presentes nos bancos escolares estejam desenvolvendo mínimos conhecimentos.

Retomemos o tema da relação entre “competências” e o currículo. Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 50) esclarecem que, na reforma curricular do Estado de São Paulo, é explícita sua vinculação à sociedade contemporânea, referindo-se a educação como uma panaceia dos problemas sociais, mas, agora, em nova versão: o papel da escola é desenvolver competências e habilidades para os desafios culturais, sociais e profissionais desses novos tempos.

Conforme Sanfelice, Minto e Lombardi (2009), a educação é compreendida como formação da pessoa, aquela que proporciona o desenvolvimento pessoal, o que evidencia os vínculos ideológicos do Estado. O indivíduo torna-se o centro para onde convergem as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso, cabendo à educação “o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a

influência do mundo sobre cada um [...] a construção da identidade, da autonomia e da liberdade”. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50). Essa noção de educação foi disseminada pela pedagogia das competências e pelos pilares do “aprender a aprender”, “que se recoloca, sob uma perspectiva societária neoliberal, o neoescolanovismo, o neo-constructivismo e o neo-tecnicismo”. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50).

Ainda sobre as competências, Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 54) dizem que “além de não haver nenhuma novidade em relação ao que já vem sendo feito pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, preocupa-nos o reducionismo do raciocínio”. Também mencionam uma preocupação em relação à educação ter sido tomada somente por uma de suas manifestações, o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades. Afirmam ser uma pedagogia precária de saberes significativos, influenciada por agências financiadoras e órgãos multilaterais para solucionar os problemas de escolaridade dos países do Terceiro Mundo.

A pedagogia da competência requer que o aluno tenha autonomia para buscar a própria aprendizagem, para saber pensar e agir corretamente perante as situações novas. E, quanto ao professor? A sua função é a de ensinar o aluno aprender a aprender, despertar o gosto pela aprendizagem:

A mão de obra barata que os países do Terceiro Mundo têm em abundância, precisa ser preparada, segundo a lógica de mercado, com habilidades e competências para se constituir em classe trabalhadora flexível e disponível à exploração do capital. Contraditoriamente ao discurso, a sociedade do conhecimento não é para todos e nem para muitos. Quem definiu os conteúdos da proposta curricular do Estado? Quem definiu as metas a serem alcançadas? Quem lá nos idos de FHC, usurpou um projeto de LDB construído pela sociedade civil e impôs outro goela baixo. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 55)

Sanfelice, Minto e Lombardi (2009) não repudiam as avaliações de aprendizagem, mas consideram que o então ministro da educação Paulo Renato de Souza provocou um reducionismo em relação aos processos de avaliação dos discentes, que passaram a ser avaliados em competências e habilidades estabelecidas pelos órgãos centrais da educação. Mencionam, que os professores são impelidos a usar os Cadernos do Professor e, caso alcancem a produtividade desejada pelos órgãos oficiais, são recompensados. Portanto, “Trata-se de um dos mais fortes mecanismos de controle já vivido pelo sistema educacional paulista”. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 55).

Estes autores concluem, que a responsabilidade pela busca do conhecimento passa a ser da própria pessoa, afastando do Estado a responsabilidade de oferecer condições para quem ensina, como também por aqueles que, por motivos de trabalho, não têm condições de por si buscar o conhecimento, restando-lhes a exclusão do processo formativo.

Rossi (2011, p. 84) vê um equívoco na implantação, pela Secretaria da Educação, de um currículo diferenciado para as competências, sob o pretexto de democratizar a escola, garantindo o direito de acesso à escola a todos, com diversidade de tratamento para os desiguais.

As competências a aprender adotadas pelo Currículo do Estado de São Paulo são as formuladas para o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998). São elas:

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica [...] Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas [...] Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema [...] Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente [...] Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2012, p. 18-19)

Segundo Machado *apud* Rossi (2011, p. 85), os fatores acima apresentados são muito complexos, de difícil análise e de difícil aplicação prática, principalmente, porque um assunto delicado e historicamente inserido num "problema regional e nacional, como a leitura e a escrita, com uma formação profissional deteriorada, onde muitas vezes ela não existe ou é feita de uma forma não presencial". (ROSSI, 2011, p. 85).

Portanto, Rossi (2011, p. 86) considera necessário superar essa visão precária da pedagogia das competências e habilidades, assim como tirar o foco da avaliação da produtividade para a avaliação da aprendizagem de conteúdos e de conhecimentos que tenham sentido para o aluno e sejam importantes para a sua vida.

A maneira de organizar o desenvolvimento do currículo interfere no modo como as competências serão usadas para a intervenção na realidade, logo uma escola que pretenda se valer da pedagogia de competência, deve fazê-lo de forma rigorosa (ZABALA, 2010).

Em suma, o termo “competências” assume vários sentidos, embora não se trate de um termo novo, ganhou novos significados, por vezes, ligados à antigas acepções, mesmo no ambiente escolar e já relacionadas ao mundo do trabalho, mas sua função segue indefinida. A formação para competências na educação escolar pode estar relacionada também a um modismo, muitas vezes utilizado nas elaborações curriculares, sem a realização de análises profundas. Além disso, o não entendimento dos sentidos que o termo “competência” assume pode resultar no seu uso de forma incorreta, conduzindo a educação para caminhos não esperados.

Consideremos, agora, as consequências de uma pedagogia de competências para o currículo de Geografia.

### **3.3. O uso de competências e suas limitações no currículo de Geografia do Ensino Médio**

Faremos uma breve apresentação dos conteúdos da disciplina Geografia e do modo como o Currículo do Estado de São Paulo concebe o uso de competências.

Para justificar a adoção do uso de competência na educação escolar, o documento curricular do Estado de São Paulo retoma o conceito de competência na parte dedicada à disciplina Geografia, afirmando que “na década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reforçando a tendência da crítica ao ensino conteudista, propondo, em seu lugar, o ensino por competências”. (SÃO PAULO, 2012, p. 74). Justifica então a mudança na forma do ensino de Geografia diante das transformações do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Regalo e Nunes (2009, p. 112) afirmam que a ideia central do currículo é por fim ao saber neutro, em prol de um saber social, relacionado a um mundo cada vez mais dominado pela globalização de mercados, pela urgência nos problemas ambientais e etnoculturais e pelas transformações no mundo do trabalho.

Entendemos que o atual currículo paulista ao priorizar o ensino por competências, torna os conteúdos menos importante, visto que, nesta concepção o principal é desenvolver competências.

Nesta perspectiva, o currículo de Geografia enfatiza a importância de se considerar os conhecimentos que os alunos trazem com eles, saberes que devem ser utilizados e contextualizados para a discussão e o entendimento do mundo em que

vivem (SÃO PAULO, 2012). Portanto, para o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 77), “são essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que muitas vezes é o ator principal de seu tempo, e em outras, coadjuvante e observador crítico das ocorrências do planeta”.

No Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), destaca-se a importância da formação de indivíduos capazes de realizar uma leitura crítica de mundo, dos acontecimentos nele existentes, de suas causas e contradições.

Para o documento curricular, a contribuição da Geografia se faz cada vez mais necessária, para o entendimento do complexo mundo em que vivemos. O conhecimento Geográfico seria então fundamental para a compreensão da chegada dessa explosão de informações do mundo contemporâneo e para pensarmos e nos posicionarmos em relação a essa complexidade. Portanto, os conhecimentos geográficos devem contribuir para a vida prática das pessoas.

Como dissemos, uma das dificuldades que esta pesquisa se deparou na análise do documento Currículo do Estado de São Paulo, foi identificar as referências bibliográficas para a fundamentação do termo competências que esse documento traz. Quando se refere a ideia de competências cita os PCN e nas referências bibliográficas do currículo de Geografia apenas uma obra referencia a adoção da pedagogia da competência. A autora então mencionada é Maria do Céu Roldão mencionando Philippe Perrenoud que define competência como um saber em uso e contrapondo a definição de Perrenoud, ela cita Guy Le Boterf, que interpreta competência como um saber inerte. Também aparece o nome do Claude Lévi-Strauss dizendo que se os conhecimentos não forem usados culturalmente, não virarão competências. (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Em *Gestão do currículo e avaliação de competências*, (Roldão, 2003) tenta esclarecer a centralidade do conceito de competência no meio educacional. Explica que a escola ampliou a oferta de vagas, o que aumentou também a heterogeneidade dos alunos. Contudo, ela permaneceu com a mesma organização de funcionamento. Os resultados positivos tornaram-se cada vez mais difíceis de serem alcançados. A situação se agrava para aqueles que abandonaram a escola, pois estes passaram por muitas matérias, mas desenvolveram mínimas competências, embora o mercado de trabalho em expansão exija cada vez mais competências profissionais.

Segundo Roldão (2003), “um saber em uso” pode tornar-se um “saber inerte”. Acrescenta que a competência é um “*saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático e não a conteúdos acumulados com



os quais não sabemos nem agir no concreto”. (ROLDÃO, 2003, p. 20, *grifos da autora*). Portanto, todos os conhecimentos que acumulamos em nossa vida, os escolares ou oriundos de nossas experiências, nos ajudam a desenvolver competências. As competências que se constroem não são esquecidas, são saberes em uso; já os saberes inertes são esquecidos, perdem-se.

Roldão (2003) pontua que, ao aprender, é preciso um objetivo, ou seja, saber para que servirá o que se aprende. Em sua visão, a competência orienta a pertinência dos objetivos definidos, dando sentido à aprendizagem. Desse modo, as competências exigem uma grande amplitude de conteúdos, de tal modo que a pessoa possa recorrer a esses conhecimentos em diversas situações e contextos: “A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade”. (ROLDÃO, 2003, p. 24).

O fato dos conteúdos serem trabalhados como um fim em si mesmos é um problema para um currículo baseado em competências, segundo Roldão (2003). Há que se definir para qual fim se ensinará um certo conteúdo. Frise-se, também os professores devem ter claramente definidos os objetivos pelos quais o conteúdo é ensinado, do contrário, impedirão que os alunos desenvolvam as competências pertinentes. Por outro lado, ressaltamos, que esta falta de clareza dos professores talvez possa ser decorrente de sua não participação na elaboração do currículo.

As considerações que Roldão faz à concepção curricular fundamentada em competências talvez possa ser estendida ao atual currículo paulista de Geografia. Os conteúdos aí apresentados parecem selecionados para serem aplicados com fim em si mesmo.

No Currículo do Estado de São Paulo, o objeto de estudo do ensino de Geografia é o espaço geográfico:

Abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais. O ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio. (SÃO PAULO, 2012, p. 77)

No documento curricular vigente, consta que o estudo de Geografia deve contemplar o homem como um agente atuante e transformador do espaço geográfico. Portanto, é relevante no ensino dessa disciplina considerar a interação entre homem e natureza, assim como o processo histórico, cultural e social em sua transformação. Certamente, também entendemos importante a percepção do homem como agente que atua sobre a natureza, para a compreensão de questões e conflitos atuais resultantes ou relacionados à ação do homem.

Santos (1978, p. 122) define espaço geográfico como “[...]um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente [...] e que se manifestam através de processos e funções”. Portanto, o saber geográfico se propõe a pensar as relações que se manifestam, das práticas sociais mais simples até aquelas que dominam o espaço no qual se efetivam.

Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 113) afirmam:

A disciplina escolar Geografia mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias geográficas. Os conteúdos são organizados a fim de atender a concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino.

O excerto reforça a relevância da análise do vínculo entre a disciplina Geografia escolar e a escolha dos conteúdos que compõem o currículo.

Segundo Rossi (2011, p. 121), “há uma valorização demasiada acerca dos conteúdos, onde estes estão desarticulados entre si e em relação aos métodos utilizados, desconfigurando e desqualificando o currículo”.

A seguir, elencamos os conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo de Geografia, para observarmos como se organizam no documento. Nos três anos do Ensino Médio, os conteúdos são divididos em quatro bimestres, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Conteúdos de Geografia para o Ensino Médio

ANO	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
1º E.M	<p><b>- Cartografia e Poder</b></p> <p>Os elementos dos mapas; As projeções cartográficas; As técnicas de sensoriamento remoto</p> <p><b>- Geopolítica do mundo contemporâneo</b></p> <p>O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial; Conflitos regionais e os desertados da nova ordem mundial</p>	<p><b>- Os sentidos da globalização</b></p> <p>As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios; A globalização e as redes geográficas</p> <p><b>- A economia global</b></p> <p>Organismos econômicos internacionais; As corporações transnacionais; Os fluxos do comércio mundial; Fluxos econômicos na escala mundial</p>	<p><b>- Natureza e riscos ambientais</b></p> <p>Estruturas e forma do planeta Terra; O relevo terrestre</p> <p>- Agentes internos: os movimentos da crosta</p> <p>- Agentes externos: clima e intemperismo</p> <p>Riscos de catástrofes em um mundo desigual</p> <p>- A prevenção de riscos</p>	<p><b>- Globalização e urgência ambiental</b></p> <p>Os biomas terrestres</p> <p>- Clima e cobertura vegetal</p> <p>A nova escala dos impactos ambientais; Os tratados internacionais sobre meio ambiente</p>
2º E.M	<p><b>-Território Brasileiro</b></p> <p>A gênese geoeconômica do território brasileiro; As fronteiras brasileiras; Do “arquipélago” ao continente</p> <p><b>- O Brasil no sistema internacional</b></p> <p> Mercados internacionais e agenda externa brasileira</p>	<p><b>- Os circuitos da produção</b></p> <p>O espaço industrial brasileiro; O espaço agropecuário brasileiro</p> <p><b>- Redes e hierarquias urbanas</b></p> <p>A formação e a evolução da rede urbana brasileira; A revolução da informação e as cidades</p>	<p><b>-Dinâmicas demográficas</b></p> <p>Matrizes culturais do Brasil; A transição demográfica</p> <p><b>-Dinâmicas sociais</b></p> <p>O trabalho e o mercado de trabalho; A segregação socioespacial e a exclusão social</p>	<p><b>-Recursos naturais e gestão do território</b></p> <p>A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro; Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas; Gestão pública dos recursos naturais</p>
3º E.M	<p><b>- Regionalização do espaço mundial</b></p> <p>As regiões da Organização das Nações Unidas (ONU); O conflito Norte e Sul; Globalização e regionalização econômica</p>	<p><b>- Choque de civilizações</b></p> <p>Geografia das religiões; A questão étnico-cultural; América Latina?</p>	<p><b>- A África no mundo global</b></p> <p>O continente africano; África: sociedade em transformação; África e Europa; África e América</p>	<p><b>- Geografia das redes mundiais</b></p> <p>Os fluxos materiais; Os fluxos de ideias e informação; As cidades globais</p> <p><b>- Uma Geografia do crime</b></p> <p>O terror e a guerra global; A globalização do crime</p>

**Fonte:** São Paulo – Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2012.

Em nossa análise, especialmente, como docente da área, percebemos algumas desarticulações na organização dos conteúdos, como no caso dos conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio. No primeiro bimestre, o conteúdo inicialmente estabelecido é a “regionalização do espaço mundial”; no segundo, o “choque de civilizações”; no

terceiro, “a África no mundo global”; no quarto bimestre, “Geografia das redes mundiais”. Como o currículo é organizado por competências, a disposição dos conteúdos apresenta-se de certo modo desarticulada e confusa.

Além disso, algumas vezes o documento enfatiza uma visão política e econômica de currículo, outras destaca os conhecimentos de preparo para a vida, como os conteúdos ligados a vivência dos alunos, apresentados no Caderno do Aluno, a serem estudados por meio da leitura e da interpretação de mapas, textos, tabelas e gráficos. As orientações de *como* trabalhar e *do quê* explicar para os alunos estão em forma de pequenos textos informativos de conteúdos, presentes apenas nos Cadernos do Professor.

Em uma abordagem crítica sobre o currículo, tematizando os conteúdos de Geografia presentes no Caderno do Professor e do Aluno, Regalo e Nunes (2009, p. 113) salientam que revelam uma “[...] adesão a uma abordagem idealista, generalista e histórica da produção da realidade e seus condicionantes sociais e econômicos, políticos e culturais”. Ainda afirmam que uma leitura crítica das atividades propostas nesse material didático revelam um descompasso entre a teoria e a prática.

Regalo e Nunes (2009, p. 113-114) relatam que:

Frente aos fundamentos arrolados, se tomamos a Geografia como ciência da sociedade, seu objeto deverá ser um juízo e análise de um segmento específico da realidade social, assim, ela discutirá processos sociais e os fenômenos da natureza interessar-lhe-ão apenas enquanto recursos para a vida humana. Ela não discutirá os processos naturais em si, mas tão somente a natureza para o homem. Sua ótica estará centrada no movimento da sociedade, a partir de seus condicionantes econômicos e políticos e, dessa forma, seus instrumentos de pesquisa serão parecidos com os das demais ciências humanas.

A análise de Regalo e Nunes (2009) torna-se relevante ao criticar a forma pela qual o currículo parece privilegiar as discussões em torno da sociedade por meio de seus condicionantes políticos e econômicos, parecendo não haver interesse em conteúdos que discutam as questões sociais e culturais presentes na sociedade. Além disso, a crítica é também importante porque, de fato, o currículo paulista trabalha com competências, centradas no mundo do trabalho.

No Currículo do Estado de São Paulo, uma das competências que se espera desenvolvida pelos alunos diz respeito à capacidade de “[...] articular conceitos (PEA e setores econômicos) com leitura de gráficos; leitura e fichamento de textos para exercitar a síntese de conceitos e acontecimentos relativos ao mercado de trabalho no

Brasil [...]” (SÃO PAULO, 2013c). Observa-se que estas competências esvaziam os conteúdos, formando alunos para o mundo do trabalho e não para a criticidade.

Na sequência, analisaremos a relação entre conteúdos e autores, buscando compreender como o conceito de competência se relaciona com o conteúdo no atual currículo de Geografia.

### **3.4. Os autores e os conteúdos**

Os elaboradores do currículo de Geografia escolheram as obras de alguns autores para base teórica do documento, entre eles Mia Couto, Anthony Giddens, Edgar Morin, Milton Santos, David Harvey, Yves Lacoste, Antonio Carlos Robert Moraes, Diamantino Pereira, Nelson W. Sodré.

Regalo e Nunes (2009) afirmam que a escolha dos autores para referenciar o currículo paulista reforça a dualidade epistemológica do documento, uma vez que os autores escolhidos provêm de tradições de pensamento distintas: “[...] da escola crítica, utilizam-se do geógrafo Milton Santos e o sociólogo Edgar Morin, colocado aqui com alguma dificuldade ou impertinência”. (REGALO; NUNES, 2009, p.114).

Apesar de estranharmos a aproximação que estes autores fizeram entre Milton Santos e Edgar Morin, concordamos com o argumento da dualidade epistemológica presente no documento. Assim sendo, para bem entender a crítica de Regalo e Nunes (2009), consideremos mais atentamente os autores e as obras indicados no documento para o currículo de Geografia: Milton Santos: “Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal”; Edgar Morin: “Os sete saberes necessários à educação do futuro”; David Harvey: “Condição pós-moderna”; Antonio Robert de Moraes: “Geografia: pequena história crítica”.

Em *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, Milton Santos (2008) discute o processo de globalização e sua constituição. Sugere questões do tipo: a quem a globalização beneficia? É possível, em tempos de globalização, dar novos rumos à história? Santos (2008) cita três tipos de globalização: globalização como fábula; globalização como perversidade; globalização como poderia ser.

Segundo Santos (2008, p. 18-19), a globalização como fábula diz respeito a uma máquina de ideologias, que alimenta as ações e coloca em movimento elementos

necessários à continuidade do sistema. Ele exemplifica dizendo que fala-se em morte do Estado, mas, na verdade, o que se percebe é o seu fortalecimento, para atender às finanças e aos interesses exteriores, em detrimento dos interesses relacionados à população. Outro exemplo citado, é a ideia de que todas as pessoas terão condições de ter tudo que a globalização pode oferecer. Porém, na realidade, esse processo não beneficia igualmente a todas as pessoas (SANTOS, 2008).

A globalização perversa estaria ligada ao desemprego, a pobreza, a baixa qualidade de vida, atrelados ao comportamento competitivo característicos de ações hegemônicas. A globalização como poderia ser diz respeito a uma outra globalização, apoiada no bem comum e na solidariedade humana (SANTOS, 2008).

Na análise do documento paulista, observamos que, embora o texto de Santos (2008) seja ali referenciado, suas ideias não são de todo contempladas no currículo de Geografia.

No quadro a seguir, os anos e bimestres escolhidos para a discussão do tema globalização no currículo de Geografia do Ensino Médio:

Quadro 2: Conteúdos que abordam a temática globalização

Ano	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
1º ano do Ensino Médio		<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Os sentidos da globalização</b></li> <li>- As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios</li> <li>- A globalização e as redes geográficas</li> <li>. <b>A economia global</b></li> <li>Organismos econômicos internacionais</li> <li>- As corporações transnacionais</li> <li>- Os fluxos do comércio mundial</li> <li>- Fluxos econômicos na escala mundial</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Globalização e urgência ambiental</b></li> <li>. Os biomas terrestres</li> <li>. Clima e cobertura vegetal</li> <li>. A nova escala dos impactos ambientais</li> <li>Os tratados internacionais sobre meio ambiente</li> </ul>
3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Regionalização do espaço mundial</b></li> <li>- Globalização e regionalização econômica</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Geografia das redes mundiais</b></li> <li>- Os fluxos materiais</li> <li>- Os fluxos de ideias e informações</li> <li>- As cidades globais</li> <li>. <b>Uma geografia do crime</b></li> <li>- O terror e a guerra global</li> <li>- A globalização do crime</li> </ul>

**Fonte:** São Paulo – Secretaria da Educação: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2012.

Considerando o quadro acima, percebe-se que o termo globalização está presente no currículo, mas nem sempre é utilizado aos moldes Milton Santos.<sup>20</sup> Por exemplo, no Caderno do Professor do 2º Ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013d), o documento se refere aos conceitos de Milton Santos de “meio natural”, “meio- técnico” e “meio-técnico-científico-informacional” para explicar a sucessão dos meios geográficos no Brasil. Aqui, as competências que se pretende ser desenvolvidas são:

Ler, interpretar e comparar mapas; ler, interpretar e produzir textos contínuos, destacando as dimensões espaciais e territoriais presentes em mapas e letras de música; estabelecer relações entre informações suscitadas por leituras cartográficas com outras linguagens, como letras de música; extrair informações implícitas ou explícitas em mapas. (SÃO PAULO, 2013d, p. 25)

Por conta da prioridade dada ao desenvolvimento de competências, a importância do conteúdo é reduzida. No caso, é o que temos também nos conteúdos de Geografia, que deixam de contemplar a visão crítica de Milton Santos a respeito da globalização. Aqui, a ideologia decorrente da globalização não é mencionada.

Na visão do geógrafo Antonio Carlos Robert Moraes (1993), que discute o livro de Milton Santos “Por uma Geografia Nova”, diz que este autor em 1978, influenciou muitos geógrafos brasileiros. Nessa obra, Milton Santos faz uma tentativa de síntese de todos os seus outros trabalhos, apresentando uma proposta geral para o estudo geográfico e, após fazer uma análise crítica sobre a Geografia Tradicional e sobre o pensamento geográfico, o autor propõe sugestões de renovação efetivadas pela Geografia Pragmática. Ele tenta esclarecer o que é Geografia e também mostra sua visão de espaço geográfico e sugere como deve ser feita a análise do geógrafo. Para Milton Santos “é necessário discutir o espaço social, e ver a produção do espaço como o objeto. Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem”. (MORAES, 1993, p. 123-124).

Segundo Moraes (1993) Milton Santos afirma que toda a atividade produtiva envolve uma ação sobre a superfície da Terra, criando novas formas duráveis. Para esse autor, a organização do espaço é condicionada pela organização social, cultural e

---

<sup>20</sup> Na 7ª série / 8º ano e na 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, também temos o tema da globalização. No Caderno do Professor da 7ª série, volume 1, de 2013, consta o conceito de “globalização perversa”, atribuído a uma análise crítica do processo de globalização. Vejamos: “Esse processo pode ter efeitos perversos sobre os mercados locais, principalmente nos países mais pobres.” (SÃO PAULO, 2013e, p. 39). No entanto, neste trabalho, nos propusemos a analisar somente os conteúdos relativos ao Ensino Médio.

tecnológica. Referente à organização do espaço na sociedade capitalista, ela é determinada pelo ritmo da acumulação do capital.

Para Milton Santos (1978) é fundamental considerar as ações humanas para a compreensão do espaço geográfico, visto que dele o homem faz parte e o transforma por meio de suas ações e de seu trabalho. Assim, o espaço geográfico é um campo de força social, no qual, por meio do trabalho, o capital é inserido na superfície terrestre, originando formas duráveis.

Consideramos que os conteúdos geográficos devem ser apresentados levando-se em conta também os acontecimentos passados e o presente, isto é, considerando-se a historicidade do espaço geográfico, para uma melhor compreensão da realidade.

Edgar Morin (2001), em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* também ganha destaque no currículo paulista. Neste texto, Morin explica que, no impacto da planetarização, o todo influencia as partes e as partes influenciam o todo. Para Morin, essa situação não se manifesta apenas entre países, mas influencia também as pessoas que recebem e consomem informações de todas as partes do mundo. (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Em seu livro, Morin (2001) destaca a importância de rejuntar e estabelecer relações entre as partes e o todo, para impedir uma visão fragmentada do mundo, entendendo-se, assim, sua complexidade. Afirma que o conhecimento de dados isolados é insuficiente, enfatizando a importância de situar as informações em seu contexto para que façam sentido para o aluno. Salienta que o problema de todo indivíduo do novo milênio é como obter informações, articulá-las e organizá-las. Por isso, os conhecimentos precisam ser tomados em conjunto e não desarticuladamente. O conhecimento fragmentado prejudica a educação, tornando os problemas invisíveis, ocultos à realidade. Para Morin (2001), a educação deve considerar o aluno a partir de sua condição social, histórica, biológica, física, psíquica e cultural.

Morin (2001) também destaca a importância de o aluno estar preparado para enfrentar os desafios imprevistos, recorrendo às informações adquiridas ao longo do tempo, e alerta para a importância da interação entre as pessoas.

Regalo e Nunes (2009, p. 115) comentam a escolha do sociólogo Edgar Morin para o currículo paulista. Consideram que Morin possui uma visão crítica da educação, destacando a importância do aprendizado contínuo e integrado e enfatizando os seguintes saberes: o Conhecimento, o Conhecimento Pertinente, a Identidade Humana, a Compreensão Humana, a Incerteza, a Condição Planetária e a Antropo-Ética. Para



Morin (2001), seria preciso superar o conhecimento tradicional (racionalista, descritivo, impositivo), em prol de um novo conhecimento, mais complexo, o que é possível somente em uma sociedade que tenha uma consciência subjetiva de mundo.

A contribuição de Edgar Morin para o documento curricular paulista parece estar ligada a relevância de relacionar o local ao global para impedir uma visão fragmentada da realidade. Segundo o Currículo do Estado de São Paulo, a aprendizagem geográfica deve favorecer a construção da espacialidade e, para isso, deve considerar certos objetivos: “diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas”. (SÃO PAULO, 2012, p.77).

Nesse sentido, registra-se a crítica de Regalo e Nunes (2009, p. 115): “articular Morin e Santos num único referencial, sem titubeios, beira a artificialidade ou banalização analítica e à miséria interpretativa”.

A escolha de Morin talvez esteja mesmo relacionada a importância dada pelo autor à articulação entre as partes e o todo, para o entendimento da complexidade do mundo contemporâneo, evitando uma visão fragmentada do mundo. Entretanto, os demais elementos que compõem a análise de Morin sobre a educação estão mais relacionados ao currículo de forma geral. Nesse sentido, não entendemos o porquê da escolha de Morin para embasar o currículo de Geografia.

Uma das competências específicas a ser desenvolvida pela disciplina Geografia é a compreensão do espaço virtual, ligado às novas tecnologias, e da relação entre tempo e espaço. Para tanto, o currículo paulista (SÃO PAULO, 2012, p. 76) diz se valer de David Harvey, segundo o qual o espaço “imprime uma compreensão do tempo-espaço de forma tão radical, influenciando inclusive a maneira como representamos o mundo para nós mesmos”. O documento curricular ainda afirma que o assunto deve fazer parte do ensino de Geografia no século XXI.

Segundo o documento curricular:

O encurtamento das distâncias, associado à expansão das redes de comunicação e transporte, tanto de mercadorias quanto de pessoas e informações, assim como as alterações promovidas no mundo do trabalho pelo advento cada vez mais acelerado de novas tecnologias, permitem, a todo momento, vislumbrar um leque de interações capazes de romper com as barreiras culturais, aproximando lugares e mundos diferentes. (SÃO PAULO, 2012, p. 75)

Para o Currículo do Estado de São Paulo (2012, p. 76), a tecnologia da comunicação e informação é a responsável por essa nova concepção de espaço, mas não

alcança a todos igualmente, provocando mudanças nas relações entre as pessoas, entre as culturas, nas relações sociais e nas formas de produzir e trabalhar. O debate do tema em sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma formação ética, humanista, crítica e solidária.

Em *Condição Pós-Moderna*, David Harvey (2011) nos leva a entender que é preciso compreender e analisar criticamente a alteridade existente nas novas relações de tempo-espaço. Aqui, faz uma crítica à condição pós-moderna. Para Harvey, na cultura contemporânea, existe uma passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade. Destaca os fatores atrelados à estética pós-moderna, revelando como a condição pós-moderna está situada no espaço urbano, na publicidade, na arte, nos meios de comunicação e transporte.

Harvey (2011) também menciona as novas formas de relação de trabalho no contexto das mudanças políticas e econômicas capitalistas no final do século XX. Refere-se, ainda, à transição do modelo fordista para o de “acumulação flexível”, para auxiliar na compreensão histórico-geográfica da condição pós-moderna. Segundo Harvey, a acumulação flexível se refere à mobilidade dos mercados, aos processos de trabalho, à produção e ao consumo em um espaço integrado pelas tecnologias. Defende também que as inovações tecnológicas dos meios de transporte aniquilam o espaço por meio do tempo (HARVEY, 2011).

Usando o conceito de “compressão do tempo-espaço” para indicar os processos que modificaram as qualidades objetivas do tempo e do espaço, que alteram até a nossa maneira de representar o mundo, Harvey (2011, p. 219) explica que o surgimento do capitalismo acelera o ritmo de vida, dando a impressão de que o mundo está encolhendo, e que nós temos que aprender a lidar com a avassaladora compressão do tempo e do espaço.

Sobre a expressão “tempo é dinheiro”, corrente no mundo capitalista, Harvey (2011) afirma que, na compressão do tempo, o trabalhador precisa produzir mais em menos tempo, o que resulta em um controle do tempo presente e do tempo futuro.

Quanto à relação entre espaço-tempo no percurso da história, Harvey (2011) faz uma análise desde o começo da modernidade, na qual destaca as transformações nos sentidos de espaço e de tempo provocadas pelo advento tecnológico, social e político na ótica iluminista.

Harvey (2011) explica que, para os iluministas, a ideia de *vir-a-ser* ocupava um lugar de destaque na percepção social do tempo e do espaço. Porém, na condição pós-

moderna, o *vir-a-ser* é transformado na hegemonia do “Ser”, ocasionando conflitos na representação do tempo e do espaço, incentivados pela acumulação flexível.

Regalo e Nunes (2009, p. 114) fazem referência ao comentário de Manuel Correa de Andrade (1989) sobre a obra de David Harvey:

Surgem então posições as mais diversas como aqueles que se sentem fiéis ao neopositivismo e à tecnocracia e procuram manter os modelos como metas a serem analisadas, como se o Brasil estivesse em uma camisa de força; os que abandonaram o neopositivismo e passaram a ler os filósofos dialéticos dentro de uma ótica positivista, como ocorre nos Estados Unidos com David Harvey; e os que sempre tiveram uma posição crítica, que resistiram às vantagens de uma adesão ao neopositivismo e analisaram baseados na práxis, a realidade vivida, o processo de apropriação e de modelação do espaço pela sociedade. Pode-se assim passar de uma Geografia no Brasil, mas com raízes estrangeiras, para uma Geografia do Brasil que, embora não ignorando os princípios científicos, faça uma análise autêntica das relações entre a sociedade e o espaço brasileiro. (ANDRADE *apud* REGALO; NUNES, 2009, p. 114)

Portanto, percebemos uma importação de modelo de ensino de Geografia que parece estar desprovido de criticidade e não ter como principal preocupação a formação do aluno cidadão crítico, que compreenda a realidade em que vive e consegue agir em prol de sua transformação.

A escolha de autores com linhas de pensamentos diferentes, e o estabelecimento prévio no Caderno do Professor dos conteúdos e da metodologia a serem aplicados, limitam o trabalho do professor, que, em outras circunstâncias, em conjunto com seus alunos, poderia escolher também o que gostariam de discutir em sala de aula, se pertinentes ao estudo do território, da paisagem e do lugar, ou seja, do espaço geográfico, favorecendo, enfim, o desenvolvimento nos alunos de uma análise crítica dos processos histórico-geográficos. É possível que o currículo paulista tenha escolhido autores tão diferentes, de matrizes teóricas tão díspares, porque os conteúdos são pouco importantes, diante da relevância das competências.

Segundo Rossi (2011, p. 123), no currículo vigente existe uma mistura de concepções e conteúdos para serem aplicados na escola. O que em nosso entendimento impossibilita um trabalho contínuo e integrado em sala de aula, indo na contramão da proposta para a educação de um dos autores utilizados pelo próprio currículo, no caso, Edgar Morin, que considera necessário integrar os conhecimentos para evitar uma apreensão fragmentada do mundo, que anula a visão global da realidade.

Na análise dos conteúdos escolhidos para os três anos do Ensino Médio, observamos que, algumas vezes são seqüenciados e outras não. Identificamos uma clara fragmentação nos conteúdos para o primeiro bimestre do 1º ano do Ensino Médio. No Caderno do Professor constam os seguintes conteúdos: Situação de Aprendizagem 1 - os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas, e os interesses; Situação de Aprendizagem 2 - o sensoriamento remoto: a democratização das informações; Situação de Aprendizagem 3 - geopolítica: o papel dos estados Unidos e a nova “desordem” mundial; Situação de Aprendizagem 4 - os deserdados na nova ordem mundial: as perspectivas de uma ordem solidária. Aqui, nota-se a ausência de conteúdo sequenciais, pois, iniciam pela aprendizagem da linguagem cartográfica, por meio de leitura e análise de mapa e leitura e análise de imagem de satélite. Na sequência, registra-se atividades sobre Geopolítica e sobre os deserdados da nova ordem mundial.

Para a Situação de Aprendizagem 1, as competências a serem desenvolvidas são:

- Reconhecer, na linguagem cartográfica e nos produtos do sensoriamento remoto, formas indispensáveis para visualizar fenômenos naturais e humanos segundo localizações geográficas;
- Analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica, utilizando recursos gráficos de qualificação, de quantificação e de ordenação, de modo a evitar falsas imagens e erros cartográficos;
- Relacionar a construção de mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da cartografia como instrumento de poder. (SÃO PAULO, 2012, p. 99)

De fato, uma das implicações de se priorizar as competências é a desarticulação dos conteúdos, tal como no exemplo citado acima.

Um dos princípios centrais do Currículo do Estado de São Paulo é o trabalho. Assim, tentaremos identificar como o termo é usado pelos autores escolhidos para fundamentar o currículo de Geografia do Estado de São Paulo.

Em *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* Milton Santos tematiza o termo trabalho, ao discutir a divisão internacional do trabalho. Santos (2011, p. 131) procura esclarecer o que representa a divisão do trabalho no mundo histórico. Afirma que um sistema de produção sempre traz consigo um novo conteúdo e uma nova função para os lugares, renovando e diversificando o mundo.

Segundo Santos (2011), as invenções técnicas, ao mesmo tempo, ampliam a diversificação da natureza, socialmente construída, e aumentam o poder de intervenção e de autonomia do homem. Santos considera ainda que, cada vez mais, as mudanças afetam os lugares e, com o avanço do capitalismo, se diversificam forças sociais em

escala mundial. Portanto, essa tendência se amplia com a indústria em decorrência do uso das técnicas, interferindo em todas as fases do processo produtivo. O autor enfatiza que o fator impulsionador da divisão internacional do trabalho é a informação. Na medida em que a produção precisa de necessidades específicas para o aumento do capital, cria condições cada vez mais rígidas para o trabalhador. Para Santos (2011, p. 252), as formas novas são criadas para atender às necessidades que se renovam, tornando-se mais exclusivas e endurecidas, material e funcionalmente mais rígidas:

Fala-se muito em flexibilidade e flexibilização como aspectos maiores da produção e do trabalho atuais, mas o que se dá, na verdade, é a ampliação da demanda de rigidez. Pode-se, mesmo, dizer, sem risco de produzir um paradoxo, que a fluidez somente se alcança por meio da produção de mais capital fixo, Isto é, de mais rigidez. (SANTOS, 2011, p. 252)

No entanto, no Currículo do Estado de São Paulo, destaca-se a necessidade das pessoas estarem preparadas para se adaptarem a diferentes postos de trabalho, justamente adaptarem-se então às novas necessidades de produção, que, segundo Santos (2011), vimos, as novas necessidades de produção implicam em maior rigidez sobre o trabalhador e exigem alto grau de ciência e tecnologia para atingirem a eficácia na produção

A partir da modernização contemporânea, os lugares se mundializaram em lugares mais complexos e mais simples. Aqui, a cidade aparece com grande diversidade socioespacial.

Para Santos (2011, p. 323), existe uma economia globalizada, imposta de cima, e um setor produtivo, denominado nos países mais pobres de setor popular e, nos países mais ricos, de desprivilegiados. O trabalho torna-se especializado, especialmente, nos setores mais favorecidos. E, para a eficácia do sistema produtivo, a obediência é um dos requisitos, em razão do uso científico e tecnológico e da precisão do processo produtivo.

Nos países mais pobres, segundo Santos (2011, p. 324), mesmo com a precariedade de grande parte da população, a necessidade de produzir para o consumo dessa parcela da população não é eliminada, uma das razões para a introdução e a reprodução da divisão internacional do trabalho.

Assim, explica:

O quadro ocupacional não é fixo: cada ator é muito móvel, podendo sem trauma exercer atividades diversas ao sabor da conjuntura. Essas metamorfoses do trabalho dos pobres nas grandes cidades cria o que [...] denominamos de “flexibilidade tropical”. Há uma variedade infinita de

ofícios [...] dotadas de grande capacidade de adaptação, e sustentadas no seu próprio meio geográfico [...] as respectivas divisões proteiformes de trabalho, adaptáveis, instáveis, plásticas, adaptam-se a si mesmas, mediante incitações externas e internas. Sua solidariedade se cria e se recria ali mesmo, enquanto a solidariedade imposta pela cooperação de tipo hegemônico é comandada de fora do meio geográfico e do meio social em que incide. (SANTOS, 2011, p. 324)

Santos (2011) se ocupa da grande massa de consumidores de bens e serviços de informação formada por classes sociais mais inferiores nos países mais pobres, entendida como um dos atrativos para que as empresas internacionais aí se instalassem, e que, além disso, oferecem força de trabalho mais barata. Por isso, nesses países, seria necessário formar pessoas preparadas apenas para se adequarem a trabalhos bem diversificados, pessoas flexíveis, capazes de mudar de tarefa mesmo sem uma formação profissional específica.

No Caderno do Professor do 2º ano do Ensino Médio, a categoria trabalho é apresentada. Nesta Situação de Aprendizagem, estão especificados os seguintes conteúdos: “O trabalho e o Mercado de Trabalho”. “Distribuição da população Economicamente Ativa (PEA) do Brasil segundo os setores de produção; integração marginal da mulher no mercado de trabalho e os setores de produção; desigualdades de gênero”. (SÃO PAULO, 2013c, p. 35)

Para a exposição desses conteúdos, é orientado que se faça uma análise participativa da mulher no mercado de trabalho e uma conceitualização sobre o tema PEA por setores de produção, por meio de pequenos textos, seguidos de leitura e interpretação de gráficos. Quanto às competências que se espera aqui desenvolvidas, temos:

[...] ler e interpretar gráfico sobre as transformações da distribuição setorial da PEA no Brasil, utilizando-o como elemento quantitativo e de síntese para a compreensão de fenômenos sociais pretéritos ou em curso na sociedade brasileira; produzir textos (comentários e dissertações) sobre o mercado de trabalho no Brasil baseados na leitura e na interpretação de gráficos e tabelas. (SÃO PAULO, 2013c, p. 35)

Essas competências se ocupam dos procedimentos de leitura e escrita de textos. Dessa forma, o conteúdo está sendo usado para a formação de uma competência lingüística, colocando em segundo plano o conhecimento geográfico. Busca-se a formação de competências, mas, para tanto, negligencia-se o conteúdo e as concepções críticas de David Harvey e Milton Santos sobre o trabalho.

Nos Cadernos do currículo de Geografia do Ensino Médio, esta parece ser a única ocasião em que o tema trabalho é abordado de forma explícita.

Se considerarmos a obra *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, de Milton Santos, como também o modo como o currículo paulista discute a questão do trabalho, o documento parece se alinhar à posição de Milton Santos quanto à revolução que as tecnologias da informação e comunicação provocaram no espaço do ser humano, transformado até a sua maneira de pensar o mundo.

Mas, sobre a relação entre competências e conteúdo, a prioridade é dada ao desenvolvimento de competências. Os conteúdos então deixam de ser tão relevantes e, algumas vezes, é apresentado de forma confusa e desarticulada. Observa-se, ainda, que, diante da relevância dada as competências, os alunos deixam de conhecer algumas ideias críticas dos autores que fundamentam os conteúdos, visto que estas são apresentadas de forma fragmentada, limitando assim, em nosso entendimento, o contato dos alunos com estas visões críticas do mundo. Tem-se a impressão de que o mais importante é desenvolver apenas competências, que talvez possa estar a serviço de uma concepção utilitarista do entendimento da vida, inserida em um contexto político econômico neoliberal. Também aqui os conteúdos enfatizam assuntos políticos e econômicos, em detrimento de assuntos políticos e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir “currículo escolar” não se mostrou uma tarefa fácil. Ao contrário, trata-se de um tema evidentemente complexo. Contudo, compreendemos que as propostas curriculares são concebidas para atender as necessidades emergentes de um determinado contexto, em uma certa época.

Assim, as concepções de currículo giram em torno de um campo de conflitos e questionamentos, uma vez que, da elaboração curricular, decorrem escolhas de conhecimentos, procedimentos e organização.

A década de 90 é caracterizada por profundas transformações no setor econômico e nas políticas educacionais públicas. Nessa mesma década, o Banco Mundial e o FMI realizaram programas de financiamentos para a educação dos países da América Latina, entre eles, o Brasil, impondo certas condicionalidades técnicas. Para os neoliberais, a crise econômica dos países periféricos não está ligada à questão da democratização do ensino, mas sim à ineficiência da gestão das políticas públicas em oferecer um ensino de qualidade.

As orientações do Banco Mundial e do FMI estão embasadas em políticas neoliberais, caracterizadas pelas privatizações no setor econômico e por certas medidas empresariais no setor público. Visam à qualidade e a eficiência do ensino, cuja ausência, para estas agências, é um dos motivos da pobreza e do atraso econômico dos países em desenvolvimento. Estas agências ocupam-se das necessidades do mercado de trabalho e enfatizam a importância da educação na relação entre trabalho e desenvolvimento econômico.

No Brasil, nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), se deu a efetivação das políticas neoliberais, evidenciadas na política de privatizações e de participação mínima do Estado na economia, com o intuito de atrair para o país as empresas transnacionais. Ainda na década de 90, sob a justificativa de um sistema educacional mais integrado para todo o país, foram criados a nova LDB (9.394/96) e posteriormente, os PCN.

Diante dos avanços tecnológicos e da rápida obsolescência de seus produtos, o mundo da produção também passou por processos de transformação, passando a exigir trabalhadores mais flexíveis, adaptáveis a um mercado de constantes mudanças.

Nestas circunstâncias, no Estado de São Paulo, em 2007, durante o governo de José Serra (2006-2010), sob o discurso de ineficiência das escolas públicas, e diante do



baixo resultado apresentado pelos alunos, frente ainda a descentralização do sistema educacional e a garantia da autonomia dada as escolas pela LDB, atrelado ao programa educacional São Paulo Faz Escola, foi criada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim, em 2008, foi implantado um currículo único/padronizado e referenciado por e para a formação de competências para o Ensino Fundamental (ciclo II) e para o Ensino Médio.

Esta concepção curricular alinha-se à perspectiva neoliberal e às demandas do mercado de trabalho. Para tanto, orienta um ensino integrado e referenciado pela formação de competências, diante das exigências dos novos padrões de produção, que exigem profissionais dinâmicos e ajustáveis a diversificados postos de trabalho.

Para melhorar a qualidade da educação pública, o Banco Mundial e o FMI sugerem um gerenciamento mais eficiente. Neste contexto, verifica-se nas escolas públicas mecanismos de controle e avaliações dos alunos, professores e escola, bem como o sistema de bonificação meritocrática e responsabilização.

O documento paulista também contempla uma elaboração curricular realizada principalmente pelo poder central, sem grande incisão da participação local, a prioridade para a leitura e a escrita e a formação para o trabalho, em conformidade com as orientações do Banco Mundial.

A padronização curricular possibilitaria a mensuração da qualidade do ensino e a aplicação de recursos para sua eficácia, o que, contudo, resulta na perda de autonomia do trabalho docente, que, nesta concepção curricular, se restringe a aplicar as atividades pré-elaboradas.

Sobre a ideia de um currículo único para todas as escolas da rede pública, as análises das teorias críticas contribuíram para a compreensão de que a racionalização e a padronização curricular em prol da busca de eficiência, apresenta certa paridade com a concepção tradicional técnica de ensino, ou seja, concluímos que a escola influencia na formação social por meio da aplicação do estabelecido em um certo currículo.

Sobre a trajetória curricular da disciplina Geografia, na década de 70, a Geografia e a História foram retiradas do currículo, para dar lugar aos Estudos Sociais. Atualmente, na grade curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, às Ciências Humanas são reservadas as menores quantidades de aula, se compararmos às aulas prevista para Língua Portuguesa e Matemática, levando a impressão que disciplinas que favorecem a formação de pessoas críticas, neste currículo tem pouca relevância. A partir da década de 80, e das transformações políticas, econômicas e

sociais da época, surge a Geografia Crítica, criticando a despolitização ideológica da concepção tradicional de ensino, que afastava as questões sociais de seu ensino.

Em relação a alguns conteúdos do currículo de Geografia, percebemos que são apresentados de forma fragmentada, não contemplando de todo as concepções dos autores que fundamentam o documento. A prioridade é dada, mais uma vez, às questões políticas e econômicas. E, por vezes, há dificuldade em identificar a autoria de um certo conceito.

A concepção curricular paulista apresenta semelhanças com a perspectiva de ensino de Perrenoud, relativamente à formação de competências. No documento paulista e em Perrenoud, encontramos a ênfase na necessidade de criação de situações-problema, para o desenvolvimento de competências, e a necessidade de contextualização dos conteúdos para uma aprendizagem significativa e útil para a vida. Observamos, que neste documento, parecem ser apropriadas algumas ideias deste autor. Entretanto, seu nome não consta nas referências bibliográficas.

Porém, no que diz respeito à disciplina Geografia, o Currículo do Estado de São Paulo deixa de contemplar as ideias de Perrenoud, uma vez que, este autor afirma que num curto espaço de tempo as aprendizagens serão superficiais, ocorrendo apenas acúmulo de conteúdos. Portanto mediante o pouco tempo para o trabalho com conteúdos em sala de aula, se o professor dedicar mais tempo para as situações complexas de aprendizagem, não há tempo para trabalhar todos os conteúdos. E, se trabalhar todos os conteúdos superficialmente, as aprendizagens não serão significativas, porque não houve tempo para o desenvolvimento de situações-problema.

O uso de “competências” na educação assume vários significados e pode resultar de um certo modismo. Este não é considerado um tema novo e já esteve presente em vários contextos e relacionado à formação para o trabalho. Hoje, contudo, teríamos um deslocamento conceitual do sentido do termo “qualificação” para o sentido do termo “competência”.

Por certo, consideramos importante a qualificação dos alunos para as disputas do mercado de trabalho, mas, para a formação de um trabalhador crítico, não basta formar trabalhadores “qualificados”, ou cujas “competências” foram desenvolvidas. Além disso, a prioridade dada às competências por um currículo reduz o espaço para o desenvolvimento de conteúdos, esvaziando seu caráter formativo.

Como professora, uma contradição se evidencia no currículo paulista de Geografia para o Ensino Médio. Este currículo propõe o desenvolvimento de

competências, o que, para Perrenoud, não se dá de forma rápida e por meio de poucas aulas espalhadas na semana. Mas, o tempo de aulas efetivamente disponibilizado pelo currículo paulista de Geografia para o desenvolvimento de competências é insuficiente. Como oferecer os conteúdos da disciplina necessários para formar um futuro trabalhador crítico e íntegro, ativo na sociedade em que vive, com as poucas aulas de Geografia estabelecidas pelo currículo paulista para o Ensino Médio?

As orientações metodológicas e os conteúdos indicados no Caderno do Professor para a disciplina Geografia no Ensino Médio não são compatíveis com o tempo de aula previsto para o trabalho da disciplina em sala de aula, principalmente no 3º ano do período noturno, que possui uma aula na semana, o que, em nosso entendimento, é um fator limitador para o trabalho individualizado que busca a formação de competências. Nesse sentido, a impressão que temos é a de que quem participa da elaboração do currículo parece não se atentar para esta especificidade. No próprio documento curricular do Estado de São Paulo, afirma-se que o currículo está em constante aperfeiçoamento. Todavia, isso parece não se aplicar à disciplina Geografia, diante da redução do número de aulas dessa disciplina, no Ensino Médio, a partir de 2008.

Ressaltamos que, nos Cadernos do Professor de 2014, não consta mais o “tempo previsto de aulas” para as Situações de Aprendizagens, o que se registrava nos Cadernos dos anos anteriores.

Nos Cadernos do Professor do Ensino Médio, de 2009 e 2013, assim estão apresentadas as Situações de Aprendizagens: Tempo previsto de aulas; conteúdos; competências e habilidades a serem desenvolvidas; estratégias de trabalho para o professor; recursos que o professor deverá utilizar e modelo de avaliação. Também consta nas Situações de Aprendizagem a “Etapa prévia”, uma sondagem inicial; sensibilização e outras etapas referentes a metodologia de trabalho com o conteúdo; uma pequena síntese do conteúdo e, às vezes, sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos.

Neste sentido, parece que, para o desenvolvimento de competências, a disciplina de Geografia no Ensino Médio precisaria de mais tempo. Frise-se que o tempo de duração das aulas no período diurno é de 50 minutos; no período noturno, de 45 minutos. Acrescente-se que, no caso do terceiro ano do período noturno, é prevista apenas uma aula semanal para a disciplina Geografia, o que, consideramos, prejudica a aprendizagem. Será que o aluno se lembrará do conteúdo da semana anterior? Não terá o professor de retomar o conteúdo tratado na aula anterior? Como então avançar no

desenvolvimento dos conteúdos? Também é relevante a questão da grade horária, que permite ao aluno visualizar disciplinas (assuntos) diferentes em sequência, o que, a nosso ver, impede uma aprendizagem continuada dos conteúdos, resultando em uma aprendizagem fragmentada, pois, ao dividir os conteúdos em aulas específicas para cada disciplina, o currículo não dá espaço para o desenvolvimento das competências. Por que então o currículo paulista propõe trabalhar situações-problema e não disponibiliza o tempo necessário para tanto, diante da diminuta quantidade de aulas de Geografia?

Consideremos o exemplo de uma Situação de Aprendizagem, do Caderno do Aluno do 3º ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013f), uma vez que este nível de ensino é o objeto de nossa pesquisa. Neste Caderno, a Situação de Aprendizagem 02 corresponde “Às regiões da ONU”, e tem início com uma breve exposição dos critérios usados pelo Índice de Desenvolvimento Humano, seguida de questão de análise de mapas e de tabela, além de lição de casa, com perguntas sobre análise de mapa.

No Caderno do Professor do 3º ano do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2013g), o tempo previsto para essa Situação de Aprendizagem é de três aulas. No 3º ano do Ensino Médio do período diurno, o total de aulas na semana é de duas aulas de 50 minutos. Porém, no 3º ano do período noturno, temos uma aula semanal de 45 minutos. Neste sentido, será possível transformar o conhecimento em aprendizagem significativa e desenvolver competências como propõe o currículo? É possível em tão pouco tempo fazer uma sondagem inicial e sensibilização, uma aula expositiva e problematização do tema, como orienta este material? O tempo será suficiente para os alunos resolverem as atividades? Será que todos os alunos conseguem fazer uma leitura de mapa, entendem a linguagem cartográfica, dominam a leitura de gráficos, conseguem uma rápida interpretação de texto?

Uma importante pergunta se impõe: é possível efetivar-se na prática uma reforma curricular como a proposta em 2008, estruturada na pedagogia das competências, se a estrutura do sistema de ensino permanece inalterada? Nestas circunstâncias, é possível desenvolver nos alunos as competências pretendidas pelo currículo? Aqui, temos de considerar as condições de trabalho em sala de aula, isto é, o número elevados de alunos. O professor terá condições de atender a todas as dificuldades dos alunos individualmente? Como lidar com os alunos do período noturno, visto que trabalham e não tem tempo para realização de tarefas de casa? Portanto, continuamos a nos perguntar que tipo de aprendizado está ocorrendo. Temos a impressão que nem mesmo as competências pretendidas pelo currículo estão sendo

desenvolvidas. Além disso, essas competências pretendidas preparam mesmo os alunos para a vida, para mobilizar seus conhecimentos e agir com eficácia em situações-problema?

Diante desse quadro exposto, consideramos necessário adequar a quantidade de aula para o trabalho com os conteúdos, assim como a diminuição do número de alunos em sala de aula, de tal modo que o professor consiga melhor atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na atual relação tempo/conteúdo proposta pelo currículo paulista de Geografia, estariam os alunos armazenando conhecimentos para o enfrentamento dos desafios futuros? Ainda, a aprendizagem alcançada pelo aluno garantiria a ele prosseguir nos estudos superiores? O insucesso escolar estaria contribuindo para uma deficitária formação pessoal, intelectual e social? Mais especificamente, como estaria se constituindo o repertório formativo desses alunos do 3º ano do Ensino Médio do período noturno que recebem apenas uma aula de 45 minutos de Geografia por semana?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 59-91.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, vol. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria C. dos S.; JACOMELI, Mara R. M. **Currículo Escolar em São Paulo – Uma proposta para discussão**. In: **Revista Educação e Cidadania**, Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 37- 48, jan./jun. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, DF, 1996.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: **Indagações sobre Currículo**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2007.

CAVALCANTI, Lana S. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2010.

CORAGGIO, José L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

COSTA, Thais A. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** In: **Revista Brasileira de Educação.** n° 29, p. 52-62, Agosto 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502905>>. Acesso: 01 nov. 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: 2012. (Coleção educação contemporânea).

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 12 jan. 2014.

ENGUITA, Mariano F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 93-110.

FERREIRA, Washington A. **O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ.** 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado Geografia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 31-92.

GENTILI, Pablo A. A. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 111-177.

GIAVARA, Ana P. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional “São Paulo faz escola”.**

2012, 206 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós – Moderna**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HOZ, Arturo de La Orden. **El problema de las competencias e la educación general**. In: **Revista Bordon**, 63 (1), p. 47-61, 2011. Disponível em: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601021.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-55. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília, R. S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: **Trabalho e Educação**. NEVES, Magda A. FRIGOTTO, Gaudêncio. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coletânea C.B.E.).

MORAES, Antonio C. R. **Geografia – Pequena História Crítica**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.



MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: **Currículo, cultura e sociedade.** MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: **Currículo: Questões atuais.** MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). 7<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 9-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão.** In: CARLOS, Ana. F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo, U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 43-67.

PEREIRA, Rosimeire S.; SARNO, Maria C. M. **A reforma curricular paulista e suas determinações no ensino de Língua portuguesa: uma análise crítica (2008-2009).** In: **Revista Educação e Cidadania.** Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 79-87, jan./jun. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia:** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REGALO, Carlos A.; NUNES, Cesar. **Educação pública e emancipação: a crise aguda do ensino de Geografia no estado de São Paulo.** In: **Revista Educação e Cidadania.** Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 107-121, jan./jun. 2009.

RICARDO, Elio C. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.** In: **Caderno de Pesquisa**, v. 41, n° 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2013.

RIOS, Terezinha A. **A construção permanente da competência.** In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate.** São Paulo: Cortez, 2010, p.149-166.

ROCHA, Genylton O. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

ROVAI, Esméria. **Educação profissional: a formação do cidadão produtivo e transformativo.** In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-67.

ROLDÃO, Maria do C. **Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores.** Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: Um estudo.** 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado Geografia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Jean D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental.** 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** 17. ed. São Paulo: Hucitec. Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SANFELICE, José L.; MINTO, Lalo W.; LOMBARDI, José C. **Política e financiamento da educação em São Paulo**. In: **Revista Educação e Cidadania**. Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 49-58, jan./jun. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/p2\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/p2_07.HTM). Acesso em: 05 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Plano de Metas. 2008a. Disponível: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx.?dias>. Acesso em: 01 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 76 de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas da rede estadual. 2008b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811070076>. Acesso em: 05 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Proposta curricular para o ensino de geografia. Ensino fundamental e médio**. São Paulo, 2008c.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. Edição Saesp 2009. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno: Geografia, ensino médio – 2º ano, volume 1** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 1º ano, volume 1** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 3º ano, volume 4** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 2º ano, volume 3** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo. 2013c.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 2º ano, volume 1** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo. 2013d.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno: Geografia, ensino fundamental - 7ª série / 8º ano, volume 1** / Secretaria Estadual da Educação. São Paulo: 2013e.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno: Geografia, ensino médio – 3º ano, volume 1**/ Secretaria Estadual da Educação. São Paulo. 2013f.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Geografia, ensino médio – 3º ano, volume 1**/ Secretaria Estadual da Educação. São Paulo. 2013g.

SARNO, Maria C. M.; CANCELLIERO, José M. **As políticas para a educação pública no Estado de São Paulo**. In: **Revista Educação e Cidadania**. Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 11-17, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Nereide. **Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo**. In: **Revista Educação e Cidadania**. Campinas: Átomo, vol. 8, nº1, p. 29-36, jan./jun. 2009.

SILVA, Tomaz T. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-29.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Maria C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Lúvia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-39.

SPÓSITO, Maria E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise.** In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

TOMMASI, Livia De. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação.** In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 195- 227.

TORRES, Rosa M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 125- 193.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, março de 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

VESENTINI, José W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia crítica na escola.** São Paulo. Ática: 1992.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.