

SANTIAGO ALVES DE SIQUEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS/SC**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia
Orientador: Prof Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Siqueira, Santiago Alves de

A construção do currículo de geografia na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC / Santiago Alves de Siqueira ; orientador, Aloysio Marthins de Araújo Junior, 2018.

359 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

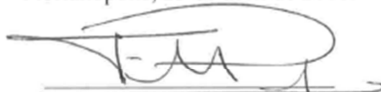
1. Geografia. 2. Currículo de Geografia. 3. Construção de Conceitos. 4. Educação emancipatória. I. Araújo Junior, Aloysio Marthins de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

Santiago Alves de Siqueira

**A construção do currículo de Geografia na rede
municipal de ensino de Florianópolis/SC**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do
Título de “Doutor em Geografia”, e aprovada em sua forma
final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

Florianópolis, 23 de abril de 2018.

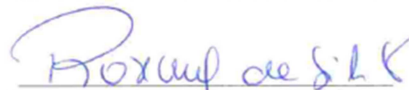


Prof. Dr. Elson Manoel Pereira
Coordenador do PPGG/UFSC

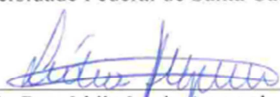
Banca Examinadora:



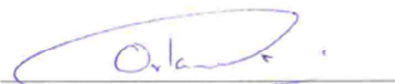
Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araújo Junior
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Lidia Lucia Antongiovanni
Universidade Federal da Fronteira Sul



Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado
aos meus alunos, ex-alunos
e aos colegas professores.

RESUMO

O tema desta tese transita entre os campos da Geografia e Educação. Investiga o currículo de Geografia no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis refletindo sobre a concepção de uma geografia escolar que contemple os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três etapas concomitantes e complementares: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema currículo; entrevista com professores selecionados e pesquisa documental. Realizou-se nesse sentido uma análise bibliográfica de documentos norteadores do trabalho docente, entre eles: PPPs, planos de ensino dos professores, a LDB e a proposta curricular da RMEF. A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu entrevistas com treze professores de Geografia da RMEF com trabalho exclusivo em uma única unidade escolar. Estas entrevistas e as análises dos documentos tiveram como objetivos: a) analisar a escola como instituição de ensino sistematizado e, a partir desta, as possibilidades de ações contra-hegemônicas em favor de uma educação emancipatória; b) analisar a importância do currículo de Geografia no Ensino Fundamental; c) identificar as aproximações e distanciamentos entre o currículo de Geografia elaborado pelos professores da RMEF e os documentos norteadores do trabalho docente com destaque para o PPP e a PCRMEF; d) analisar a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no âmbito do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, bem como a compreensão dos professores de Geografia da RMEF sobre o currículo desta disciplina na perspectiva de uma educação emancipatória e a relação que estes fazem entre os conteúdos e conceitos necessários para essa prática educativa. Para contextualizar fez-se um breve estudo sobre o sistema educacional brasileiro com destaque para o papel da escola na contemporaneidade. Na análise sobre o currículo fez-se uma breve contextualização histórica direcionando para a análise de contexto do currículo na RMEF. Recomenda-se que o currículo de geografia da RMEF seja construído, a partir do princípio da autonomia do professor, com referências na construção de conceitos com a finalidade de aproximação/contribuição de/para uma educação emancipatória. Espera-se com a presente pesquisa oferecer uma contribuição acadêmica e uma inspiração para futuros estudos sobre o currículo de Geografia.

Palavras-chave: Currículo de Geografia. Construção de Conceitos. Educação emancipatória.

ABSTRACT

The subject of this thesis transits between the fields of Geography and Education. It investigates the curriculum of Geography in Ensino Fundamental (Elementary school) of the Municipal Education School Network of Florianópolis thinking over the conception of a geographic language that contemplates the multiple involved aspects in a emancipatory education. The research was developed from three concomitant and complementary stages: a bibliographical research on the curriculum theme; interview with selected teachers and documentary research. A bibliographical analysis of documents guiding the teaching work was carried out, among them: PPPs (Political Pedagogical Projects), teaching plans of the teachers, LDB (Law of Directives and Bases) and RMEF curriculum proposal. The qualitative research involved interviews with thirteen RMEF Geography teachers with exclusive work in a single school unit. These interviews and the analyzes of the documents had as objectives: a) analyze the school as a systematized institution of education and, from that, the possibilities of counter-hegemonic actions in favor of an emancipatory education; b) analyze the importance of the Geography curriculum in Elementary School; c) identify the approximations and distances between the Geography curriculum prepared by the RMEF (Municipal Education School Network of Florianópolis) teachers and the guiding documents of the teaching work with emphasis on the PPP and the PCRMEF (Curricular proposal of the Municipal Network of Education of Florianópolis); d) analyze the curricular proposal of the Municipal Secretary of Education of Florianópolis in the scope of the teaching of Geography for the Elementary School, as well as the understanding of the teachers of Geography of the RMEF about the curriculum of this discipline in the perspective of an emancipatory education and the relation that they do between the contents and concepts necessary for this educational practice. Contextualizing a brief study about the Brazilian educational system, highlighting the role of the school in contemporary times. In the analysis of the curriculum, a brief historical contextualization was made guiding to the context analysis of the curriculum in the RMEF. It is recommended that the geography curriculum of RMEF is built, based on the principle of teacher autonomy, with references in the construction of concepts for the purpose of approaching / contributing to an emancipatory education. It is intended that the present research will offer an academic contribution and an inspiration for future studies on the Geography curriculum.

Keywords: Geography Curriculum. Construction of Concepts. Emancipatory education.

RESUMEN

El tema de esta tesis transita entre los campos de la Geografía y la Educación. Investiga el currículo de Geografía de enseñanza primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, sobre la concepción de un lenguaje geográfico que contemple los múltiples aspectos relacionados a una educación emancipadora. La investigación fue desarrollada en tres etapas concomitantes y complementarias: una revisión bibliográfica sobre el tema currículum, entrevista con profesores e investigación documental. Se realizó en este sentido un análisis bibliográfico de los documentos norteadores del trabajo docente, entre ellos: PPPs, planes de enseñanza de profesores, la LDB y la propuesta curricular de la RMEF. La investigación, de carácter cualitativo, envolvió entrevistas con trece profesores de Geografía de la RMEF con trabajo exclusivo en una única unidad escolar. Estas entrevistas y los análisis de documentos tuvieron como objetivos: a) analizar la escuela como institución de enseñanza sistematizado y, a partir de esta, las posibilidades de acciones contra-hegemónicas a favor de una educación emancipadora; b) analizar la importancia del currículum de Geografía en la Enseñanza primaria; c) identificar las aproximaciones y distanciamientos entre el currículum de Geografía elaborado por los profesores del RMER y los documentos norteadores del trabajo docente con destaque para el PPP y la PCRMEF, d) analizar la propuesta curricular de la Secretaria Municipal de Educación de Florianópolis en el ámbito de la enseñanza de Geografía para la escuela primaria, bien como la comprensión de los profesores de Geografía de la RMEF sobre el currículo de esta disciplina en la perspectiva de la educación emancipadora y la relación que estos hacen entre los contenidos y los conceptos necesarios para esa práctica educativa. Para contextualizar se hizo un breve estudio sobre el sistema educacional brasileño con destaque para el papel de la escuela en la contemporaneidad. En el análisis del currículo se hizo una breve contextualización histórica direccionando para el análisis de contexto del currículo en la RMEF. Se recomienda que el currículo de Geografía de la RMEF sea construido, a partir del principio de autonomía del profesor, con referencias en la construcción de conceptos, con la finalidad de aproximación/contribución de/para una educación emancipadora. Se espera, con la presente investigación, ofrecer una contribución académica y una inspiración para futuros estudios sobre currículum de Geografía.

Palabras claves: Currículum de Geografía. Construcción de Conceptos. Educación emancipadora.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção dos professores de geografia sobre a autoria em relação à construção da proposta curricular de geografia de Florianópolis/SC	204
Gráfico 2: Formação dos professores de geografia da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC	252
Gráfico 3: Percepção dos professores sobre o currículo de Geografia	262
Gráfico 4 Resposta dos professores da RMEF se a escola da atualidade desenvolve uma educação emancipatória.....	285

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lei de diretrizes e bases da educação nacional	22
Quadro 2 – Teorias do currículo e seus conceitos-chave	79
Quadro 3 - Conceitos citados pelos professores de Geografia, quando estes abordam cidade e urbano, em sala de aula	138
Quadro 4 - Os saberes dos professores.....	141
Quadro 5 - Unidades educativas da rede municipal de ensino de Florianópolis - 2017	144
Quadro 6 - Objetivos das escolas previstos nos PPPs	157
Quadro 7 - Definição de currículo nos PPPs de escolas selecionadas	161
Quadro 8 – Legislação e orientações na RMEF que influenciam a organização da escola e o trabalho do professor	185
Quadro 9 – Matriz Curricular de Geografia - 2012.....	187
Quadro 10 – Conteúdos e objetivos da Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental presentes na PCRMEF de 2008.....	196
QUADRO 11 - Eixos e objetivos dos anos finais do ensino fundamental da PCRMEF 2016	237
Quadro 12 - Presença do termo lugar e suas derivações nos objetivos dos componentes curriculares de geografia do 1° ao 5° anos da PCRMEF (2016)	248
Quadro 13 - Tempo de magistério dos professores de Geografia da RMEF.....	251
Quadro 14 - O objetivo da Geografia no ensino fundamental da RMEF segundo os professores entrevistados.....	253
Quadro 15 - Lista (incompleta) de conceitos para aprendizagens com a Geografia.....	283

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas do sistema educacional brasileiro	25
Figura 2 - Etapas da Educação Básica no Brasil	26
Figura 3 - Modelo proposto de um plano de ensino.....	95
Figura 4 - Importância dos conceitos nas abordagens dos conteúdos	111
Figura 5 - Nonágono freireano sobre as exigências para a prática do ensino	136
Figura 6 - Professores de Geografia da RMEF em 2015.....	145
Figura 7 - Metodologia de análise das informações.....	149
Figura 8 – Capa da Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos da Prefeitura de Florianópolis – 2011	194
Figura 9 - Conceitos geográficos fundamentais em um currículo de geografia, segundo professores selecionados da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.....	271
Figura 10 - Representação dos conceitos fundamentais para o currículo de Geografia.....	277
Figura 11 - Modelo relacional do pentaconceito geográfico com dimensões conceituais afins	278

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ACT – Admitido em Caráter Temporário
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEB – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DEF – Diretoria de Educação Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PE – Plano de Ensino
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRMEF – Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
RME – Rede Municipal de Ensino
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEB – Secretaria de Educação Básica
SMEF – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1 Da Experiência Profissional à Problematização da Pesquisa	1
1.3 JUSTIFICATIVA	9
1.4 HIPÓTESE	11
1.5 OBJETIVOS	14
1.5.1 Objetivo geral	14
1.5.2 Objetivos específicos	14
1.6 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
CAPÍTULO II - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	21
2.1 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	27
2.2 O PAPEL DA ESCOLA NO SÉCULO XXI	32
2.3 A FUNÇÃO REPRODUTORA DA ESCOLA	36
2.4 A FUNÇÃO TRANSFORMADORA DA ESCOLA	40
2.5 A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DA ESCOLA	43
2.6 A FUNÇÃO DO CONTEÚDO DA ESCOLA	49
2.7 A FUNÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA ESCOLA	52
CAPÍTULO III - 3 O CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	61
3.1 HOLOFOTES SOBRE O CURRÍCULO	61
3.1.1 Uma educação emancipatória	71
3.2 O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO A SER ENSINADO	77
3.3 FUNÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA	87
3.4 O PLANO DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR	93
3.4.1 A importância do planejamento	93
3.5 O PAPEL DOS CONCEITOS NA APRENDIZAGEM	108

3.6 O PLANO DE ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS	112
3.7 O QUE ENSINAR NAS AULAS DE GEOGRAFIA?	116
3.7.1 A cidade e seus conceitos	118
3.7.2 O papel da cidade na construção de conceitos.....	121
CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?.....	125
4.1 A ESCOLA PARA ALÉM DAS CARTEIRAS ENFILEIRADAS	125
4.2 A PRÁTICA DO PROFESSOR E A PRÁTICA DA ESCOLA	129
4.3 O PAPEL DA GEOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS.....	137
4.4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	143
4.4.1 As escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos	148
4.4.2 O currículo nos PPPs.....	158
4.5 A AVALIAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO CURRICULAR.....	165
4.5.1 O currículo no contexto da avaliação	165
4.5.2 O currículo no contexto da gestão democrática	176
CAPÍTULO V - 5 A GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - CAMINHOS TRILHADOS - TRILHAS A FAZER	183
5.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	183
5.1.1 A nova proposta curricular da RMEF e o professor autor.....	225
5.1.2 A nova proposta curricular da RMEF e os conceitos da Geografia.....	232
5.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E O CURRÍCULO	249
5.2.1 A importância da geografia no ensino fundamental	249
5.2.2 O que é o currículo de geografia?	258

5.2.3 A construção do currículo de geografia da RMEF na perspectiva da construção de conceitos	268
5.2.4 A construção do currículo de Geografia da RMEF na perspectiva de uma educação emancipatória	284
5.3 O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO – APRENDER COM A GEOGRAFIA	292
CONCLUSÃO	297
REFERÊNCIAS	309
APÊNDICES	329
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.331	
APÊNDICE B – Roteiro com perguntas para as entrevistas com os professores.....	335

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Uma preocupação desta pesquisa é que está diretamente relacionada ao processo de formação deste pesquisador que é, também, professor está no esforço em compreender o antagonismo escolar em suas mais variadas dimensões. Uma dessas dimensões antagonicas, lembra-nos Ferretti (2011, p. 13) está no fato de que “a mesma escola que propõe e dialoga com a mudança tenha raízes tão profundas como organismo de repressão”. A manifestada preocupação desta pesquisa com a escola, em especial a escola pública e a educação como direito de todos e fundamentalmente como espaço de lutas, reflete a atenção que a sociedade a ela lhe deve. No decorrer desta pesquisa a escola pública torna-se uma referência de fundamental importância para as reflexões sobre o currículo que aqui foram propostas. Essa investigação pretende analisar o currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF), contemplando os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória. Esta tese talvez não consiga mensurar o quanto o pesquisador conseguiu aprender em sua formação, mas certamente dá uma boa noção de o quanto ainda tem a aprender.

1.1 DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL À PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

É preciso que os professores, em seus tempos específicos, possam parar com as atividades de sala de aula para poder refletir suas práticas. O cotidiano, muitas vezes, nos leva a uma repetição do que está sendo fácil fazer e o fácil nem sempre é o melhor a ser feito, o mais correto. É importante para o professor e para a educação como um todo que se possa parar para (re)pensar a escola, as práticas docentes e, principalmente, o edifício teórico que sustenta sua área de conhecimento. No caso da RMEF existe um momento destinado à formação em serviço que deve ser valorizado, mas que não é suficiente para que o professor consiga refletir com maior profundidade sobre suas práticas e sobre o cotidiano escolar, necessário à qualificação do próprio trabalho docente bem como do processo educativo. Neste sentido, o investimento na formação docente em nível de pós-graduação para os professores é mais que o cumprimento de um direito é uma obrigação da administração pública, que busca a melhoria qualificada do ensino público.

Trabalho na RMEF como professor de Geografia desde 2002 e da atuação docente nasceu as preocupações sobre o papel da geografia na sala de aula especialmente em relação à contribuição dessa área do conhecimento para a formação dos alunos. Foi através dessa preocupação inicial que procurei dentro da minha formação docente iniciar o mestrado que efetivamente ocorreu entre 2010 e 2012 onde analisei de que maneira concepções de aprendizagens de Cidade e o Urbano eram abordadas no ensino de Geografia da RMEF e como estes dois conceitos eram discutidos na perspectiva da geografia escolar, visando contribuir para a formação para a cidadania. Tratava-se de um grande desafio, um tema bastante complexo para um professor que buscava nos meandros da investigação em ciências humanas respostas sobre seu cotidiano laboral. Naquele momento foi Manzini-Covre (2006) quem inspirou a compreensão do que é a cidadania, uma categoria que “depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, e também das condições globais da sociedade” (MANZINI-COVRE, 2006, p. 63). Em 2008 a Proposta curricular da RMEF já falava em cidadania apontando que

produzir cidadania significa criar condições para que os sujeitos se apropriem do conhecimento científico historicamente produzido e das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando-lhes reflexão da realidade (produção de novos conhecimentos) e atuação crítica na sociedade (partícipes das mudanças), condição que ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social, ou seja, qualidade de vida humana (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

A partir do que apreçoavam os documentos norteadores do trabalho educativo na RMEF, todo o esforço foi realizado a fim de compreender como conceitos caros à geografia escolar como cidade e urbano eram pelos professores desta disciplina discutidos em sala de aula e como sua apreensão contribuía para a formação cidadã dos alunos do ensino fundamental. Nesta trajetória investigativa o direito à cidade aparece como um princípio de exercício da cidadania.

A conclusão do mestrado e o resultado de suas reflexões tiveram impacto direto nas abordagens realizadas em sala de aula, certamente mais qualificadas. Descortinou-se uma geografia até então não conhecida o que acabou por revelar, também, a necessidade de uma contínua vigilância sobre o fazer geográfico. Pensar sobre sua prática

pedagógica torna-se uma necessidade que cada professor deve executar de forma crítica e responsável. Seguindo essa premissa, novas considerações sobre a geografia escolar, as práticas docentes e a escola foram surgindo o que levou este professor a uma nova empreitada formativa em busca de respostas para os novos questionamentos.

Os encontros de formação de professores de Geografia realizados na RMEF apontavam para a dificuldade de apresentação e execução de um currículo de geografia que contemplasse as necessidades das escolas e dos alunos em particular. Um currículo que não fosse apenas a reprodução das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesses encontros chamava a atenção como os conteúdos dominavam o que seria considerado currículo pelo professor, conteúdos apresentados pelos livros didáticos. Essa era a preocupação que orientava, por exemplo, a escolha de um ou outro título didático que o professor faria uso em sala de aula, ou seja, buscava-se não uma afinidade conceitual ou uma linha teórica próxima daquela que o professor defendia e sim um livro didático que tivesse tanto quanto mais conteúdos de acordo com os conteúdos presentes na matriz curricular proposta pela SME.

Essas observações empíricas iniciais, junto com a experiência do diálogo com os pares da geografia e com outros professores, potencializaram as inquietações sobre o papel da geografia no ensino fundamental. Um desses diálogos, que ocorreu dentro de uma escola da rede municipal, com professora pedagoga cheia de dúvidas sobre como desenvolver as aulas de geografia, levantou a seguinte questão: o que devo ensinar em geografia? Essa é uma pergunta que não é possível responder, sem antes realizar uma série de outras questões tão importantes quanto, por exemplo, responder para quem você ensina? Para que você ensina? Essas questões nos levariam à formulação de uma outra pergunta; talvez mais relevante do que responder o que devo ensinar em geografia é saber o que deve o aluno aprender em geografia. Há uma sutil diferença entre essas duas questões: quando o professor diz o que devo ensinar em geografia a questão parte do professor, ou seja, daquilo que ele (professor) deve ensinar ficando em segundo plano o interesse do aluno, aquele que deveria ser a referência desse processo e por este motivo responder à questão o que deve o aluno aprender em geografia, cria um reposicionamento da educação geográfica tirando o foco do professor centrando-o no aluno.

Além da preocupação em relação a como os professores concebiam o currículo de geografia e o que defendiam ser conteúdo geográfico, outra importante observação realizada foi feita a partir da

leitura da PCRMEF (2008) que sobre a matriz curricular de Geografia explicitava que esta poderia

contribuir para a elaboração dos projetos, para a organização e elaboração do planejamento pedagógico das unidades educativas e contribuir para a formação de cidadãos que compreendam o mundo, saibam interpretar mapas e transformar os espaços construídos socialmente (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 199).

Entendendo que uma cidadania plena só pode ser conquistada a partir de uma educação que se proponha libertadora e não reprodutora das desigualdades e da manutenção das hegemonias dominantes, pois não há cidadania se não houver a “prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão [...] o direito de reivindicar os direitos” (MANZINI-COVRE, 2006, p. 10), enfim, uma educação libertadora é uma educação para o exercício da cidadania. O compromisso da Geografia Escolar com essa educação libertadora e com a formação do cidadão estimulou a reflexão sobre como o currículo de Geografia poderia contribuir para o desenvolvimento de uma educação emancipatória e para isso, qual deveria ser, então, a forma/conteúdo desse currículo?

Refletir sobre o currículo de Geografia é para o professor desta área do conhecimento uma obrigação de ofício. A experiência como professor de Geografia compartilhada com o coletivo de professores da RMEF evidencia a preocupação e o interesse deste pesquisador com relação ao tema. O cotidiano da sala de aula e a vivência no espaço escolar refletem o interesse e a necessidade da análise sobre o currículo. É nesse contexto que emerge a proposta da presente pesquisa. Ela é reflexo da necessidade que o professor possui de (re)pensar suas práticas e da compreensão de que o saber Geográfico possui uma importância vital para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos. Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada focaliza sua análise no currículo de Geografia da RMEF buscando compreender como esse currículo de Geografia pode contribuir para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora para um modelo emancipatório de educação.

1.2 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Alguns leitores, por qualquer razão, não terão nenhum interesse em sua pergunta, de modo

que não se interessarão pela resposta. Convencê-los a interessar-se pela pergunta poderá ser um desafio maior do que convencê-los de que você encontrou a resposta correta. (BOOTH, et al., 2005, p. 25).

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, possui um tratamento específico como área. Em sua apresentação, afirma que

o documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998, p.15).

Segundo os PCN (1998, p. 35), para se alcançar tais objetivos, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos deverão construir um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionadas à Geografia, que lhes permita ser capazes de:

- conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e,

dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, músicas e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Não se pode pensar em alcançar os objetivos da Geografia para o Ensino Fundamental sem colocar em relevo as discussões sobre o currículo. Uma discussão nada fácil, pois cada especialista vai expor sua própria opinião sendo mais oportuno, inicialmente, expor como coloca Coll (2006, p. 43) “o *que se entende* por currículo” deixando claro, deste modo, a existência de outras concepções¹. Para Sacristán (2000, p. 20) onde o currículo é uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações (SACRISTÁN, 2000, p. 20), este currículo está ligado à ideia de que as atividades escolares refletem um pensamento de que um certo crescimento pessoal é possível e considerado importante na cultura de grupo e que essas atividades educativas só poderiam ser realizadas a partir de ajuda específica elaboradas especialmente com esta finalidade (COLL, 2006). É neste momento que o currículo se destaca, para o autor, “sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares” (COLL, 2006, p. 44). O currículo de fato possui essas características, mas não se limita a elas e no decorrer desta tese esse debate será ampliado a fim de compreender não só “o que quer o

¹ Torres (1995, p. 13-15) faz uma singular introdução sobre definições e usos do termo currículo e aqui recomendamos sua leitura.

currículo” (CORAZZA, 2001), mas também quais aproximações podemos fazer entre currículo e emancipação, especialmente no que se refere à contribuição do currículo de geografia para esse processo.

Nesse sentido, tão importante quanto saber os conteúdos curriculares da geografia, é a definição metodológica, o caminho que o professor irá utilizar para conectar o aluno ao conhecimento geográfico, desenvolvendo, deste modo, na construção de uma Geografia Escolar estruturas conceituais que sejam capazes de auxiliar a escola e os alunos na prática de uma educação libertadora. Para isso, o caminho escolhido pelo professor não pode deixar de ser plural. Essa pluralidade, se percebida e conscientemente aplicada, vai ao encontro dos desafios da geografia na escola pública, entre eles, auxiliar os alunos, em suas diversidades, na compreensão do mundo em que vivem. A Geografia Escolar, “deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano” (CAVALCANTI, 2008, p. 27). A pluralidade nas ações aqui referidas está inserida no contexto da concepção de autonomia do professor dentro do conjunto de suas práticas pedagógicas assentadas num processo de construção permanente (CONTRERAS, 2012). O debate em torno da autonomia do professor nos estudos sobre o currículo é importante, sobretudo, porque “no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação” (CONTRERAS, 2012, p. 212). Neste sentido o currículo, com base em uma fundamentação crítica só se concretiza se o professor for possuidor de autonomia, intelectual e pedagógica. A não autonomia do professor não impede que um currículo seja proposto, mas somente a partir do exercício de sua autonomia, construída dialeticamente, o professor conseguirá edificar um currículo que expresse os princípios da defesa do pensamento crítico e autônomo. Autonomia e currículo são partes de um todo que se complementam na construção de um modelo educativo emancipatório.

Outro ponto fundamental é a definição da abordagem teórica necessária para se realizar uma discussão acerca do currículo e dos conteúdos para uma educação geográfica. Nesse sentido outra análise se faz necessária, ou seja, a compreensão do papel social da escola. A escola, como apresenta Castrogiovanni (2011, p. 62) “faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que a compõe”. À escola é delegada a função de discutir o “conhecimento que interessa à sociedade na qual ela está inserida, para que as várias

gerações tenham acesso ao que a humanidade produziu ao longo do tempo” (CALLAI, 2011, p. 16) para isso é necessário que ela busque “caminhos facilitadores para a construção do conhecimento e a valorização do desconhecimento [evidenciando que] a dúvida deve fazer parte da proposta pedagógica” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62). Nessa escola fica cada vez mais evidente que o “simples ensinar Geografia ‘passando conteúdos’ ” (CALLAI, 2011, p. 15) não dá conta da complexidade social que se pretende compreender/explicar. Deste modo, podemos encontrar no currículo, rediscutido, um instrumento necessário para se chegar ao conhecimento, pelo menos em parte, dos conhecimentos historicamente acumulados dentro de uma perspectiva transformadora. É, pois, o currículo

instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p. 11).

A partir dessa dimensão sobre currículo é preciso também compreender a ideia de conteúdo, ou conteúdos que, para Libâneo (1994, p. 128), trata-se do

conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Os conteúdos representam algo maior que uma lista de conceitos e temas; eles não se fazem sozinhos em uma disciplina. Os conteúdos de ensino contemplam “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes” (LIBÂNEO, 1994, p. 128). Também se faz presente não só no plano de ensino do professor, mas também, e sobretudo, nos programas oficiais, nos livros didáticos,

nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Ora, se os conteúdos, conforme Libâneo (1994, p. 129) “retratam a experiência social da humanidade”, nos alerta Pontuschka (2009, p. 117) que “os conteúdos a ser selecionados relacionam-se aos saberes a ser ensinados e precisam considerar as características da escola e as condições objetivas e subjetivas do corpo discente e docente”. É, a partir deste entendimento, que pretendemos lançar luz sobre o currículo de Geografia da/na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, analisando seus objetivos e objetivação. Essa análise deve contemplar os conteúdos curriculares que segundo Torres (1995, p. 14) “seriam o conjunto de discursos [...] que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem”, nesse sentido questões como: qual o objeto da Geografia? Quais são seus conceitos? Qual(is) seu(s) conteúdo(s)? são demandas que devem estar presentes no fazer geográfico do professor, questões orientadoras da edificação do currículo de geografia que se apresenta como possibilidade para a construção da Geografia Escolar “realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano.” (CAVALCANTI, 2008, p. 25). Esse olhar sobre o currículo reflete as intenções postas pela escola e professores no que se refere às possíveis contribuições de uma educação para a cidadania².

Desse modo, com base no acima exposto a pergunta da tese a ser respondida no decorrer desta pesquisa é: a forma/conteúdo do currículo de geografia pode contribuir efetivamente para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora para um modelo emancipatório?

1.3 JUSTIFICATIVA

O olhar para as políticas educacionais brasileiras no momento histórico presente revela mudanças curriculares na Educação Básica, fruto de disputas ideológicas que fazem parte do universo educativo e que nas escolas vão se concretizando. Essas ações verticalizadas frente ao currículo escolar impõem ao professor, comprometido com uma

² Segundo Cavalcanti (2008, p. 85) “cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros”.

educação pública, gratuita, democrática e de qualidade uma constante vigilância em favor desta escola pública.

Para essa reflexão o currículo, que é o foco dessa pesquisa, apresenta-se como um objeto de análise para se compreender as relações de força e dominação que se estabelecem no campo educacional e que nas escolas se materializam em práticas reprodutoras das forças de dominação. O currículo como afirma Arroyo (2013) é território em disputa, pois dentro da

construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. (ARROYO, 2013, p. 13).

Por este motivo o domínio sobre o currículo e seus conteúdos torna-se, neste sentido, o mecanismo de controle dos opressores sobre os oprimidos, para usar uma expressão amplamente discutida por Freire (1980) cuja texto refletia sobre a existência de uma educação bancária opositora a uma educação libertadora. Para Freire (1980) enquanto na educação bancária o que prevalece é a “prática da dominação [cujo] marco ideológico [...] é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 1980, p. 76), na educação emancipatória a perspectiva é de uma “educação como prática da liberdade” que se traduz “na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1980, p. 81). É na prática de uma ação pedagógica revolucionária que se percebe a distinção entre a educação bancária (ainda presente) baseada numa concepção mecânica da consciência onde há um vazio a ser preenchido, de uma educação problematizadora fundamentada numa perspectiva dialógica. Na explicação de Freire (1980):

O antagonismo entre as duas concepções, uma a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1980, p. 78).

Um projeto educativo emancipatório inicia-se pela articulação do currículo na escola, através do (re)conhecimento das forças nele

representadas e da consciência de que o currículo e seus conteúdos são a representação de uma determinada concepção ideológica. A partir desta compreensão entende-se que o currículo (mas nunca de forma isolada) é um instrumento que pode ser utilizado tanto para a manutenção como para a superação de relações sociais de dominação e opressão.

Dentro da perspectiva de educação emancipatória, de uma educação libertadora (FREIRE, 1980) ou uma pedagogia do conflito defendida por Santos (1996) caracterizada como uma “educação para o inconformismo” que segundo o autor “serve [...] para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes” (SANTOS, 1996, p. 33), qual seria o papel do currículo de Geografia? Para responder essa questão é imperativo sua análise crítica a fim de compreender de que maneiras esse currículo disciplinar pode contribuir com o currículo escolar na construção de um modelo emancipatório de educação.

Freire (2007, p. 104) argumenta que a educação “Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Esta linha de pensamento orienta nosso entendimento sobre o papel da geografia no ensino fundamental e sua contribuição no que se refere à formação para o exercício da cidadania. É neste contexto que proponho a pesquisa sobre o currículo de geografia da RMEF porque compartilho do entendimento de que o currículo fundamentado em conceitos deve ser a referência articuladora das práticas de ensino de Geografia do professor desta disciplina. É preciso conhecer e interpretar os conceitos geográficos fundamentais para uma formação que, inspirada na autonomia do pensamento, possibilite ao estudante em formação compreender-se enquanto sujeito histórico e, deste modo, participante da construção de uma educação emancipatória.

1.4 HIPÓTESE

Não há mudança que se faça sozinha quando o tema é a Educação, por esse motivo deixa-se claro que a busca por um salto qualitativo no ensino público brasileiro não depende de uma ação isolada, quer do professor, dos alunos ou de qualquer outra parte envolvida no processo educativo, mas sim de uma vontade política e de uma ação coletiva e revolucionária que possa provocar mudanças concretas, lembrando que as “reformas legais, nos vários graus de ensino, não significam, imediatamente, novas práxis curriculares” (MENDONÇA, 2013, p. 47).

A compreensão de que a estrutura educacional é responsável pela qualidade e finalidade da educação nos remete à hipótese de que a atual estrutura educacional em sua forma/conteúdo objetiva a manutenção de poder existente e a não-autonomia intelectual dos alunos.

Os chavões que depositam na educação a solução para todas as mazelas do país possuem seu lugar comum na sociedade, mas em nada contribui para as reais e necessárias mudanças sociais que dependem, além do acesso à educação pública de qualidade, de uma melhor distribuição de riquezas, acesso à saúde pública de qualidade, moradia digna, do exercício pleno da democracia entre outros direitos básicos que não raras vezes são desrespeitados e que impedem a construção de uma política emancipatória³. Considera-se que a escola como instituição responsável por proporcionar oportunidades sociais por meios educativos é uma responsabilidade pública e como tal “envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 88). Contraditoriamente à participação da comunidade, o papel do professor deve se pautar dentro da autonomia e não da obediência, pois para o professor “não é possível resolver conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos” (op. cit. p. 88) o que faz disso um problema à participação da comunidade. Essa situação acaba sendo fonte de contradições e tensões entre os professores e a comunidade que muitas vezes se distanciam das escolas ou por elas são “incentivadas” a se distanciar. Esses conflitos são determinados segundo Contreras (2012, p. 89), de acordo com “as formas pelas quais a sociedade intervém nas decisões sobre o conteúdo do ensino e no controle sobre a responsabilidade dos docentes”. Ainda segundo o autor

a partir dos aparelhos administrativos, do currículo das escolas (estabelecido esse currículo como resultados homogeneizados que devem alcançar as associações e professores) reduz a participação da sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionário obediente e ao resto da sociedade ao de espectadores (CONTRERAS, 2012, p. 89).

³ O termo política emancipatória foi aqui tomado emprestado de Santos (2009, p. 478) que defende que a concepção de um ocidente não ocidentalista poderia representar o reconhecimento de problemas, incertezas e perplexidades que pudessem levar às oportunidades de criação de uma política emancipatória.

Essa é uma prática ainda mais perversa de controle sobre a educação que estimula o distanciamento das decisões sobre o processo educativo por parte tanto da sociedade como do próprio professor contribuindo para que os chavões sobre a educação não passem disso, apenas chavões.

Nesse sentido, ao se discutir o papel da Geografia na perspectiva de uma prática educativa emancipatória, uma segunda hipótese se revela, a de que o currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (em sua forma e conteúdo) pouco contribui para uma prática educativa emancipatória.

Sabedor dos limites impostos à educação como instrumento de mudança social, seu estudo mantém-se relevante pelo importante papel que, em conjunto com outras ações político-sociais, continua exercendo na formação da sociedade. Esse papel formador tanto pode servir a processos de continuidades das injustiças como instrumento de contribuição para o rompimento com as estruturas de dominação⁴. Notadamente o campo de disputa entre as continuidades e rupturas se dá, entre outros, no domínio do currículo e nesse sentido uma

ação pedagógica que acredita na possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor há de estar atenta às orientações curriculares voltadas à educação básica, bem como às necessárias opções epistêmicas e metodológicas na organização e desenvolvimento dos conteúdos de ensino (SANTIAGO, 2012, p. 2).

Com base neste entendimento analisar o currículo escolar e o currículo de Geografia na/da RMEF é imperativo quando se pretende realizar uma educação emancipatória. Nessa direção a escola, conforme defendida nos documentos oficiais da PMF,

se reconhece como esse espaço de ampliação das interações dos sujeitos que dela fazem parte, alargando a sua inserção no mundo, de forma que possam se constituir como sujeitos sociais e individuais, ativos e autônomos. É preciso ir tecendo essa rede de significados no delineamento de um paradigma pedagógico

⁴ Esse tema é melhor debatido no decorrer desta tese.

mais emancipador, pois a apropriação dos conhecimentos sistematizados educa e humaniza os sujeitos, em sua plenitude (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 68).

Esta pesquisa compreende a necessidade de analisar a hipótese de que a atual estrutura educacional (forma/conteúdo) que se materializa na prática cotidiana escolar se distancia dos discursos prescritos nos documentos oficiais objetivando a manutenção de poder existente e a não-autonomia intelectual dos alunos, somando-se a isso outra hipótese se aventa, a de que o currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (em sua forma e conteúdo) pouco contribui para uma prática educativa emancipatória.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Analisar elementos que subsidiam a construção de um currículo de Geografia no Ensino Fundamental e que contemple os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Analisar a escola como instituição de ensino sistematizado e, a partir desta, as possibilidades de ações contra-hegemônicas em favor de uma educação emancipatória.
- b) Analisar o currículo de Geografia e sua importância no Ensino Fundamental identificando as aproximações e distanciamentos entre o currículo de Geografia elaborado pelos professores da RMEF e os documentos norteadores do trabalho docente com destaque para o PPP e a PCRMEF.
- c) Analisar a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no âmbito do ensino da Geografia para o Ensino Fundamental.
- d) Analisar a compreensão dos professores de geografia da RMEF sobre o currículo na perspectiva de uma educação

emancipatória e a relação que estes fazem entre os conteúdos e conceitos necessários para essa prática educativa.

1.6 METODOLOGIA DA PESQUISA

O tema desta pesquisa nasce das inquietações do pesquisador que é professor da mesma Rede de ensino a qual se propôs analisar seu currículo de Geografia, isso elimina o caráter de suposta neutralidade, considerando que o tema está relacionado diretamente com as preocupações e questionamentos sobre o currículo, que antes de se tornar objeto de investigação é objeto de trabalho. A preocupação em relação ao currículo de geografia se renova a cada ano quando da necessidade de refletir sobre ele e nele buscar a compreensão das práticas docentes e da construção de uma Geografia Escolar que articulada com as concepções de Escola, Sociedade, Homem e Mundo defendidas no PPP da escola possa contribuir com uma outra realidade social, necessariamente mais justa e menos desigual. Nesse sentido refletir sobre o currículo é refletir sobre a própria escola e seu papel no contexto social.

O tema currículo é amplamente discutido dentro e fora do espaço escolar e uma significativa literatura sobre o assunto pode ser listada, especialmente após a segunda metade do século XX em que autores discutem o currículo sob vários aspectos a exemplo de Moreira (1990); Moreira e Silva (1995); Goodson (1995); Torres (1995); Doll Jr. (1997); Sacristán (2000 e 2007); Lopes e Macedo (2002); Corazza (2001); Ramis et al. (2004); Apple (2006); Coll (2006); Carvalho, Grando e Bittar (2008); Arroyo (2013); Thiesen (2013); Silva (2015) apenas para citar alguns. Essas obras somam-se a outras que ajudam na qualificação dos debates em torno das teorias do currículo. Há ainda algumas publicações específicas em relação ao currículo de geografia e seu ensino como na organização feita por Rabelo e Bueno (2015) e Álvarez et al. (2002). Apesar da presença de farto material de referência, não é comum entre os professores a discussão teórica sobre o currículo e sobre seus conteúdos, inclusive seu conteúdo oculto⁵. Essa falta de interesse

⁵ Sobre o currículo oculto Apple (2006, p. 81) observa que “as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade”.

nas questões relacionadas ao currículo por parte do professor, limitado muitas vezes à compreensão sobre o que se “deve ensinar” para o aluno está mais fortemente associada às condições do trabalho docente, que limitados pela estrutura escolar, sobrecarregados de horas/aulas não lhes sobram tempo para realizar essas reflexões tão caras ao processo educativo, bem como em função do controle dos que controlam o currículo e seus conteúdos provocando uma quase resignação dos professores. Sacristán e Gómez (2007, p. 290) apresentam um exemplo dessa inércia falando do livro didático que é muito pouco discutido pelos professores, pois "em torno do seu uso está organizada boa parte de uma metodologia que ao mesmo tempo não se questiona". Para analisar o currículo de Geografia dentro do contexto da RMEF a metodologia foi pensada considerando a necessidade de compreender como os professores que seriam entrevistados dialogam com a PCRMEF.

A RMEF contava em 2015 com um quadro de 62 professores de geografia que se distribuíam entre professores efetivos e ACTs com um regime de horas de trabalho que variava entre 20 ou 40 horas semanais. Esse número de professores retrata um quadro existente em 2015 um quantitativo que pode variar de acordo com o número de turmas existentes no decorrer do ano letivo, sendo mais recorrente a alteração do número de professores ACTs pois os concursos públicos para contratação de efetivos são menos comuns. Do total de professores no momento da coleta de dados apenas 36 eram efetivos, ou seja, 58% dos professores de Geografia⁶. A partir desse cenário foram selecionados, para participar diretamente com esta pesquisa, os professores efetivos que tivessem 20 ou 40 horas semanais, mas que sua lotação fosse em apenas uma unidade escolar, critério que possibilitaria compreender a visão do professor que estivesse dedicando seu tempo laboral para uma única realidade escolar. Com a adoção desse perfil de professor o número de habilitados para participar da pesquisa sai de um universo de 62 professores para apenas 14. Como forma de convencimento à participação dos professores, estes foram informados do sigilo de seus nomes bem como das escolas onde trabalham e por cumprimento desse acordo, no decorrer do texto substituímos o nome do professor ou da professora apenas pela referência Professor + n° (não fazendo distinção, inclusive de gênero) o mesmo ocorrendo com a escola, onde o nome foi substituído por uma identidade numérica, ex.: Escola 1, Escola 2 etc. Essa foi uma escolha necessária para que os professores pudessem ficar

⁶ Esses dados estão detalhados no capítulo 4 desta tese.

à vontade tanto para participar das entrevistas como para expor suas ideias, buscando a espontaneidade nas respostas, mesmo assim um dos docentes não demonstrou interesse em participar da pesquisa, deste modo, esta foi realizada com 13 professores, ou seja, 92,86% dos professores com o perfil selecionado.

A definição do método permite enxergar a realidade a partir das lentes escolhidas, na comparação feita por Richardson et al. (1984, p. 19) “o método científico pode ser considerado algo como um telescópio; diferentes lentes, aberturas e distâncias produzirão formas diversas de ver a natureza”. Conclui-se com isso que esta pesquisa revela uma dessas visões sobre o currículo escolar de Geografia, não sendo ela a única. Richardson et al. (1984, p. 19) lembra que “uma vista não oferecerá uma representação adequada do espaço total que desejamos compreender. Talvez diversas vistas parciais permitam elaborar um “mapa” tosco da totalidade procurada”. Essa é a nossa perspectiva em relação à pesquisa sobre o currículo de Geografia na rede municipal de Florianópolis, com ela pretende-se contribuir para a compreensão da totalidade. A pesquisa que aqui toma corpo buscou no método dialético, considerado um “método de investigação da realidade” (GIL, 1987, p. 31) os fundamentos para a apreensão da presente realidade. Os princípios presentes no método dialético (princípio da unidade e luta dos contrários, princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e o princípio da negação da negação) revelam uma conclusão metodológica onde

para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões. Fica claro também que a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma (GIL, 1987, p. 32).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três etapas concomitantes e complementares, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema currículo; entrevista com professores selecionados e pesquisa documental, nesta última foi realizado o cotejamento de três documentos oficiais: a) os PPPs das escolas; b) os planejamentos dos professores e c) a PCRMEF (2008 e 2016). A metodologia de análise documental buscou identificar os pontos de aproximação e de distanciamento entre esses documentos no que se refere à concepção de educação emancipatória articulando-os

com as referências sobre o tema por parte dos professores entrevistados usando para esta análise quatro categorias do materialismo dialético - Causa/Efeito; Conteúdo/Forma; Essência/Aparência e Realidade/Possibilidade (RICHARDSON, et al., 1984, p. 47). Segundo o autor “a fonte das categorias são os objetos ou fenômenos. São objetivas [e como] todas as categorias estão relacionadas umas com as outras [...], a análise de um objeto ou fenômeno não precisa ser feita com todas, basta escolher uma delas”. (RICHARDSON, et al., 1984, p. 50).

As entrevistas tiveram abordagem essencialmente qualitativa, uma escolha metodológica necessária às características desta pesquisa social passando pelas "três grandes etapas [dos] estudos qualitativos: (a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) análise final e elaboração do relatório. (ALVES, 1991, 58). Em decorrência das necessidades de dar voz aos professores e ao mesmo tempo garantir que alguns conceitos fossem discutidos durante as entrevistas optou-se pela metodologia de pesquisa semiestruturada caracterizada por Triviños (2010, p. 146) como sendo

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2010, p. 146).

A pesquisa utilizou ainda elementos da entrevista em profundidade que

visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. (RICHARDSON, et al., 1984, p. 208).

Essa é a forma pelo qual o entrevistado participa na elaboração do conteúdo da pesquisa, “seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador.” (TRIVIÑOS, 2010, p. 146), sendo que uma de suas características é “a utilização de um roteiro previamente elaborado”

(MANZINI, s/d.). A elaboração desse roteiro⁷ passou pelo processo que Gil (1987, p. 132) chama de pré-teste cuja finalidade “é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” Essa fase foi realizada com professores de Geografia não pertencentes à RMEF, evidenciando apenas as questões não relacionadas às particularidades dessa Rede. No exemplo específico da pergunta número 8: *A forma como o currículo de geografia vem sendo construído na RMEF garante a autonomia/autoria do professor no que se refere a construção/execução desse currículo?* O termo RMEF foi substituído, no pré-teste, pela Rede a qual o professor colaborador pertencia, o procedimento se mostrou válido devido aos ajustes realizados a partir dos resultados obtidos, como por exemplo, a correção das questões que geravam dificuldades de interpretação devido às características das perguntas inicialmente formuladas. Vencida a etapa do pré-teste, durante as entrevistas com os professores participantes os registros foram feitos por um gravador de áudio e as transcrições geraram mais de 57 mil palavras, característica das pesquisas qualitativas que “geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos” (ALVES, 1991, p. 60). Esses dados foram essenciais para que os objetivos previstos para com as entrevistas fossem alcançados, objetivos estes que estão detalhados no conjunto desta pesquisa. Conforme lembra Alves (1991, p. 60) “a entrevista em profundidade e análise de documentos são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas”, porém procedimentos complementares podem auxiliar na qualificação dos dados coletados, nesse sentido, no transcorrer da pesquisa o pesquisador também frequentou como observador não-participante os encontros de formação continuada dos professores de geografia da RMEF na ocasião em que estes discutiam a formulação da nova PCRMEF de 2016.

Na pesquisa qualitativa a análise dos dados “é um processo complexo, não-linear” (ALVES, 1991, p. 60) que inicia já nos primeiros momentos da investigação. Essa não linearidade pode ser percebida na redação que aqui se apresenta, onde por necessidade de uma abordagem dialética os contextos são sempre (re)considerados e reafirmados em vários momentos da tese. Conforme indica Gil (1987, p. 166) “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. A fundamentação no materialismo dialético, base do

⁷ Ver apêndice B.

marxismo que, segundo Triviños (2010, p. 51) “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”, sustenta a análise final aqui realizada através da investigação das contradições da realidade.

CAPÍTULO II - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro vem sendo alvo constante de alterações em sua estrutura de funcionamento e organização. Nenhuma mudança, contudo, está descolada de contexto socioespacial de sua contemporaneidade. A exemplo, as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da segunda metade do século XIX, especialmente com o desenvolvimento da chamada Revolução Industrial no continente Europeu provocou, ou melhor, exigiu mudanças em outros territórios. Segundo Machado (2005, p. 91)

os países do novo mundo, inseridos no processo de produção mundial, foram levados a transformarem-se de forma a se adequarem às novas exigências do capitalismo que dava passos largos em direção ao imperialismo e aos monopólios.

No caso brasileiro, desde o século XIX muitas mudanças (sociais, políticas e econômicas) foram, ao longo do tempo, sendo implantadas “de forma lenta e gradual, provocando lutas entre os homens desse período” (MACHADO, 2005, p. 91). Ainda segundo Machado (2005, p. 91) dentro do “contexto de disputas, destaca-se, nas duas últimas décadas do Império, a emergência de debates em torno da necessidade de criação da escola para as classes populares sob a tutela do Estado”. Ou seja, existia a necessidade da criação de um “outro” sistema educacional nascida da nova organização social brasileira onde “a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor” (MACHADO, 2005, p. 93), onde uma nova realidade política e social que encontrava na educação formal o caminho preparatório para essa nova realidade, tanto no que se refere ao preparo do homem para o sufrágio universal quanto para a transição do trabalho escravo para o livre.

A abolição foi realizada de forma gradual, culminando na total abolição em 1888. Desse modo, com a promulgação da Lei do “Ventre Livre”, em 1871, já havia a preocupação com a educação dos filhos do trabalhador livre e pobre, principalmente a educação dos filhos de escravos, também chamados de ingênuos (MACHADO, 2005, p. 93).

Do século XIX para o século XX, o sistema educacional brasileiro foi alvo, constante, de alterações em sua estrutura de funcionamento e organização⁸. Há que se lembrar que até a primeira década da segunda metade do século XX, o sistema educacional brasileiro era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Isto permitiu uma orientação no campo educacional do país que pudesse ser seguida pelos entes federados e, de certo modo, controlada pelo governo federal através da criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foram três somente na segunda metade do século XX, além da promulgação da Lei 5.540 de 1968 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. A primeira LDB é de 1961, aprovada após 13 anos de debate (1948 a 1961), cuja maior disputa era sobre o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. As outras LDB são de 1971 e 1996 e suas principais mudanças podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LDB/ANO	Principais Contribuições / Mudanças
LDB 1961 Lei 4.024/61	Separação entre Estado e Igreja.
LDB 1971 Lei 5.692/71	O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.
LDB 1996 Lei 9.394/96	Inclusão da educação infantil (creches e pré-escola) e maior atenção à formação dos profissionais da educação básica.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171. Acesso em 07/08/2015.

As “mudanças” ou “contribuições” dadas pelas LDB, revelaram as disputas de grupos distintos que imprimiram suas marcas nos documentos. Um exemplo das mais variadas formas e tentativas de influenciar o texto final do documento pode ser constatado, no caso da LDB (4.024/1961), a partir de disputas relacionadas ao ensino religioso onde

⁸ Nos capítulos seguintes serão aprofundadas e debatidas as transformações do sistema de ensino brasileiro com ênfase na RMEF. Neste momento, não há preocupação com uma linearidade histórica, mas sim em prenunciar que foram muitas as mudanças sobre a organização do sistema educacional brasileiro, o que sem dúvida, trouxe consequências tanto para as instituições de ensino, quanto para estudantes e professores.

comunistas como Luís Carlos Prestes, socialistas como Hermes Lima e liberais como Aliomar Baleeiro apresentaram emendas que pretendiam retomar o caráter laico do ensino público ou, então, limitar o ensino religioso nas escolas públicas, de modo que ele fosse ofertado apenas fora do horário das aulas, ministrado somente por pessoas estranhas ao corpo docente dos estabelecimentos de ensino e sem ônus para os poderes públicos. Essas emendas foram todas rejeitadas, prevalecendo na Constituição o texto proposto pela Liga Eleitoral Católica (LEC) (CUNHA E FERNANDES, 2012, p. 851-852).

O texto constitucional de 1946 apresentava em sua versão final o seguinte texto:

o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Segundo Cunha e Fernandes (2012, p. 852) "Esse artigo da Constituição foi o ponto de partida do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional." O que nos permite a observação de que as bases que fundamentam o ensino nacional são contaminadas pelas disputas de grupos hegemônicos ou que neles se inspiram para defender seus interesses em detrimento do interesse social.

Atualmente a Lei 9.394/1996 trata da questão do ensino religioso afirmando em seu artigo 33 (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) que

o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Mesmo que a LDB não assente o ensino religioso dentro do *rol* das disciplinas obrigatórias, em outra análise, o Estado não conseguiu uma efetiva separação da Igreja, sendo que o Estado é, por lei, obrigado a oferecer o ensino religioso como matrícula facultativa. Trata-se de um texto de consenso ou de uma tentativa de servir a dois senhores? Ao considerar que o currículo representa uma estrutura de poder e sua constituição se dá num campo de lutas o Estado nele se materializa levando consigo seus interesses e os interesses de grupos hegemônicos (empresariais, religiosos, financeiros) nem sempre alinhados aos interesses do proletariado como afirma Ponce (1996, p. 169) “Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça”.

O fato da LDB de 1971 ter previsto um currículo comum para o primeiro e segundo graus como forma de resgate de uma educação nacional chama atenção, pois com a LDB de 1996 as escolas conquistam certa autonomia. Isto se refletiu, inclusive, no que se refere à formulação de seus currículos, fazendo com que o chamado “currículo mínimo” fosse reescrito conforme as características de cada lugar onde a escola estivesse inserida tendo, em muitos casos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência nessa construção.

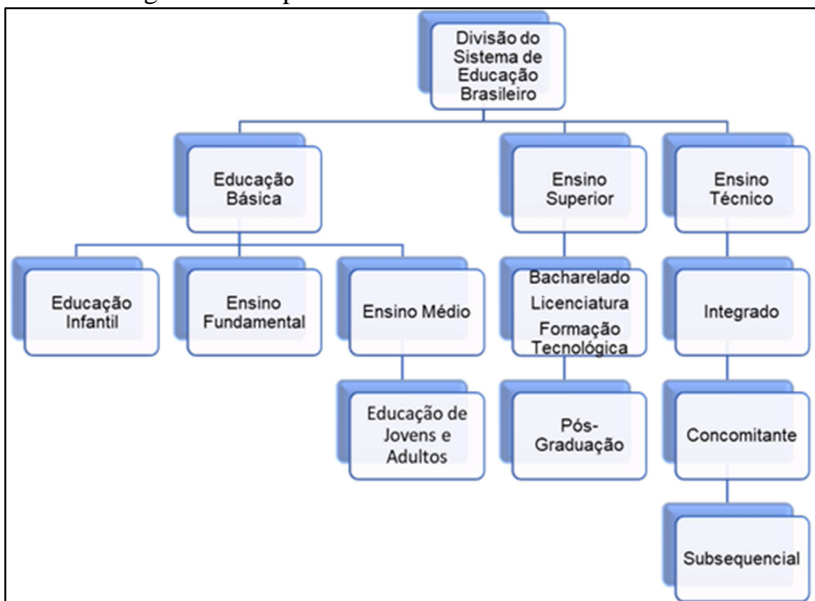
Contudo, a exemplo do que historicamente já ocorreu no sistema educacional brasileiro, conforme já mencionamos, outra discussão política vem ganhando fôlego com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹ retomando a necessidade de uma base comum ao que se pretende chamar de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰.

⁹ O PNL foi criado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da data de sua publicação, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. No desenvolvimento da pesquisa o PNE será analisado mais apropriadamente.

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. A versão final da BNCC foi aprovada em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação. As discussões sobre a BNCC não serão aprofundadas neste trabalho pelo fato de se tratar de um documento

A figura 1 apresenta como o sistema de educação brasileiro está atualmente estruturado.

Figura 1 - Etapas do sistema educacional brasileiro



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site brasil.gov.br (2017)

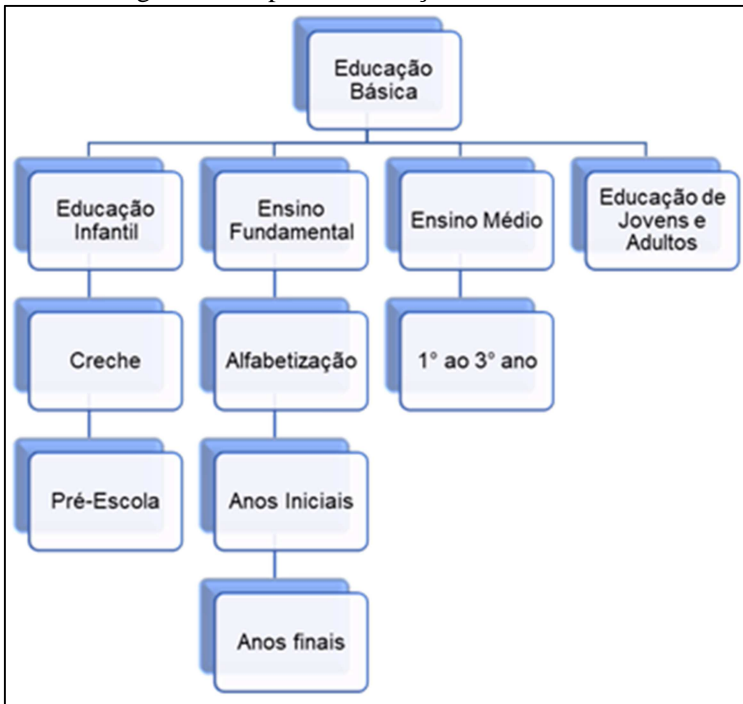
A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de três a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Essas referências entre idade e série, ou seja, a relação entre a idade e o ano escolar do aluno leva em consideração que não haja nenhum tipo de interrupção dentro desse processo. Contudo, não é incomum a existência de alunos com idade considerada avançada para um determinado ano escolar, essas distorções conhecidas como distorções idade/série, quando não corrigidas ainda no ensino fundamental, encontra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma referência na promoção do ensino fundamental e médio para as pessoas que não possuem idade escolar.

que no presente momento encontra-se em fase implementação, não possuindo um contexto escolar que possa servir de parâmetro o que nos levaria a análises apenas especulativas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

A partir de 2006, a duração do ensino fundamental passou de oito para nove anos essa alteração passou a vigorar com a lei nº 11.274. O ensino fundamental de nove anos pode ser dividido em duas etapas (veja figura 2) uma primeira com 5 anos onde nos três primeiros anos a centralidade dos trabalhos pedagógicos destinam-se à alfabetização. A lei 12.801/2013 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa diz que sua finalidade é “promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas” (BRASIL, 2013).

Figura 2 - Etapas da Educação Básica no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do site brasil.gov.br (2017)

Os anos finais do ensino fundamental composto por 4 anos (6º ano a 9º ano) compreende a etapa do ensino básico onde os alunos têm o primeiro contato formal com os professores de áreas específicas, como no caso da Geografia¹¹.

2.1 O PROFESSOR NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O profissional em educação, o professor em especial, sendo um mediador no processo ensino-aprendizagem deve estar atento às modificações que ocorrem no sistema educacional brasileiro. Modificações nem sempre sutis e que interferem diretamente no trabalho pedagógico do professor. O acompanhamento e a compreensão das diretrizes da educação nacional, a identificação de seus atores (locais, nacionais e globais) e, principalmente, dos interesses representados nessas diretrizes são fundamentais para uma postura crítica em relação à que educação se está praticando e a quem ela de fato beneficia.

As mudanças observadas no sistema educacional brasileiro não vieram desacompanhadas de modificações, ainda que tímidas, no que se refere à concepção de professor que, apesar de ainda ser bastante difundida a antiga concepção de professor sacerdote, muitas vezes aceitas com bastante naturalidade, ou messianismo pedagógico nas palavras de Rossi (1978), que tudo sacrifica em prol de sua sagrada missão de ensinar; vai sendo cada vez mais abandonada pelos professores brasileiros.

O repúdio à concepção messiânica da educação pode ser observado na atual literatura que procura tratar o professor como um profissional que, como ocorre em outras áreas, precisa de formação de/com qualidade e não apenas ser identificado como aquela pessoa que deve ter o 'dom' para o exercício do magistério. Segundo Moraes

o desenvolvimento das ciências humanas e,
posteriormente das ciências da educação,

¹¹ Já existe na RMEF a presença nos anos iniciais de professores de áreas específicas como de artes, línguas (Inglês/Espanhol) e educação física. Aqui a referência em relação à Geografia se dá pelo fato de que até o 5º ano de escolaridade as aulas desta disciplina são ministradas por professores formados em Pedagogia e que junto com a Geografia ministram aulas das áreas de Português, Matemática, Ciências e História.

houve uma forte convicção de que saber e saber ensinar são atividades diferenciadas e, por isso, dependentes de uma formação própria (MORAES, 2010, p. 79).

É comum acreditar que a afirmação do tipo ‘ele/ela tem o dom para ser professor(a)’, trata-se de uma tentativa de elogio da parte de quem verbaliza, mas que possui efeitos negativos para a própria carreira do(a) professor(a). Dizer que uma pessoa tem o “dom”, uma habilidade inata para ser professor implicitamente significa dizer que para este profissional o investimento em sua formação é irrelevante e dispensável já que o professor, nessa concepção, para o exercício profissional bastaria demonstrar aptidão.

A necessidade de uma formação específica ao professor contribuiu para o fortalecimento da concepção da profissionalização docente. Contudo, outro mito é associar a formação universitária à resolução dos problemas da educação. É precipitada e limitada a defesa de que a simples conclusão de um curso de licenciatura possa resolver problemas profundos no/do ensino. A falta de professores com formação específica é um problema e uma realidade que devem ser resolvidos. O Plano Nacional de Educação (PNE) traz a seguinte redação no que se refere à formação do professor:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12).

O documento traz um entendimento de que a formação acadêmica é um direito do professor e que essa formação é condição essencial “um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas” (BRASIL, 2014, p. 48).¹²

¹² É preciso dizer que a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 prevê em seu artigo 4º inciso 11 que “Para efeito de cumprimento das

Se assim o fosse, os problemas de formação estariam associados ao aspecto quantitativo e não de qualidade na formação. Assim, observa-se que o problema não está na falta de professores com os referidos diplomas de licenciados, mas no como se dá esse preparo nos cursos de formação. Conforme Castellar

é necessário reforçar durante a formação inicial de professores temas que possam contribuir para as mudanças na postura em relação à compreensão já incorporada sobre o papel da escola e o sentido do currículo (CASTELLAR, 2010, p. 40).

A autora chama a atenção para a necessidade de superar vícios investindo em uma educação com mais qualidade e criatividade.

Conforme observa Mendonça (2013) sobre o modelo "3+1"¹³ de formação de professores, este ainda não está totalmente superado, em que se mantém "o contato dos futuros professores da Educação Básica com a realidade escolar apenas nos momentos finais dos cursos e de forma pouco integrada com a formação teórica" (op. cit. p. 85). Esses argumentos ajudam a desmistificar a ideia de que a graduação por si só resolveria o problema da educação, além do já observado em relação à qualificação dessa formação inicial do professor.

Junta-se a esses elementos a autonomia do professor cujo maior impacto talvez esteja relacionado à elaboração do currículo da disciplina. Trata-se de um instrumento que reflete as escolhas do professor num esforço de expressão de sua autonomia¹⁴.

Contudo, em última análise, o professor não elege suas condições de trabalho o que torna essa autonomia uma conquista fragilizada. O fato do professor não ter controle sobre suas condições de trabalho lhe tira a autonomia para a construção do currículo, interferindo deste modo, diretamente no resultado de suas práticas.

exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento", o que contradiz o PNE no que se refere à importância da formação acadêmica do professor para o exercício profissional, mesmo que o texto da lei restrinja o saber notório à formação técnica e profissional.

¹³ Segundo Mendonça (2013, p. 128) o modelo 3+1 é caracterizado pela formação superior do professor onde há três anos de conteúdos específicos e um de disciplinas pedagógicas.

¹⁴ A autonomia do professor está melhor discutida no capítulo 2 desta tese.

As práticas dos professores, influenciadas pelo contexto do que a escola pode oferecer em termos de possibilidades e limitações, é parte do currículo que segundo o entendimento de Sacristán (2000, p. 26) incorpora “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Ainda segundo o autor

As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

É na escolha e seleção de conteúdos e nas práticas do professor que, dialeticamente, o currículo pode criar as condições necessárias concretas de resistência contra o/um modelo pedagógico conservador.

O termo conservador foi aqui empregado para exemplificar o uso da escola como instrumento de manutenção das relações de poder estabelecidas pelo capital. Isto fica melhor exemplificado nas palavras de Rossi (1978) que ao tratar do tema Educação e conservadorismo em seu livro “Capitalismo e Educação”, nos leva à compreensão de que o pedagogismo conservador pode se apresentar de duas formas distintas:

[...] uma veiculada pela pedagogia tradicional, numa linha mais moralista e declaradamente autoritária. Outra numa forma aparentemente modernizadora e pragmática. Enquanto a primeira provavelmente ainda encontra suas raízes junto à classe dominante tradicional, a segunda expressa os interesses da burguesia industrial em busca dos recursos humanos necessários a suas empresas em expansão. Enquanto o pedagogismo conservador tradicional é claramente identificável e seu sentido reacionário é evidente em cada uma de suas propostas, que afinal se institucionalizam na escola autoritária tradicional, o pedagogismo conservador que se apresenta na versão modernizada, pode aparecer aos menos avisados como reformistas, sobretudo àqueles que, não distinguindo, com precisão, meios e fins, entendem que se está mudando a educação, quando se introduz uma nova técnica, e se está mudando a sociedade,

quando se apresenta a mesma organização fundamental sob nova aparência (ROSSI, 1978, p. 23-24).

Esse pedagogismo conservador nutre e é nutrido por uma educação escolar de reprodução dos interesses capitalistas. Frigotto (1984) ao analisar os trabalhos de Gintis (1971, 1974) e Edwards (1976), deixa claro que para estes autores “a organização escola, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica” (op. cit. p. 48).¹⁵

Assim como a cidadania, que nas palavras de Santos (2007, p. 20), “sem dúvida, se aprende”, a resistência contra uma educação conservadora também se aprende e, sobretudo, pode ser materializada tanto no currículo prescrito quanto no currículo praticado.

A partir do exposto, é legítimo o questionamento sobre a posição dos professores frente uma suposta “resistência” ao modelo conservador de escola cabendo nestes termos pelo menos duas perguntas: primeira, será que os professores têm “consciência” de um modelo de ensino conservador? E segunda, aos que têm esta “consciência”, será que todos os professores querem resistir ao “modelo conservador”?

Na perspectiva do ensino escolar, seu currículo e objetivos presentes no plano de ensino, e/ou outros documentos do cotidiano do professor, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que podem orientar um trabalho voltado à educação emancipatória, não expressam uma seleção autônoma de cada professor, nem mesmo refletem, a priori, sua cidadania ou sua capacidade de resistência ao modelo conservador de educação. Como lembra Sacristán (2000, p. 168) essa originalidade do professor

[...] o que este decide realmente, se refere antes ao ‘fecho’ e concretização das características que terá sua prática dentro de parâmetros que lhe são fornecidos e dentro dos quais ele mesmo tem sido socializado e formado profissionalmente.

Contudo, essa prática docente institucionalizada, portanto uma prática não exclusivamente definida pelo professor, é, não raras vezes,

¹⁵ Frigotto (1984) afirma que apesar das contribuições dadas por Gintis (1971, 1974) e Edwards (1976) sobre educação se desenvolverem dentro de uma linguagem marxista, elas se afastam da teoria e do método marxista. (op. cit. p. 48).

burlada por ações de professores, caracterizando assim uma ação de ‘resistência’ tratando-se de uma ação política e não meramente adaptativa (SACRISTÁN, 2000).

A partir do que foi acima exposto, e, pensando o currículo elaborado pelo professor como instrumento de resistência às práticas da educação institucionalizada que, segundo Mézáros (2008), serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, bem como legitimar os interesses dominantes como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, é que propomos a necessidade de se fazer uma discussão sobre o currículo de geografia.

Desse modo, a pergunta que se faz necessária é: A forma/conteúdo do currículo de geografia pode contribuir efetivamente para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora para um modelo emancipatório?

O modelo de escola reprodutora aqui analisado refere-se à escola conservadora que, segundo Veiga (1995, p. 78) “é reprodutora da ideologia que respalda a sociedade capitalista, divorciada da realidade histórico-social da qual é parte”. Ainda segundo a autora, a escola nesse modelo “é vista como ilha, isolada do conjunto das demais práticas sociais e reforçadora das desigualdades sociais” (op. cit. p. 78). Reconhecer o modelo de escola reprodutora é importante para nela poder intervir. Por outro lado, é preciso compreender do que se trata, afinal, uma escola emancipatória. Este é o esforço que fazemos neste capítulo, procurando discutir a função social da escola e seu lugar nesse início de século. Não se trata de imposição de um modelo, mas de contribuir com o debate mediante o entendimento de que a definição coletiva sobre o papel social da escola define o modelo de educação que se pode alcançar e/ou que se pretende atingir.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NO SÉCULO XXI

Que tipo de humano estamos formando quando um estudante sabe as regras de combinação dos elementos químicos se, ao mesmo tempo, não consegue explicar as causas e consequências da poluição no mundo ou o terror à guerra biológica? (SACRISTÁN, 2008, p. 57).

Uma reflexão importante e bastante atual versa sobre o papel da escola no século XXI. A escola é uma instituição que há muito tempo faz parte da organização social e, por conseguinte, da vida das pessoas de forma direta e marcante.

Pela influência e o caráter universal com que pretende atingir a sociedade a educação formal faz da escola um objeto de análise importante para se compreender questões relacionadas ao processo de construção social de um povo. A compreensão do modelo de escola nos permite

proyectar y orientar el desarrollo del proceso docente educativo y servir de medio de regulación y evaluación de los cambios que se vayan operando (RAMIS et al., 2004, p. 52).

Nessa perspectiva, compreender o modelo de escola torna-se, sobretudo para o professor, “una tarea actual e imprescindible de la dirección de la educación.” (RAMIS et al., 2004, p. 52). É pelo reconhecimento do modelo de escola existente que se pode projetar ações pedagógicas voltadas para a construção de uma escola preparada para os desafios de aprendizagens que se apresentam nesse início de século.

Qualquer transformação significativa que vá influenciar os rumos da educação deve iniciar pelo (re)conhecimento do papel social da escola. É a partir da concepção de escola, ao se defender um ensino emancipatório, que professores e demais envolvidos no processo educativo vão definir estratégias para a manutenção ou ruptura do modelo presente. Conforme Garcia (2010)

Cada ato docente nosso pode se constituir em reforço do processo de subalternização, como também pode, em contrapartida ser um momento de desconstrução da subalternidade (GARCIA, 2010, p. 183).

Segundo Giroux (1986) na definição grega clássica a educação era essencialmente política, distante de uma educação preocupada com treinamento, seu objetivo “era cultivar a formação do caráter virtuoso, na busca contínua da liberdade.” (GIROUX, 1986, p. 221) liberdade que, neste sentido, era algo a ser criada, ou conquistada. Uma educação para a liberdade, neste sentido, é uma educação para a cidadania.

Uma educação para a cidadania precisa, para se concretizar, colocar em prática ações pedagógicas que favoreçam uma prática

democrática e um ensino voltado para a autonomia. Uma crítica que o autor faz é que uma educação para a cidadania não encontrou apoio “dentro da prática diária das escolas, nem historicamente, nem na época mais recente”. (GIROUX, 1986, p. 221).

A escola, aqui pensada, tem em sua base estruturante não apenas o conceito de ensino, mas, sobretudo, o de emancipação. Nesse sentido, pensar a escola na vertente do ensino emancipatório é condição *sine qua non* para se entender o papel desta instituição no século XXI.

Não há consenso sobre o papel da escola. O que se destaca, ao contrário, são visões antagônicas no meio educacional sobre qual é, ou deveria ser, o papel social da escola. Esta falta de consenso sobre o papel da escola, sobretudo na passagem do século XX ao XXI, está registrado nas tentativas de se construir um conceito sobre as funções da escola onde, nesta seara, existem uma multiplicidade de propostas

desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Se por um lado não há consenso entre os educadores sobre a função social da escola, pode-se dizer que no âmbito da defesa de uma escola pública e gratuita as aproximações são mais evidentes com recorrentes discussões e manifestos desde a década de 1930 (ROMANELLI, 1986). Antes disso, Gramsci já apontada para a existência de uma escola clássica e outra profissional onde “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Todavia, observa-se que, se há uma luta em defesa da escola pública e gratuita é porque há, por outro lado, ataques à essa compreensão do papel do Estado frente às políticas educacionais. A defesa de uma escola pública e gratuita, apesar do crescente apoio

conquistado desde o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional" de 1932, não isenta a necessidade de reafirmações ao longo da história recente da educação brasileira de políticas de defesa dessa escola pública que está constantemente sob ataques de grupos que representam políticas conservadoras e representativas dos ideários neoliberais.

Exemplos mais recentes podem ser vistos ainda na década de 1980, pautadas pelo processo de elaboração da nova Constituição Federal que seria promulgada em 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com os debates e preocupações referentes à educação nacional, surge em 1986 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) “em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta magna para ao país” (GOHN, 2009, p. 77). Segundo Romanelli o movimento em torno da escola pública tinha um objetivo claro. Para ele

A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito de todos à educação (ROMANELLI, 1986, p. 143).

A busca pela universalização da educação básica encontrou garantia legal na LDB de 1996, mas as discussões sobre o papel desta escola pública que se pretendia universal não se materializou em uma escola que promova um ensino emancipatório, apesar das referências oficiais apontarem para a inclinação de uma escola com um viés democrático e libertador.¹⁶

A questão que se apresenta é: como se constitui uma escola pública que seja democrática e libertadora? A visão de escola pública que Freire (2006) defendeu caracteriza-se, entre outras coisas, pelo aprendizado crítico, um aprendizado que se apresenta como possibilidade para a efetiva compreensão dos sujeitos enquanto seres históricos e produtores de sua própria história. A escola pública defendida por Freire

é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a

¹⁶ Essas referências podem ser observadas nos PPPs das escolas pesquisadas e serão melhor analisadas no capítulo 4.

criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2006, p. 83).

Na mesma direção, ou seja, na perspectiva de uma educação que possa ser capaz de promover um ensino crítico e libertador, mesmo porque não há possibilidade de um ensino crítico sem a liberdade para fazê-lo ou que se desenvolva nessa perspectiva libertadora, Libâneo fala do papel da escola afirmando que

a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Universalizar a escola pública não significou sua qualificação que poderia ser traduzida em garantir aos estudantes a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de intervir criticamente na produção desses conhecimentos e, sobretudo, na sociedade.

2.3 A FUNÇÃO REPRODUTORA DA ESCOLA

A existência de uma escola voltada aos filhos dos ricos e outra aos filhos dos pobres, como nos indica Libâneo (2012) com nítidas vantagens aos primeiros, apesar das constantes reformas que defendem em suas bases a qualificação do ensino já universalizado se dá pela estrutura na qual essa escola brasileira está assentada, ou seja, na estrutura de um modo de produção capitalista. É possível encontrar em Mészáros uma indicação dessa condição. Segundo ele o capital não se reforma e sendo a escola um dos aparelhos de Estado pensar em reforma do ensino dentro desta estrutura torna-se, segundo Mészáros, uma contradição. Para o autor

o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora

sistêmica, é totalmente *incorrigível* (...) procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Talvez seja na fala de Arroyo (1996) onde podemos melhor compreender os motivos pelos quais as reformas educacionais não dão conta do que se precisa fazer para mudar a educação, ao menos de forma isolada. Como secretário municipal de Belo Horizonte, afirmava que “Não é suficiente pendurar flores nas grades curriculares como estamos fazendo, muitas vezes, com nossas reformas” (ARROYO, 1996, p. 167), ressaltando que o papel do professor é o de transgressor numa crítica ao modelo de grades e de hora-aula existentes nas redes de ensino limitantes de um trabalho escolar capaz de eliminar as injustiças.¹⁷ Como diz Arroyo “é com transgressões que se reconstrói o sistema escolar tão rígido e gradeado” (ARROYO, 1996, p. 168).

Conforme Santos (2009, p. 21) a época atual apresenta uma característica onde “o superestrutural se adianta ao estrutural” determinando deste modo condições e ações através de manipulações ideológicas. Para compreender como a escola alimenta a estrutura na qual, em tese, deveria combater, devemos buscar o conceito de ideologia aqui entendido como as crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis (ALTHUSSER, 1983). A escola como uma das bases dessa estrutura vem servindo ao desígnio de alimentar uma concepção favorável ao modelo hegemônico do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à

¹⁷ Devido ao caráter polimorfo do conceito de justiça, a fim de compreender o que seria justiça escolar, um conceito em construção, Valle (2013, p. 659-671) faz um grande esforço em refletir a partir dos dois princípios que têm orientado os discursos, as políticas e as práticas educacionais ao longo do século XX: a igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar. Essas análises orientam nossa compreensão sobre as injustiças promovidas pelo capitalismo que aqui colocamos em relevo.

máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Mészáros entra na discussão sobre a função da educação afirmando que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Apesar de um tom cético em relação às possibilidades de mudanças do modelo educacional dentro da lógica capitalista, que é parte de um sistema de internalização do capital, Mészáros (2008) defende que uma verdadeira mudança só será possível através da “*mais consciente das ações coletivas*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), somente com essa consciência seria possível uma mudança social, todavia ela não ocorrerá a partir desse modelo posto.

Num primeiro momento as palavras de Mészáros nos permite afirmar que não seria viável uma transformação a partir das estruturas dominantes e aqui enfatizamos o papel da escola enquanto instrumento de “controle” e “reprodução” dentro dessa estrutura de manutenção de poder a partir do universo escolar. Contudo, observamos que há fraturas dentro desta estrutura, que são as próprias contradições do capitalismo, e que nos permite concluir que é possível pensar e construir visões de mundo diferentes que possam conduzir para intervenções educativas de ruptura da estrutura de poder estabelecidas. Essas fraturas nos permitem uma busca de rompimento das estruturas de poder presentes nas escolas, sendo que para isso é necessário a conscientização do professor que, conforme dito no item 2.1 deste texto, não está isento de uma postura reprodutora e não crítica seja pela ausência da consciência do modelo conservador, seja pela opção ao modelo não-emancipatório. Isso demonstra o poder de cooptação que as elites hegemônicas exercem

sobre a classe operária a qual a escola e seus trabalhadores não estão imunes. Neste sentido reforça-se a escola como espaço de lutas onde as contradições do capitalismo devem ser permanentemente objeto de análise, objetivando uma educação emancipatória.

O que podemos dizer é que uma educação democrática e emancipatória deve partir, inicialmente, do entendimento teórico que o professor possui sobre os alcances da educação. Foi pensando sobre uma educação para a cidadania que Giroux afirmou que “é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos.” (GIROUX, 1986, p. 253). Isso ajudaria os docentes na compreensão da “natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente”. (GIROUX, 1986, p. 253).

Romper com a cultura dominante que a própria escola reproduz representa um grande desafio, pois

A cultura dominante não está simplesmente entranhada na forma e conteúdo do conhecimento. Ela também é reproduzida através do [...] currículo oculto [...] normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. (GIROUX, 1986, p. 258).

O que se apresenta é uma necessidade de (re)pensar uma educação comprometida com transformações que estejam comprometidas com objetivos educativos voltados para promoção de uma cultura escolar libertária. Mesmo a escola sendo parte do sistema capitalista, é dentro dela que se vislumbra as possibilidades do desenvolvimento de um sistema educativo onde se possa produzir um ensino emancipatório.

Considerando que “o poder a serviço da dominação nunca é total” (GIROUX, 1986, p. 260) é possível encontrar nas escolas reproduções de formas de resistência como uma espécie de pedagogia da esperança onde nossa referência e inspiração teórica estão nas pegadas deixadas por Paulo Freire. Vale dizer que Freire (1980, 1992, 1996) nos remete à esperança. Seus textos nos mais tenebrosos contextos históricos, sempre nos presenteiam com a renovação da esperança. É por isso que

Há muitos temas no trabalho de Paulo Freire que precisam ser retomados como parte da corrente [que] luta para ligar a educação a

promessas utópicas de uma democracia inclusiva. [...] Sublinhando a política da esperança de Freire está uma visão de pedagogia que se autolocaliza na linha divisória onde as relações entre dominação e opressão, poder e falta de poder continuam a ser produzidas e reproduzidas. (FREIRE, 2014. GIROUX, prefácio – p. 16 e 19).

Este esforço em trazer Paulo Freire para orientar nossas reflexões acerca do papel do currículo de geografia da RMEF na contribuição da construção de uma escola democrática e de um ensino emancipatório poderá ser melhor observado no decorrer desta tese.

2.4 A FUNÇÃO TRANSFORMADORA DA ESCOLA

Apesar de toda crítica sobre a educação, no sentido de compreender como ela pode e é usada para a manutenção das relações de dominação, Mészáros não a condena, ao contrário, reconhece seu importante papel de transformação social reconhecendo que

o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

A escola é um bom exemplo para se pensar em um ambiente de tensão permanente por disputas de poder, como campo de forças que se estabelecem e lutam pela manutenção ou ruptura das estruturas de poder. Compreender e expor essas relações de poder podem oferecer uma direção, uma alternativa às estruturas estabelecidas de internalização e conformidade para uma posição de resistência e contrapoder. Um possível caminho para essa resistência pode ser o que Freire (2014) chamou de “educação democrática”. Freire define a educação democrática, sua essência, como sendo a “possibilidade de reaprender, de trocar.” (FREIRE, 2014, p.30). Para o autor

o fato de que o professor supostamente sabe e que o estudante supostamente não sabe não impede o professor de aprender durante o processo de ensinar e o estudante de ensinar

no processo de aprender (FREIRE, 2014, p.30).

Essa é a essência da “Educação Democrática” de Freire, que se sustenta, principalmente nas relações que possam possibilitar a aprendizagem significativa e libertadora. Outro desenho de escola possível é a chamada “Escola Plural” (ARROYO 1996). Nessa concepção de educação defende-se uma escola necessária e de contraposição à escola tradicional que não consegue dar conta das demandas atuais. Essa escola plural vincula “conhecimento com cultura, socialização, identidades e diversidades.” (ARROYO, 1996, p. 169). Ainda segundo o autor “esses vínculos devem ficar claros quando pensamos em construir um novo currículo.” (ARROYO, 1996, p. 169).

Tomando a concepção de currículo descrita por Arroyo (1996) percebemos que a função social da escola possui uma centralidade que vai determinar e ser determinada pelo currículo que se quer construir, segundo o autor

todo currículo é uma seleção, uma escolha cultural e política que será feita em função do compromisso que tenhamos como profissionais com a função social da escola e de nossa prática (ARROYO, 1996, p. 169).

Ainda segundo o autor

O currículo tem que dar conta da escola como espaço de socialização não só de conhecimentos, mas de representações, de valores, de modos de conduta, de modos de vida adulta, de hábitos, de rituais, de símbolos, de artefatos, de técnicas (ARROYO, 1996, p. 170).

É fato que a escola é também espaço de socialização de pessoas e de conhecimento. Para uma melhor compreensão do alcance da própria escola nesse processo de socialização entre pessoas e das pessoas com os conhecimentos historicamente produzidos, é necessário que o que se entende por currículo possa ter um desdobramento conceitual que nos auxilie a compreender os alcances e limites do currículo escolar e do currículo da disciplina escolar, mesmo que este último seja parte do primeiro.

Para melhor entendimento do que é o currículo ou, ao menos, quando queremos falar sobre o currículo responsável por garantir a

construção de uma escola como espaço de socialização ou uma escola democrática com uma educação emancipatória, precisamos compreender o papel deste currículo na construção deste espaço de aprendizagem. Neste caso falamos de currículo escolar, trata-se de algo maior, não é apenas um documento que lista uma série de conteúdos. O currículo escolar compreende aquilo que a escola oferece aos alunos e que podemos dizer que orienta toda uma concepção de ensino/educação escolar. Tão pouco o currículo da disciplina escolar deve ser entendido como uma lista de conteúdos de uma dada disciplina, apesar de também conter isso. O currículo da disciplina escolar é a contribuição que cada área do conhecimento oferece, como parte do currículo escolar, para que a função social da escola, determinada pelo coletivo escolar possa, de fato, ser construída e praticada.

A partir da definição de Escola Plural (Arroyo, 1996) observamos que a discussão sobre a função social da escola possui uma centralidade no processo de construção do currículo que, por sua vez, é influenciado e influencia o modelo de escola que se defende. De forma resumida, ao interesse de nossa discussão sobre o currículo de geografia na RMEF e suas possibilidades na construção de uma educação emancipatória, observamos que há duas defesas distintas, mas que se complementam, sobre a função da escola que podemos utilizar como referências para o desenvolvimento de uma educação emancipatória na RMEF, a saber, os que defendem que é função social da escola discutir os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade e os que defendem que cabe à escola e ao currículo não só o ensino de conhecimentos mas, sobretudo, “de representações, de valores, de modos de conduta, de modos de vida adulta, de hábitos, de rituais, de símbolos, de artefatos, de técnicas” (ARROYO, 1996, p. 170).

A função social da escola não se limita a duas possibilidades, mas a escola como espaço social e a escola centrada na aprendizagem conseguem resumir as concepções em torno de seu papel social. O que devemos tentar responder ao se pensar sobre a função social da escola é: a escola dá conta de tudo?

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições

distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras (NÓVOA, 2007, p. 6).

Seja a escola considerada espaço social ou espaço da aprendizagem, ou as duas coisas juntas, o que não se pode desconsiderar é seu papel ideológico e o papel do professor nesse contexto.

2.5 A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DA ESCOLA

Apple (2006, p. 46) fala sobre qual “a origem do conhecimento ensinado nas escolas” argumentando que a escola é uma instituição de “preservação e distribuição cultural” das classes dominantes. De certo modo, a “política de distribuição do conhecimento” o que o autor chama de “tradição seletiva” (APPLE, 2006, p. 46-47) se torna uma prática que dificulta uma ação educativa crítica dos professores, chamando atenção para necessidade de “situar o conhecimento, a escola e o próprio educador nas verdadeiras condições sociais que ‘determinam’ esses elementos.” (APPLE, 2006, p. 46) e assim poder compreender pela análise desses elementos algumas nuances da escolarização.

Se o conhecimento é ideológico, ou seja, se ele não é neutro, as escolas vistas como produtora de conhecimento, que são, não podem deixar de ser analisadas como instituições que exercem, certo modo, uma função social e ideológica. A questão a ser discutida é a ideologia presente nas escolas serve a quem? Trata-se de uma ideologia inclusiva, democrática, emancipatória ou o oposto de tudo isso?

Ainda na esteira das discussões propostas por Apple (2006), um elemento que nos parece importante considerar é a clara relação entre conhecimento e poder e que a compreensão dessa relação é difícil, pois temos a escola que fixa suas posições ideológicas e que contaminam e nos mantém, de certo modo, contaminados por uma ideologia de manutenção de poder.

Seja a escola pensada como “centro do espaço social e comunitário”, seja ela uma “organização centrada na aprendizagem” (NÓVOA, 2007, p. 19) a discussão necessária é como esse currículo escolar poderá romper com as estruturas de poder e garantir, ao cidadão em formação, o pleno direito a um ensino libertador. Não existe um caminho único, mas há caminhos possíveis. Um passo importante é compreender o conhecimento

como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é provavelmente verdadeiro. A falta de determinados tipos de conhecimento - o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição - se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade.” (APPLE, 2006, p. 49).

É preciso reconhecer que as escolas acabam por fazer uma distribuição desigual do que considera conhecimento e cultura e que essa “distribuição da cultura se relaciona à presença ou ausência de poder nos grupos sociais” (APPLE, 2006, p. 50). Um aspecto prático desta realidade está presente na reprodução do discurso ideológico da globalização como fábula (SANTOS, 2010) que ignora, intencionalmente, o fato de que ela, a globalização, “vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões” (FREIRE, 1996, p. 128). Isso apenas reforça a necessidade de se romper com a estrutura presente buscando construir uma escola que, pelo viés democrático, possa dar sustentação a um ensino emancipatório. Contudo, aponta Apple, que uma significativa parcela, “se não a maioria, dos educadores não está bastante familiarizada com esse problema” (APPLE, 2006, p. 50).

Quando se associa o conhecimento como um objeto, não ideológico, ou seja, quando se considera que o conhecimento é neutro o tornamos “um ‘objeto’ psicológico ou um ‘processo’ psicológico (que ele de fato é, em parte), ao fazê-lo, contudo, quase que totalmente despolitizamos a cultura que as escolas distribuem” (Apple, 2006, p. 50). Essa despolitização vem com um alto custo social, refletido nas condições de trabalho do professor e nos resultados qualitativos da educação.

A construção da escola democrática e emancipatória do século XXI deve partir do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, assim como as escolhas do que é o conhecimento também não o é. Esse entendimento perpassa pela compreensão do papel que a escola vem

exercendo ao longo de sua existência. Para refletir sobre esta questão reportamos, mais uma vez, aos textos de Apple que em seu livro *Ideologia e currículo* (2006) aborda como a escola vem servindo como mecanismo de manutenção de forças hegemônicas fazendo-se presente, entre outros, no controle do que é conhecimento legítimo, para a manutenção dessa relação de dominação. Um dos pontos centrais de sua análise, como o próprio autor coloca, é

começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2006, p. 37).

Compreender o conhecimento escolar como uma construção social, bem como saber “o porquê da existência de determinada forma de coletividade social, como ela se mantém e quem se beneficia com ela” (APPLE, 2006, p. 38) é imperativo para a análise das formas de dominação exercidas através das instituições de ensino. Para o autor

o modelo constitutivo da maioria dos currículos das escolas gira em torno do consenso. Há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros). Em vez disso, fazemos nossas “investigações” dentro de uma ideologia consensual que tem pouca semelhança para com as relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social (APPLE, 2006, p. 41).

Apesar de uma leitura do sistema educacional de seu país, os Estados Unidos, as observações feitas pelo autor encontram proximidades significativas nas análises nacionais brasileiras cujas “normas orientadoras” oriundas de uma mesma matriz ideológica financiam e orientam parte (importante) das políticas educacionais.

Outra preocupação que se apresenta relaciona-se ao questionamento sobre quais são os conhecimentos e símbolos que a Escola legítima? Ou seja, na escolha do que é, ou de qual conteúdo se ensina na escola, é preciso saber por quem e para quem são feitas as seleções do que é aceito como sendo conteúdo escolar. Saber, sobretudo,

como essas escolhas podem contribuir com o modelo de educação que se pretende construir.

Considerando que as escolas têm uma função econômica e cultural, além do aspecto ideológico (de não neutralidade), observar como essa cultura é disseminada socialmente torna-se um aspecto importante para se discutir planos pedagógicos alternativos aos que se apresentam como reprodutores de uma cultura hegemônica. A cultura que é difundida na sociedade e a forma como ela é feita pode ser entendida a partir do uso de uma metáfora onde

podemos pensar sobre o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é provavelmente verdadeiro. A falta de determinados tipos de conhecimento - o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição - se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade.” (APPLE, 2006, p. 49).

Nesse sentido a recorrente afirmativa, de senso comum, de que a posição socioeconômica das famílias tem grande peso na desigualdade educacional dos filhos pode ser visto de forma diferente, ou seja, é a distribuição desigual da cultura, através de uma desigualdade educacional promovida ideologicamente que mantém as famílias numa posição desfavorável em relação aos aspectos socioeconômicos dos grupos hegemônicos.

O que contribuiu para essa distribuição desigual da cultura é que as teorias e práticas educacionais, sejam elas tradicionais ou as liberais, sempre evitaram reconhecer as relações de conflito e de luta existentes nas escolas. O discurso buscava seguir a “lógica da necessidade e da eficiência” (GIROUX, 1986, p. 103) minimizando ou ignorando as tensões existentes bem como uma de suas características, a de espaço de disputas de poder.

Uma das consequências de políticas educacionais isentas de um discurso crítico é que “a estrutura e a ideologia da sociedade dominante

foram consideradas não-problemáticas” (GIROUX, 1986, p. 103), mantendo uma relação escola-sociedade contaminada com os ideais da classe dominante resultando em escolas moldadas pelos interesses de grupos que se beneficiam “das profundas desigualdades políticas, econômicas, raciais e de gênero” que caracterizam nossa sociedade.

Para compreender como a escola pode ser usada como aparelho ideológico do Estado é importante buscar o conceito de ideologia na fala de Althusser (1985). Ele define ideologia como crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.

A reprodução das classes no capitalismo pode ser observada em um de seus aparelhos mais eficazes, a escola. A eficácia desta instituição para a reprodução do capitalismo, e suas injustiças, se dá pelo fato de atingir todas as pessoas podendo com isso promover a “reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1985, p. 57). Essa reprodução, conforme Althusser

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende [...] a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (op. cit. p. 57).

Essa estrutura demonstra como o ensino, através de uma educação escolar, se estabeleceu a partir de influências e moldagens que representam interesses de grupos específicos de nossa sociedade que buscam, através de um ensino “aparentemente não-ideológico” reproduzir uma ideologia que possa reforçar suas bases de dominação transvestida de uma espécie de neutralidade pedagógica. A alegação de uma neutralidade da educação assemelha-se à defesa da neutralidade científica “que “não passa de um mecanismo de defesa do *status quo*, [...] dos interesses burgueses” (FRIGOTTO, 1984, p. 31). O que o filho do operário tem a aprender é diferente, dentro dessa lógica, do que deve aprender o filho do empresário e, com essa prática perversa, se reproduz através das estruturas do Estado a conformidade e a naturalização da exploração.

Althusser faz uma distinção entre Aparelho Repressivo do Estado e Aparelhos Ideológicos do Estado. O primeiro funcionando

predominantemente através da repressão (inclusive física) e o segundo funcionando predominantemente através da ideologia.

A escola, segundo Althusser (1985) situa-se no campo do aparelho ideológico do Estado e estes

podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar duramente muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1985, p. 71-72).

A compreensão da escola como aparelho ideológico do Estado nos ajuda no enfrentamento necessário para a reorganização dessa estrutura em favor de uma luta contra a hegemonia das forças de dominação, representantes do capital.

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

É preciso dizer que a figura do professor neste contexto é fundamental. Ele é o profissional que pode reproduzir ou romper com as estruturas de poder, dando a elas um ar de naturalidade (manutenção) ou expondo suas perversidades (ruptura). É importante considerar que o professor é, também, influenciado por essa ideologia que nega o caráter ideológico da educação.

O grande desafio, dentro do contexto escolar, é o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja capaz, através de uma análise crítica, de compreender as influências e os resultados a partir das relações entre as estruturas e a ação humana (Althusser, 1985)

e que contribua, a partir dessas reflexões, para abrir caminhos para uma nova pedagogia que sirva de bases para a construção da escola do século XXI.

A construção dessa escola democrática cujo ensino emancipatório tem, além do imperativo de compreender que os conteúdos não são neutros, a necessidade da existência de um currículo escolar que parta do mesmo pressuposto, ou seja, de que o currículo não é neutro e que, a partir do qual “devemos buscar os interesses sociais incorporados na própria forma de conhecimento” (Apple, 2006, p. 50).

2.6 A FUNÇÃO DO CONTEÚDO DA ESCOLA

Mudar a escola é mudar também o que ela oferece, ou seja, mudar seu currículo, buscar uma estrutura que possa dar conta das novas demandas de uma “escola pluricultural” (GARCIA, 2010) onde os conhecimentos vivenciados e produzidos não sejam os determinados por apenas um lado da história. Garcia (2010) ao discutir o conflito que um currículo monocultural produz numa escola pluricultural afirma que essa escola

continua presa ao culto do rigor, em detrimento da aventura, à confirmação da certeza ao contrário da descoberta de novos caminhos, a formar meros reprodutores, muitas vezes do que a própria ciência em seu movimento de renovação já superou, ao invés de formar homens e mulheres capazes de pensar crítica e criativamente, capazes portanto de criar soluções para os sérios problemas que estão postos contemporaneamente que, levados ao seu limite, desafiam a própria preservação do planeta em que vivemos (GARCIA, 2010, p. 173).

Se há um mínimoajuizamento que nos indique que a escola precisa de um novo conteúdo, de novos rumos para conseguir enfrentar os desafios que se colocam para um ensino emancipatório, para se construir uma escola atenta ao seu tempo, é preciso dizer que essa escola deve estar preparada para discutir elementos da contemporaneidade se quer, de fato, que haja interesse, especialmente por parte do corpo discente, em suas propostas. Essa sintonia com os conteúdos da

atualidade se faz necessária em função da velocidade com que as informações circulam e a necessidade de conciliar velocidade da informação com qualidade no/do conhecimento.

Não é possível pensar na educação do século XXI sem considerar a categoria tempo, no sentido de que a velocidade com que as coisas se modificam hoje (no campo social, econômico e científico), é muito maior do que as mudanças que podíamos observar ainda no século XIX ou XX. Um dos aspectos que influenciam diretamente nesta dinâmica é o próprio avanço das tecnologias. Freire assim observa a influência da tecnologia na educação afirmando que devido à velocidade com que a tecnologia promove mudanças em nossas vidas

uma das qualidades com que nós temos que nos preocupar em Educação é a de adquirir ou criar a habilidade de responder a diferentes desafios com a mesma velocidade com que as coisas mudam (FREIRE, 2014, p.72).

Estar atento às mudanças e, mais, à velocidade em que essas mudanças acontecem, e poder dar respostas a elas é considerado por Freire “uma demanda fundamental da educação contemporânea”. (FREIRE, 2014, p.72). Sendo que para conseguir dar respostas à estas demandas essa mesma educação contemporânea, segundo Freire, deve “formar, e não treinar”¹⁸.

Contudo, mesmo que o professor se esforce para fazer de sua disciplina uma aliada às interpretações cotidianas com o viés emancipatório, aspectos da condução dos trabalhos escolares acabam por interferir e prejudicar tais objetivos. Ao acompanhar professores de Geografia no ensino médio Kaercher (2014), em suas observações exemplifica tal interferência dizendo que mesmo quando há um objetivo diferente, por parte do professor, buscando “levar o aluno a refletir de forma menos passiva, os temas apresentados” (op. cit. p. 121) o que podemos dizer se tratar de um esforço do professor em romper com o ensino reprodutor de conhecimentos, “a condução pedagógica atrapalha estes objetivos”. (KAERCHER, 2014, p. 121). Essa condução pedagógica, apesar de responsabilidade do professor, não depende exclusivamente dele.

¹⁸ Freire argumenta que fundamentalmente formar é algo mais profundo que treinar. O treinamento é algo superficial e o formar ajuda na transformação da consciência, ampliando a curiosidade que é uma das características do ser humano.

É importante o diálogo entre o que se pretende com os conteúdos da geografia e as escolhas de como eles serão “ensinados”. Kaercher chama a atenção para a falta de articulação entre a Geografia e a Pedagogia e a Didática que sabidamente afeta o como se aprende geografia. Nesse sentido os conteúdos possuem papel importante na construção dessa escola democrática e emancipatória, mas não é possível ficar apenas em nível de seleção/escolha, é preciso que estes conteúdos estejam conectados (para usar uma expressão de nossa contemporaneidade) com o mundo cotidiano dos alunos. Para isso, não basta saber o que fazer (com os conteúdos) é preciso saber como fazer. Um mesmo conteúdo pode ter abordagens diferentes. É preciso compreender que “a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos” (FRIGOTTO, 1984, p. 33) e que, nesse sentido, não só os conteúdos são importantes como também sua apresentação e desenvolvimento.

O saber fazer é o grande óbice dos professores. A priori, na maioria dos casos, não se trata de fragilidade pedagógica ou da formação docente, exclusivamente, mas este é o caminho mais fácil para justificar fracassos no campo da educação, ou seja, imputar ao indivíduo, neste caso ao professor, a responsabilidade pelos problemas da educação. Essa dificuldade em “saber fazer” é também reflexo das condições de trabalho a que o professor é submetido. Uma pesquisa sobre as condições de trabalho do professor e os efeitos em sua saúde, realizada por Gasparini; Barreto; Assunção (2005) apontam, entre os maiores causadores de estresse nos professores

a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 194).

Essas são condições postas ao professor ao qual ele não possui qualquer controle, mas que influenciam diretamente no resultado de seu trabalho. Mesmo que um professor tenha objetivos bem definidos, crie dentro de seu planejamento estratégias coerentes com os objetivos da escola, alinhadas a um método e escolhas metodológicas que possam

contribuir com o resultado final definido, as condições de trabalho dadas a ele terão, sempre, um grande peso nesses resultados. Os conteúdos disciplinares, as escolhas de conceitos e temas, que o professor utiliza para o desenvolvimento das discussões em sala de aula dentro de sua área de conhecimento são fundamentais, mas não suficientes em si mesma para romper com as precárias condições de trabalho.

Contudo, a seleção dos conteúdos deve ser sempre uma prerrogativa do professor. Sua opção por discutir conteúdos de interesse dos alunos no lugar de conteúdos determinados pelos livros didáticos (não que estes não devam ser discutidos), a centralização das discussões a partir de conteúdos que possam, de algum modo, auxiliar os alunos na compreensão de problemas locais/globais/locais cotidianos, partir das necessidades dos alunos e não das imposições do mercado (editorial) são possibilidades legítimas dos professores que podem ser vistas como focos de resistência às condições de precariedade do trabalho docente.

Não são os conteúdos disciplinares que irão resolver as desigualdades e as distorções causadas pelas condições de trabalho do professor, mas num somatório de ações, essas escolhas podem contribuir para um trabalho pedagógico que exponha, de forma crítica, a escola e suas carências e quem sabe, assim, consiga minimizar as precariedades às quais professores e alunos estão expostos.

2.7 A FUNÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DA ESCOLA

Nosso esforço em refletir sobre o papel da escola no século XXI, ou contribuir com a discussão sobre a função social da escola fundamenta-se no entendimento de que é a partir da compreensão da função social da escola que poderemos construir um currículo escolar que esteja, de fato, alinhado com a concepção de educação, de sociedade e de mundo que a escola defende, particularmente a escola pública.

É preciso dizer que não se pode simplificar a função social da escola dentro de uma única e fechada conceituação. Por ser a escola, antes de qualquer coisa, constituída de pessoas e de estar atrelada a diferentes realidades sociais, ela se obriga autônoma para que, no exercício pleno dessa autonomia, possa determinar suas diretrizes e seu projeto pedagógico.

Podemos inferir duas concepções sobre a função social da escola que se apresentam distintas em virtude dos interesses dos grupos que as representam. A primeira associada à ótica dominante defende que a educação “tem como finalidade habilitar técnica, social e

ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores, para servir ao mundo do trabalho” (BRASIL, s.d., p. 2). Já para a classe trabalhadora a educação pauta na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades “objetivando a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros” (op. cit. p. 2). As defesas em relação à função social da escola reforçam o argumento de que há uma disputa, um tensionamento permanente no espaço escolar. O pressuposto de que a educação serve ao desenvolvimento de habilidades laborais, para o fim específico de preparação para o trabalho revela o uso da educação para a manutenção das condições de desigualdades sociais de reprodução do modelo vigente. Semelhante às observações de Libâneo (2012), que fala sobre escola para crianças pobres e escolas para crianças ricas as concepções de educação defendidas para a classe dominante e as defendidas para a classe trabalhadora vão se materializando a partir da construção do currículo escolar. Esse currículo contribui para uma aprendizagem voltada à reprodução do sistema onde

as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, 2015, p. 79).¹⁹

Essa prática educativa está intimamente ligada às políticas globais que são definidas para os países pobres através de organismos internacionais como o BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF sempre em reforço a uma concepção de educação economicista (LIBÂNEO, 2012). Um exemplo dessa influência está em acordos e orientações mundiais, segundo Libâneo (2012)

a Declaração Mundial sobre Educação para Todos confirmou tendências anteriores ao enfatizar, como função social específica da escola, a socialização e a convivência social, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

¹⁹ Silva (2015) atribui ao currículo oculto essa característica maniqueísta, para ele o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (op. cit. p. 78).

Essa orientação pedagógica disfarçada de visão humanista da educação acaba por contribuir para o agravamento das diferenças de aprendizagens entre a classe dominante e a classe trabalhadora com um evidente prejuízo para esta última. Já nos alertava Dubet (2004, p. 545) “que a escola, pública ou privada, participa de diversos mecanismos de “mercados” escolares: escolas fortes de um lado, escolas de segunda categoria do outro”. Nessa concepção de educação há uma

distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Nesse sentido, onde se observa uma clara disputa de poder, resgata-se Mészáros (2008, p. 27) e sua afirmação de que “o capital é irreformável”. A escola como componente da estrutura dessa estrutura capitalista, do mesmo modo, não se reforma

Procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Para uma educação com resultados diferentes é preciso que haja uma postura voltada para ações de ruptura, uma clara concepção pedagógica de contrapoder. Uma educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). A questão que se coloca é a possibilidade da construção de uma educação contra-hegemônica dentro do atual modelo capitalista. Talvez a resposta esteja na proposição de uma educação democrática e libertadora, ou nas palavras de Gadotti (1997) uma “escola cidadã”. Gadotti (1997) trabalha o tema sobre autonomia na escola e autogestão visando construir um entendimento do que seria uma escola cidadã expressão, segundo ele, cunhada por Genuíno Bordignon (BORDIGNON, 1989) (op. cit. p. 54).

Na tentativa de desenhar o que se entende por uma escola cidadã, Gadotti (1997) escreve um decálogo apontando quais seriam suas principais características, onde se destaca o princípio de que “não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas

contradições” (op. cit. p. 57). Esse entendimento nos permite defender que a escola, através do exercício da autogestão, possa construir um currículo escolar que seja capaz de romper com a estrutura de poder e, assim, garantir uma formação cidadã.

É importante o entendimento de que essa ruptura não significa o aniquilamento de todo o sistema de ensino,

como sostenía Schwab, desde una perspectiva práctica los cambios deben planificarse para que la articulación entre rupturas y continuidades permita mantener coherencia en el funcionamiento de las instituciones (SCHWAB, apud. FELDMAN, 1996, p. 143).

Uma mudança possível não acontece sem a escola e sim através dela. Nesse processo a autogestão é um modelo pedagógico necessário e não deve ser confundido com gestão democrática. Segundo Gadotti (1997) o tema autogestão tem suas discussões iniciais na década de 1960 e continua integrando lutas sociais com as lutas pedagógicas. Ainda segundo Gadotti “na autogestão, o trabalhador não se faz representar, é ele que exerce diretamente o seu poder”. (op. cit. p. 17). O que nos é apresentado pela pedagogia autogestionária de Gadotti possui forte aproximação com os debates sobre “escola justa” (DUBET, 2004) e com as propostas de Valle (2014) para a construção de uma escola mais justa, discutindo sobre educação e desigualdade social, ou seja, a forma como a escola pode ser instrumento para a manutenção do *status quo*. Valle (2014) apresenta uma reflexão sobre o sistema educacional assinalando suas fragilidades e apontando possíveis caminhos para a superação das desigualdades por ele produzidas, segundo a autora

O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a autosseleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, **se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua**

emancipação e à transformação social
(VALLE, 2014, p. 20). [grifos nosso].

É possível afirmar que a escola do Século XXI, que ainda não existe, e que deve ser construída, deva ter entre seus princípios fundamentais a prioridade no combate às desigualdades. Com o entendimento de que as desigualdades estão presentes na sociedade capitalista e que a escola não é uma ilha, logo, reflete a própria sociedade, entende-la como espaço de resistência e combate às desigualdades é contribuir para uma sociedade menos desigual. Na acertada observação feita por Varela (1994) "embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras [e com isso formar] sujeitos críticos que resistam às formas de imposição" (VARELA, 1994, p. 95). Qualquer iniciativa que não observe essa característica nos dá indícios de que essa escola ainda não conseguiu sair das amarras ideológicas dos séculos anteriores.

Não há um único caminho nem mesmo uma escolha perfeita para se alcançar uma escola cuja função social esteja representada numa pedagogia democrática e num ensino libertador. Essas escolhas devem respeitar as particularidades de cada comunidade escolar, mas algumas observações podem e devem ser feitas durante essa caminhada.

Aqui, como em qualquer outra pesquisa na área de ciências humanas encontramos fundamentação em estudos que possam ser analisados e comparados com determinadas realidades e, com isso, desenvolver novas possibilidades e propostas educativas que provocam avanços significativos para a sociedade. É isso que encontramos nos estudos de Ramis (2004), que ao discutir um modelo de escola no contexto da teoria curricular cubana ressalta que este modelo apresenta três características fundamentais: ser aberta, flexiva e multidimensional. Segundo o autor, a escola deve

Ser *abierto*, al revelar y reconocer las complejas interrelaciones educativas y de trabajo que se producen en la labor de la escuela entre los diferentes agentes, desde la escuela hacia la familia, la comunidad, la escuela como micro-universidad y el trabajo del profesor general e integral.

Ser *flexible*, pues reconoce las peculiaridades de las diferentes escuelas y condiciones socio-pedagógicas en los cuales se aplica y permite tenerlas en cuenta al planificar el proyecto

educativo escolar, organizar la labor educativa y su funcionamiento dentro de normas generales y el diagnóstico de la realidad educativa y de sus alumnos.

Ser *multidimensional*, al asumir la diversidad de las facetas de la labor escolar y del funcionamiento de la institución socializadora en diferentes planos. (RAMIS et al., 2004, p. 53).

A proposta de um modelo de escola que Ramis et al. (2004) discute a partir das características e necessidades da educação cubana, não esconde sua opção por uma escola com o viés de “institución socializadora” (RAMIS et al., 2004, p. 52).

Demonstra-se com isso que, uma definição clara dos objetivos da escola seja como **instituição socializadora** ou como **instituição centrada no conhecimento**, não que uma deva anular a outra, é condição fundamental para se propor a organização pedagógica que deverá conduzir a proposta de educação que vai se materializando na construção do PPP da escola através das definições sobre a concepção de sociedade, a concepção de escola e a concepção de Homem.

As reflexões que aqui se apresentam estão pautadas nas considerações de Paulo Freire (1980, 1992, 1996), que dedicou boa parte de sua obra na argumentação de uma transformação social pela educação. Fundamentada na compreensão de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

No que se refere à concepção de sociedade o PPP de uma das unidades educativas da RMEF demonstra um pequeno fragmento dessa consciência coletiva necessária às mudanças. Construído de forma a orientar os rumos filosóficos e pedagógicos da escola um dos PPPs, sobre a concepção de sociedade, afirma ter consciência de que

vivemos numa sociedade produzida pelo Sistema Capitalista, definida pelas relações de poder entre as diferentes classes sociais e caracterizada por relações sociais e econômicas bastante precarizadas. São reflexos dessa conjuntura a pobreza, desigualdade, consumismo desenfreado, imediatismo, racismo, violência, preconceitos, globalização, destruição da natureza e dos recursos naturais, entre outros. Nós da Escola [...] somos críticos a esse modo de vida e

consideramos que tais características precisam ser transformadas (PPP1, p. 20).

São essas compreensões nascidas no ambiente escolar que criam as possibilidades de a escola em pequenos atos de contrapoder, romper com a estrutura dominante. Estes atos, geralmente são desenvolvidos por professores que precisam ter consciência de que a reprodução das classes no capitalismo encontra na escola um de seus aparelhos mais eficazes. A escola como reprodutora do modelo capitalista pode ser entendida a partir das análises de Althusser (1985) não apenas como uma escola para filhos de ricos e uma escola para filhos de pobres (LIBÂNEO, 2012), mas a partir de uma divisão ainda mais específica e articulada aos interesses do capital onde observa ser

possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma para os quadros superiores, etc...) Aprende-se o ‘Know-how’ (ALTHUSSER, 1985, p. 57).

Apesar de uma clara reprodução ideológica da cultura dominante presente na escola, o alerta de Freire (1996, p. 98) sobre a neutralidade da educação afirmando que a educação não é “nem apenas reprodutora nem apenas desmacaradora da ideologia dominante”, apresenta-se como importante instrumento tanto para análise dos desdobramentos sobre currículo e ensino bem como a percepção de possibilidades de luta contra-hegemônica, através da própria educação que se quer (re)construir. Essa (re)construção passa, como já visto, pela compreensão do papel social da escola onde o papel do professor é central, pois trata-se do sujeito que vai, em cooperação com os alunos, sujeitos em formação, construir os novos conhecimentos necessários dessa nova proposta de educação.

A partir desse entendimento, a busca de uma escola democrática e emancipatória que possa contrapor a cultura e os conhecimentos que legitimam a hegemonia dominante, faz da formação do professor (que

não iremos aprofundar nesta pesquisa, mas reconhecemos sua importância em todo o processo)²⁰ uma preocupação tão legítima quanto a preocupação sobre o próprio currículo.

Garcia (2010) chama atenção para a necessidade de se propor uma formação de professores e professoras que atuam no ensino fundamental, capazes de criar currículos que ponham em diálogos diferentes saberes presentes na escola, desde a educação infantil e passando por toda escolaridade, embora até então silenciados pelos currículos monoculturais que uniformizam desde o planejamento até as avaliações nacionais (GARCIA, 2010, p. 188).

Não é possível pensar numa escola que se pretende emancipatória onde a formação dos professores não esteja alinhada com o compromisso concreto de construção dessa escola, que ainda não existe.

Dos vários documentos que podem dar sustentação à escola, que se quer construir para o século, encontramos no PPP e nos planos de ensino dos professores duas importantes referências que trazem a impressão dos docentes. Por esses documentos o docente se faz presente e pode, através desta maior aproximação com o cotidiano escolar, criar uma identidade pedagógica que possa reafirmar os compromissos da escola com um ensino emancipatório. A mesma importância, podemos afirmar, para a construção desse ensino emancipatório, possui o currículo da disciplina escolar, ou seja, o instrumento pelo qual professores e alunos se encontram para a construção dos saberes e de novas aprendizagens.

Em resumo, a escola do século XXI, deve tomar para si a função social de luta permanente contra as estruturas de poder reprodutoras de injustiças, assumindo, para si, a complexa tarefa de compreender e

²⁰ Callai (2010a) apresenta uma importante contribuição no que se refere à formação docente em Geografia, analisando elementos para uma Educação Geográfica. Segundo a autora Educação Geográfica, um conceito em construção, “diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade.” (op. cit. p. 412). Para ampliação da compreensão sobre a Educação Geográfica na formação docente indicamos sua leitura.

explicar a sociedade na qual está inserida, promovendo um ensino democrático e emancipatório.

CAPÍTULO III - O CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 HOLOFOTES SOBRE O CURRÍCULO

Consciente de que discutir currículo em educação não é tarefa fácil, contudo necessária, nosso objetivo neste capítulo é estabelecer um entendimento de currículo de Geografia no Ensino Fundamental que possibilite a construção de um processo educativo que contemple os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória. A especificidade de um currículo de Geografia voltado para uma prática educativa emancipatória, ainda é um tema pouco discutido, e a contribuição que pretendemos aqui apresentar é a análise do contexto da disciplina Geografia, da autonomia do professor e da efetivação da prática no que se refere à construção de um currículo que contribua para o ensino de Geografia e a contribuição deste para com a formação social do educando dentro das perspectivas já levantadas.

Aqui daremos nossa contribuição refletindo sobre o currículo de Geografia da rede pública de ensino municipal de Florianópolis/SC na perspectiva de um ensino emancipatório. Essa pesquisa, que se propõe a investigar como a forma/conteúdo do currículo de Geografia pode contribuir efetivamente para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora do sistema hegemônico de poder centrado nas práticas capitalistas para um modelo emancipatório²¹, fundamenta as análises pautadas nas categorias de autonomia (CONTRERAS, 2012; FREIRE, 1996; GADOTTI, 1997) e educação libertária (FREIRE, 1980, 2007). Nessa caminhada consideramos que as contribuições dadas por Apple (2006); Arroyo (2013); Moreira (1990); Ramis et. al. (2004); Sacristán (2000, 2013); Silva (2015); Thiesen (2013) apenas para citar alguns, são referências importantes para se (re)pensar o currículo.

Se existe algum consenso em torno das discussões sobre o currículo ele certamente está na compreensão de sua importância no contexto dos estudos sobre a educação. Não há como negar a centralidade do currículo nos movimentos em torno das propostas

²¹ O conceito de educação emancipatória, que aqui adotamos, não significa excluir o Estado de suas responsabilidades sociais, inclusive a de mantenedor de um ensino público, gratuito e de qualidade. O termo merece responsável atenção e está melhor desenvolvido no tópico 3.1.1 desta tese.

educacionais de vários países, entre eles o Brasil, onde se afloram disputas confirmando que "O campo em torno do currículo é um território de inevitável discussão" (SACRISTÁN, 2013a, p. 11). O resultado das disputas que se estabelecem em torno do currículo refletem o tipo de educação que se defende e sobretudo que se pratica e, apesar da importância dos debates sobre o currículo na educação, a incorporação dessas discussões pelos professores a partir do cotidiano escolar ainda são tímidas ou construídas de forma burocratizada a fim apenas do cumprimento das imposições administrativas sendo, portanto, necessário que os professores (re)encontrem o protagonismo que lhes cabe e (re)assumam o papel de atores no desenvolvimento curricular em todas suas etapas constitutivas.

A etimologia da palavra *curriculum* que significa originalmente "pista de corrida", deriva do verbo *currere*, em latim, correr. Levando-nos ao entendimento de que currículo é verbo, é ação e não uma coisa, um substantivo (PINAR, apud. SILVA, 2015, p. 43). A fala de professores participantes das entrevistas que dizem que o currículo é um caminho, poderia ser melhor empregada, se em lugar de caminho, currículo fosse visto como (fazer a) caminhada. Trata-se, pois, de compreender o currículo como práxis. E como bem nos lembra Freire (1980), a práxis é a libertação autêntica "que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (op. cit. p. 77). Os primeiros registros sobre uma concepção de *curriculum* associado ao plano educacional, segundo pesquisa realizada por Silva (2016) datam do século XVI, segundo a autora os

registros evidenciam que currículo esteve ligado à idéia de "ordem como estrutura" e "ordem como seqüência", em função de determinada eficiência social (SILVA, 2016, p. 4820).

Os estudos de Silva (2016) apontam para um currículo que já trazia em seu conceito a ideia de intencionalidade. Elementos como seqüência e completude também eram características desse currículo já que o diploma só era oferecido pela instituição universitária "após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social" (SILVA, 2016, p. 4821).

Apesar dos registros históricos demonstrarem a existência do termo *curriculum* já em 1582 nos registros da Universidade de Leiden (SILVA, 2016, p. 4820) é importante esclarecer que

O termo currículo [...] no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana (SILVA, 2015, p. 21).

De acordo com Sacristán (2013b, p. 17) na sua origem o currículo esteve associado ao território do conhecimento "aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir" uma espécie de documento de orientação/imposição para professores (ensinantes) e alunos (aprendentes). Fruto de uma seleção, o currículo a ensinar, segundo o autor, acabava por regular a prática didática durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013b). Ainda na Idade Média²², segundo Sacristán

o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático (SACRISTÁN, 2013b, p. 17).

Esses dois grupos de conhecimento além de expressarem uma forma de organização daquilo que se pretendia conhecer, oferecem as características do modo como o conhecimento seria adquirido correspondendo a duas distintas orientações de formação dos indivíduos: uma voltada ao pensamento e novas formas de adquirir conhecimento e outra com uma finalidade mais pragmática (SACRISTÁN, 2013b).

Sacristán (2000) citando Rule (1973), aponta para o sentido polissêmico do termo currículo ao destacar que este pode ser entendido a partir de variadas vertentes, a saber

a) [...] currículo como experiência, o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de

²² A Idade Média é o período intermediário da divisão clássica da História ocidental em três períodos: a Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna, sendo frequentemente dividido em Alta e Baixa Idade Média.

experiências, sejam estas as que proporciona consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos; b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Apesar dos esforços em conceituar o currículo de forma a revelar outras de suas dimensões, as características relacionadas à classificação e ordem dos conteúdos imputadas ao currículo e presentes desde os primórdios (SACRISTÁN, 2013b) são ainda muito atuais nos debates e nas afirmações de senso comum. Essas características ainda são tão presentes que o currículo é que "determina que conteúdos serão abordados e, [...] ordena o tempo escolar" (SACRISTÁN, 2013b, p. 18).

Silva (2015, p. 12) diz que possivelmente "o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte [1920]". O currículo, neste contexto, é analisado em conexão com o processo de industrialização e a conjuntura social de movimentos migratórios que pressionavam a massificação da escolarização daquele país. Ainda segundo Silva (2015, p. 12) "O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica". Os esforços eram para encontrar (construir) um currículo que se moldasse às necessidades do modelo de produção e "encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918)" (op. cit. p. 12). Nesta perspectiva o currículo surge pelo contexto econômico servindo ao propósito de um ensino de massa caracterizado por subsidiar as demandas econômicas em detrimento das sociais. Esclarece-nos Veiga-Neto (1997, p. 60) que o conceito de currículo e suas discussões refletem determinadas concepções de sociedade, cultura e da própria educação interpretadas pelo termo "visão de mundo". Saviani (2009) ao falar sobre a constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino,

datados de meados do século XIX, já chamava a atenção para as condições em que o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado se torna uma referência, onde o direito de todos à educação, segundo o autor, “decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 2009, p. 5). Do mesmo modo os currículos, invariavelmente resultado de uma seleção, vão refletir os interesses dos grupos dominantes e tendem a reproduzir as características sociais e econômicas defendidas por esses mesmos grupos.

As recentes discussões em torno do currículo encontram nas teorias críticas e pós-críticas suas principais referências com destaque para esta última “no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países” (MOREIRA, 1997, p. 9). O currículo visto a partir do plano teórico que o fundamenta possui algumas características que nos permite melhor defini-lo. É a fundamentação teórica presente na construção de um currículo que nos revela a existência de várias propostas curriculares já que

Toda teoría posee un núcleo, relativamente invariante, donde están las categorías, principios, leyes, relaciones fundamentales con las que explicamos los fenómenos que la misma describe. En tal sentido hay variados fundamentos metodológicos, conceptos, categorías, regularidades y principios que pudieran conformar el núcleo de la teoría del diseño curricular y que [...] pueden generar diferentes "representaciones curriculares" o "arreglos teóricos" para describir, construir y explicar el fenómeno del diseño curricular" (RAMIS et al., 2004, introducción).

O caso de Cuba serve-nos de exemplo de como o currículo é um dos primeiros elementos que concretamente se propõe alterações quando se pensa em legitimar ou romper com uma determinada estrutura de poder.

Cuba dá início a um processo de transformações sociais a partir da Revolução de 1959, onde se inicia, com a mudança de regime político, uma ampla reforma social “en el cual la educación es fundamental” (RAMIS et al., 2004, p. 1). Tal proposta era diferente do modelo de ensino adotado pelos Estados Unidos já no início do século XX, cujo objetivo educacional, legitimado pelas propostas curriculares, era a “racionalização de resultados educacionais” (SILVA, 2015, p. 12)

com foco no desenvolvimento e interesses fabris de orientação capitalista. Já o modelo cubano, que durante a década de 1970 consolida-se como um país socialista, buscava uma vertente educacional que contemplasse os interesses dos trabalhadores.

La inserción de Cuba en las relaciones económicas de los países del Consejo de Ayuda Mutua Económica desde 1972 y las exigencias del Programa de Industrialización y Desarrollo Agropecuario del país, plantearon a la Educación el reto de formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo, al tiempo que crecía la demanda social de los servicios educacionales básicos. (RAMIS et al., 2004, p. 1).

Estes dois exemplos, antagônicos em suas concepções de sociedade, demonstram que o currículo quase sempre foi uma preocupação no que se refere à proposição de um desenvolvimento econômico e social de um determinado território. A relação entre currículo e poder se confirma a partir do momento em que se observa a questão chave para qualquer teoria do currículo, ou seja, para quem se ensina e o que se ensina. Feita a seleção de saberes e conhecimentos as teorias do currículo “buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2015, p. 15) o que leva à concepção de sociedade e junto com essa questão associa-se a concepção de Homem, pois conceber o tipo de pessoa considerada ideal define, de certo modo, “o tipo de conhecimento considerado importante” (SILVA, 2015, p. 15).

Essa relação entre currículo e poder, considerando o modelo educativo e o próprio currículo que irá dar legitimidade esse modelo, nos permite identificar a proposta de sociedade que se pretende construir, a exemplo de Cuba que

En la década del 90 se reafirmó plenamente la concepción que se había venido conformando en el país, en la cual la educación constituye un proceso social, organizado y dirigido, a partir de entender la sociedad cubana como una Sociedad Educadora en su esencia (RAMIS et al., 2004, p. 3).

Do mesmo modo, o uso do currículo pode ser constituído para a manutenção de uma estrutura de poder já estabelecida. O uso do

currículo no exemplo estadunidense apresenta-se utilizando o currículo não para uma transformação social e sim para uma manutenção e ampliação das relações de favorecimento do capital, notadamente uma hegemonia dos donos dos meios de produção em relação à classe operária. Neste caso, a educação dentro de uma sociedade capitalista com uma ideologia a serviço da legitimação do capital, que se manifesta fortemente em suas construções curriculares encontra nas escolas o lugar da preservação de sua cultura. Compreender como o currículo se manifesta ideologicamente nos permite

começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2006, p. 37).

Diante disso é possível afirmar que a educação serve aos interesses de manutenção dos grupos hegemônicos (como no caso estadunidense) sendo possível também ser instrumento de consolidação da ruptura com um modelo opressor (como no caso cubano).

Ao que se pode perceber, a educação não foi o elemento que proporcionou a ruptura do modelo capitalista para o modelo socialista em Cuba. Contudo a educação teve papel fundamental na consolidação dessa nova condição social.

O currículo, nessa perspectiva

adquire más relevancia y pertinencia en la medida que sus principios; concepciones psicopedagógicas, metodológicas, filosóficas y sociológicas se correspondan con la expectativa social, así como con la formación integral que deben alcanzar los estudiantes en correspondencia con los escenarios socioeconómicos, políticos y culturales y aquellos valores nacionales y universales para ejercer su función social como ciudadano (RAMIS et al. 2004, p.13).

Num modelo de currículo cuja inspiração seja a fábrica, onde a centralidade da formação esteja voltada ao mercado e não às pessoas, o conhecimento também é visto como uma construção social onde, dentro das disciplinas, busca-se a compreensão de como se constroem as

teorias e conceitos. Contudo, os alunos não são preparados para investigar e compreender o porquê da existência de determinada forma de coletividade social, como ela se sustenta e quem se beneficia com ela (APPLE, 2006). Segundo o autor

o modelo constitutivo da maioria dos currículos das escolas gira em torno do consenso. Há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (conflito de classes, conflito científico, ou outros). Em vez disso, fazemos nossas “investigações” dentro de uma ideologia consensual que tem pouca semelhança para com as relações e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social (APPLE, 2006, p. 41).

Apesar de uma leitura do sistema educacional de seu país, os Estados Unidos, as observações feitas pelo autor encontram proximidades significativas nas análises nacionais brasileiras cuja “normas orientadoras” oriundas de uma mesma fonte, os interesses do grande capital, financiam e orientam parte (importante) das políticas educacionais nacionais.

De acordo com a LDB 9394/1996, a educação nacional brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que nos remete à reflexão sobre que currículo de Geografia deve o professor desta disciplina construir, pensando na contribuição desta área do conhecimento para/na educação nacional?

As discussões sobre o currículo no Brasil retomam importância especialmente em função das alterações surgidas a partir de novas propostas curriculares oficiais que se pretendem implementar nas escolas, incluindo nessa discussão a implementação de uma Base Comum Curricular Nacional, o que em outras palavras, significaria a introdução de um currículo único nacional com todas as suas implicações. Segundo Lopes e Macedo (2002) essas discussões até a década de 1970 tinham no campo da psicologia suas principais referências, sendo que a partir da década de 1980 é a sociologia marxista que ganha notoriedade sendo substituídas por outras perspectivas analíticas que incorporam nessas análises as transformações sociais atuais entre elas os fenômenos ligados à globalização econômica. As primeiras preocupações com o currículo no Brasil, destacam as autoras, são da década de 1920, caracterizada até a década de 1980 “pela

transferência instrumental de teorizações americanas” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13), situação que só mudou a partir da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria onde “a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada” (op. cit. p. 13). É neste momento que as vertentes de cunho marxista influenciam o pensamento curricular brasileiro com destaque para dois grupos nacionais “pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido” (LOPES e MACEDO, 2002), contudo, lembram as autoras, as influências externas continuaram com textos de Michael Apple e Henry Giroux, e autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa, o destaque fica para o fato de que se tratava de uma influência que “não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 14). Como reflexo, já nos anos de 1990, o campo do currículo apresentava suas múltiplas influências com trabalhos que buscavam demonstrar o currículo como espaço de relações de poder (LOPES e MACEDO, 2002) a partir de então a concepção de que a compreensão sobre o currículo só pode ser feita “quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 15). Lopes e Macedo (2002) defendem o hibridismo como característica dos estudos no campo do currículo no Brasil em que a mescla entre o discurso pós-moderno e o pensamento crítico predominam nos debates sobre o currículo.

O currículo é porta de entrada para o conhecimento. É o caminho pensado para se alcançar os objetivos da educação institucionalizada. Mas, é muito mais que isso. Não se pode pensar a escola enquanto espaço formal de formação sem um olhar atento ao currículo, pois sua análise, conforme Sacristán (2000, p. 17), “é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”.

Por tudo o que expusemos até o momento sobre o currículo, defini-lo acaba por se tornar uma necessidade e essa definição é, certamente, uma escolha. Trata-se de uma escolha que define uma posição política e pedagógica. Como em qualquer escolha, corre-se o risco de deixar de lado determinadas compreensões sobre uma realidade complexa e em movimento, contudo, assumir escolhas é assumir riscos e neste sentido a tarefa é necessária, pois assumir uma posição em relação ao que o currículo pode representar em termos de proposta libertadora, mesmo com os riscos dos erros, é mais coerente do que o erro pela omissão em não fazê-lo.

Como já colocamos, não existe uma proposta curricular sem uma base teórica que a sustente. Essa perspectiva pode ser observada na leitura que Thiesen (2013) faz sobre a proposta curricular para a rede estadual de ensino de Santa Catarina dos últimos trinta anos, onde acompanhando a trajetória da construção do currículo para a escola pública estadual catarinense, Thiesen (2013, p. 19) deixa claro que à essa composição curricular estão os “componentes ideológicos, históricos, culturais e políticos”. Na rede de ensino que o autor analisou, a proposta curricular apresentava uma clara orientação, a qual afirma o autor “deveria ser uma proposta curricular sustentada nos princípios do materialismo histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica” (op. cit., p. 19).

A partir de um contexto histórico-político favorável, com demandas democráticas e, inclusive, com o apoio do governo do estado “o projeto nasceu com força e logo contagiou toda a rede de ensino” (THIESEN, 2013, p. 19). Como bem reforça o autor o elemento de destaque para que a proposta curricular de Santa Catarina continuasse com seus princípios teóricos e metodológicos sem grandes interferências ou interrupções, inclusive em governos de orientação política de cunho conservador e liberal, foi o caráter coletivo que deu a legitimidade necessária para a continuidade da proposta.

Com esse entendimento, uma definição de currículo deve estar associada a uma coerência teórica e metodológica que possa, a ela, dar sustentação além de ser uma proposta construída dentro do princípio de participação coletiva.

Considerando que uma proposta de currículo pode melhor explicar os movimentos históricos e a dinâmica de nossa sociedade a partir das teorias críticas²³ encontramos nos textos de Ramis et al. (2004) uma definição de currículo bastante coerente com essa perspectiva, cujo o currículo é visto como

el sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr el fin y los objetivos de la educación para un nivel de educación y tipo de escuela determinados, es decir, los modos, formas, métodos, procesos y tareas, mediante los cuales, a partir de una concepción determinada, se planifica, ejecuta y evalúa la actividad pedagógica conjunta de maestros, estudiantes y otros agentes educativos, para

²³ Esta concepção está melhor debatida no subtópico “2.2. O currículo e o conhecimento a ser ensinado” presente neste capítulo.

lograr la educación y el máximo desarrollo de los estudiantes (RAMIS et al. 2004, p.15).

O currículo dentro desta conceituação é compreendido como um processo e, como processo apresenta professores e alunos, bem como outros agentes educacionais, como corresponsáveis por uma educação que encontra no desenvolvimento dos próprios estudantes seu objetivo principal.

Destaca-se, ainda, que o currículo não é apenas um documento, são as relações que vão se estabelecendo, currículo não é lista de conteúdo, currículo é movimento, currículo é ação. Currículo é ação e movimento numa determinação de que concepção de escola estamos construindo e a partir da qual as concepções de homem, sociedade e mundo vão se consolidando.

3.1.1 Uma educação emancipatória

O grande projeto educacional para o século XXI talvez seja construído no dia a dia, sem a segurança confortável de saber que tudo está pronto e que todas as questões já estão respondidas, mas com a certeza de estar construindo um caminho seguro para a emancipação (FONSECA e MARTINO, 2015, p. 173).

As referências utilizadas para pensar o currículo de geografia, dentro da especificidade da rede pública de ensino do município de Florianópolis/SC, na perspectiva de um ensino emancipatório, vem contribuindo para a reflexão sobre as possibilidades e limitações do currículo de geografia para a promoção de uma educação capaz de levar os alunos à apreensão da realidade e a partir desta, à emancipação do pensamento.

Aqui cabe uma breve reflexão sobre o que entendemos por emancipação do pensamento. O termo emancipação pode ser utilizado no sentido de movimento de libertação, alforria e independência²⁴. O entendimento de emancipação e movimento de libertação é

²⁴ Definição acessada a partir da versão online do dicionário Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emancipação>>. Acesso em: 15 out. 2017.

indispensável para nossas reflexões no campo da Geografia e da construção de conhecimentos, que por coerência metodológica, trata-se também de algo em movimento.

Peres (2016) deixa importante contribuição em tese de doutoramento onde através da análise da primeira fase dos autores Apple e Giroux, busca compreender de que forma a proposta educacional desses autores articula o currículo com a emancipação. Segundo a autora

A emancipação humana com base na teoria marxiana, [...] é uma finalidade social concreta a ser alcançada, e sua conquista requer a articulação efetiva com os diferentes mediadores e complexos sociais, tais como a educação, a política e a economia, no sentido de produzir uma nova ordem social e não meramente a sua melhoria (PERES, 2016, p. 28).

Nessa perspectiva não pode haver uma emancipação na esfera da educação, já que a opressão que se faz presente no âmbito da escola não é uma opressão exclusiva desta e sim uma opressão presente em todas as esferas da sociedade, da qual a escola faz parte. Na compreensão marxiana a emancipação não pode vir de uma esfera social exclusiva, “e não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, portanto, emancipá-las todas” (MARX, 2010a, p. 93). Uma emancipação completa deve ser entendida na dimensão econômica, social e política o que segundo Tonet (2014) não pode ser feito exclusivamente pela educação, seja pela sua organização ou através de seus conteúdos, no entanto o autor pondera que

na medida em que a sociedade capitalista tem, em sua essência, uma contradição entre capital e trabalho, [...] é possível organizar, no interior da própria dimensão educativa, atividades que contribuam para a transformação radical do mundo e para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior ao capitalismo (TONET, 2014, p. 9).

A perspectiva da superação do capitalismo como paradigma para a emancipação humana não deve partir da visão (irrealizável) de que ela se efetivará através da educação, contudo não se pode pensar numa

emancipação humana sem a concretização de uma educação emancipatória.

Mas do que se trata uma educação emancipatória de que aqui versamos? Nesta pesquisa reconhecemos que não se pode mudar uma sociedade pensando em mudar apenas a educação, a escola e seu ensino. Isso não implica, contudo, que estamos fadados a um modelo que não se possa contrapor. Parece que não há mais o que se discutir entre educação e sociedade, parece não haver interesse em saber qual é, afinal, a função social da educação e da escola, “foi-se o tempo em que se discutia a sociedade de classes e as possibilidades de transformação social” (ORSO, 2017, p. 135).

Qual seria então o sentido de promover uma educação emancipatória dentro de uma sociedade onde

parece que a história chegou ao fim e o capitalismo aparece como se fosse um destino natural e inarredável, uma sina, uma fatalidade da qual não se pode escapar (ORSO, 2017, p. 135).

Essa reprodução de uma concepção de sociedade, que apenas representa o pensamento hegemônico capitalista, apenas reforça a necessidade de se contrapor ao pensamento hegemônico capitalista. Como bem nos lembra Orso (2017)

só um mentecapto poderia desconsiderar que vivemos no modo de produção capitalista, na qual se encontram os que detêm os meios de produção, os capitalistas, e os que não possuem propriedade, a não ser sua força de trabalho, os proletários, os trabalhadores, que necessitam vendê-la e se submeter à exploração e expropriação como condição de sobrevivência. Portanto, não dá para negar que a sociedade está dividida em classes sociais e que vigora a luta de classes (ORSO, 2017, p. 135).

Segundo Tonet (2013, p. 79) “Emancipação humana, para Marx, nada mais é do que um outro nome para comunismo”, ou seja, é a representação de um outro modelo social, político, econômico e produtivo, nesses termos, uma educação emancipatória não dará conta de promover a necessária emancipação humana, dentro da concepção marxiana, ou seja, “a emancipação da humanidade em relação ao

trabalho na forma econômica do capital” (PERES, 2016, p. 362). É importante incorporar nessa reflexão as contribuições de Tonet (2005a, 2005b) que faz uma distinção entre emancipação política (democracia e cidadania) e emancipação humana, esta última entendida como liberdade e assim, defende o autor que “cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania” (TONET, 2005b, p. 475).

Educação emancipatória, nesse sentido, é avançar para além de uma educação para a cidadania, mais que uma possibilidade, apresenta-se como uma necessidade para se promover uma ruptura das estruturas de dominação objetivando a liberdade. A educação e a escola não são os únicos responsáveis por promover essas mudanças, mas sem dúvidas, não haverá mudanças sem um reposicionamento dessas práticas educacionais e escolares reprodutoras de interesses hegemônicos. Entendemos que uma educação não-emancipatória responde apenas aos interesses de uma elite e de uma ideologia dominante, que de forma orgânica mantém as estruturas de dominação e de relações de poder, inclusive nas relações pedagógicas. E se é possível promover uma educação dentro dessa premissa é possível promovê-la de outro modo.

Não seria errado associar a prática de uma educação não-emancipatória a uma prática pedagógica cuja intenção é

desviar a atenção, transformar a escola numa jaula para trancafiar docentes e alunos e isolá-los do mundo [de suas contradições, dos conflitos e antagonismos sociais], de acordo com a concepção positivista, na tentativa de impedir que vejam o que ocorre à sua volta e, conseqüentemente, defendam a paz dos cemitérios e a ordem e o progresso do capital (ORSO, 2017, p. 138).

Essa é uma realidade presente na educação, uma realidade que em constante tensionamento vem reproduzindo, através de uma aparente democracia, a dominação atingindo a todos que não participam do seletivo grupo dos donos dos meios de produção. E como afirma Mézáros (2008, p. 45) somente “*a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação”.

Sabemos que, para o exercício de uma educação emancipatória, é necessário rever o como pensamos e praticamos o currículo escolar; é preciso também, avaliar como é a participação efetiva da sociedade no diálogo com o Estado e a escola (na verdade a escola é a representação deste Estado) envolvendo as questões sobre a educação e como a escola

efetivamente se apresenta (democraticamente ou autoritariamente) para esta mesma sociedade da qual faz parte. Destaque para este conjunto de ações fica por conta do professor que, dentro desse processo extrapola as questões de mediação da aprendizagem.

Este papel de destaque pode melhor ser observado em ações concretas que o professor efetivamente pode promover. Orso (2017) nos deixa uma melhor compreensão desse papel, para o autor, que também é professor, existe uma necessidade de assumir uma postura frente ao que historicamente nos é apresentado e neste sentido, um professor comprometido com uma educação emancipatória é aquele profissional que consegue reconhecer que

as lutas que travamos demonstram que somos daqueles que defendem a educação e a universidade pública como trincheira de acesso, pelos trabalhadores e marginalizados, à cultura e aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; somos daqueles que defendem a importância da escola, que lutam pela qualidade da educação e pela valorização dos conteúdos e dos professores, entendidos como mediadores do processo ensino/aprendizagem; somos daqueles que resistem ao retrocesso, aos golpes e pacotagens; somos daqueles que defendem que escola é o local que deve primar pelo conhecimento científico; somos daqueles que pensam que a educação tem, sim, uma finalidade e um compromisso social. [...] que somos daqueles que acreditam que a educação não é neutra e pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana (ORSO, 2017, p. 138).

Defender um ensino e uma escola voltados para a prática de uma educação emancipatória, é a defesa e do que Gramsci (1978) chamou de “escola única” um modelo de escola que se apresenta como alternativa para se resolver a crise na educação, o que significa romper com uma educação que segrega. Gramsci (1978), ao defender a escola unitária, diz que

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que

equilibre equânica o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Dêste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Essa escola única, para Gramsci, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1978, p. 121).

Para se alcançar essa autonomia é preciso que a escola assuma o compromisso com a educação emancipatória, ou seja, dar condições para que o corpo discente possa ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Apesar do importante papel do professor, já destacado anteriormente, é preciso notar que uma mudança de perspectiva de orientação educacional não pode ser creditada apenas ao corpo docente, é preciso que

o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver tôdas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1978, p. 121).

O desenvolvimento de uma educação emancipatória, sob o ponto de vista da cidadania, é um direito e como qualquer direito, este não nos é dado, sendo necessário conquistá-lo. O direito a uma educação emancipatória requer, não só uma mudança metodológica das práticas

docentes, como a reestruturação do atual modelo de ensino presente na maioria das escolas.

Mas afinal o que é preciso mudar? Quando se fala em mudança, pensamos em alterações que possam realmente promover significativos avanços na qualidade da aprendizagem e neste sentido, Gramsci (1978) nos deixa uma pista do nível de mudanças que precisamos colocar em prática se a questão for, de fato, uma escola com práticas emancipatórias, segundo o autor

O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada (GRAMSCI, 1978, p. 121).

A relação quantitativa professor/aluno vai ter uma influência direta na relação qualitativa aluno/conhecimento. Este é apenas um exemplo, que não pode ser visto de forma isolada, é preciso, como já mencionado, alterar as bases fundamentais do modelo educativo para uma nova experiência de educação voltada à ruptura das relações de poder estabelecidas. Dentro destas alterações inclui-se o currículo escolar.

3.2 O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO A SER ENSINADO

No sentido tradicional, segundo Silva (2015, p. 11) podemos compreender a teoria como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Nesse sentido antes de se falar em teoria do currículo, assume-se que o currículo já existia e que essa “coisa chamada currículo” estaria “esperando para ser descoberta, descrita e explicada” (SILVA, 2015, p. 11).

Qual a origem do currículo ou a ideia de currículo? Como já apontamos, o currículo surge pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos nos anos de 1920 (SILVA, 2015). O contexto daquele período indica que o país estava passando por significativas alterações em seu processo de industrialização, além da intensificação dos movimentos imigratórios, que culminaram numa pré-disposição para a continuidade da massificação da escolarização, com os estudos sobre o currículo servindo aos propósitos desses processos, onde

“houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (SILVA, 2015, p. 12).

A fábrica foi a referência institucional do currículo dos anos de 1920, nos Estados Unidos. Pautava-se num currículo visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2015, p. 12). “Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor” (SILVA, 2015, p. 12), onde os estudantes são vistos e processados como um produto de uma linha de montagem. Silva (2015, p. 13) afirma que Bobbitt²⁵, foi o grande inspirador dessas ideias.

Segundo Silva (2015, p. 13) Bobbitt, na perspectiva do discurso, criou uma noção particular de “currículo” apresentando o que, para ele, e muitos outros, passou a ser considerado currículo. Silva (2015) argumenta ainda que as teorias do currículo têm como questão central a tentativa de explicar “qual conhecimento deve ser ensinado” (op. cit. p. 14). O currículo, segundo o autor “é sempre o resultado de uma seleção” (op. cit. p. 15). Como toda seleção, trata-se de escolhas de um universo maior de conteúdos e saberes que a partir de uma seleção se constitui o que será chamado de currículo e as teorias do currículo vão buscar justificar essas escolhas.

Sobre as teorias do currículo, Silva (2015) analisa basicamente três teorias que buscam elucidar o que afinal é o currículo. São elas as Teorias tradicionais; as Teorias críticas e as Teorias pós-críticas. Essas teorias se distinguem, sobretudo, pelas ênfases que dão ao currículo de acordo com os diferentes conceitos que empregam para explicá-lo.

²⁵ John Franklin Bobbitt autor do livro *The curriculum* (1918).

Quadro 2 – Teorias do currículo e seus conceitos-chave

	TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Conceitos enfatizados	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva (2015, p. 17). Elaborado pelo autor (2017).

Na busca de uma periodização dessas bases teóricas as análises bibliográficas nos revelam que as teorias tradicionais do currículo surgem na primeira metade do século XX onde Bobbitt (1918) escreve o livro *The curriculum*, em que defende uma educação de acordo com os princípios da administração, um modelo voltado para os interesses econômicos daquele período e que teve forte dominação da educação estadunidense no século XX (SILVA, 2015). As teorias críticas por sua vez têm sua origem já na segunda metade do século XX, a partir da década de 1960 período de grandes contestações e transformações sociais, e que também surgiram as teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (SILVA, 2015). Assim como as teorias críticas, as teorias pós-críticas surgem na segunda metade do século XX. Em língua portuguesa, segundo Lopes (2013) as teorias pós-críticas sobre o currículo circulam desde 1990, contudo

apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram francamente dominantes, fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos. (LOPES, 2013, p. 7).

O quadro 2 é um resumo das três possibilidades teóricas, apontadas por Silva (2015) para se analisar o currículo. Um exemplo,

dentro dessa perspectiva de análise, seria uma abordagem fenomenológica.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2015, p. 40).

Talvez a análise fenomenológica esteja mais próxima da realidade concreta do aluno, pois o que vai caracterizar a investigação fenomenológica é o próprio mundo vivido. Por isso trata-se de uma análise pessoal, subjetiva única e concreta da experiência vivida.

As opções teóricas são, como o próprio nome denuncia, opções. Em relação ao currículo, essas opções teóricas buscam uma efetiva consolidação de um conceito relativamente recente e que por isso merece especial atenção.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Qual seria a importância de uma definição de currículo? Segundo Silva (2015, p. 14) “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. As teorias do currículo buscam moldar as pessoas dentro de um padrão “que elas consideram ideal”, e a partir da definição de “cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2015, p. 15).

Na consideração da existência de uma variedade de teorias sobre o currículo sua conceituação torna-se ainda mais complexa. Compreender ou buscar justificar o *conhecimento ideal* para um determinado modelo de sociedade acaba sendo aquilo que aproxima as

teorias sobre o currículo, este seria o pano de fundo para qualquer teoria do currículo uma espécie de *Bóson de Higgs*²⁶ dos currículos.

Uma das características do currículo está em sua aproximação com o conhecimento, ou pelo menos, parte do que podemos chamar de conhecimento. Para além desta dimensão, o currículo é, também, uma questão de identidade e a partir do reconhecimento desta dimensão do currículo é preciso dar a ele a aparência e a essência da diversidade escolar ao qual ele propõe representar.

Além de conhecimento e identidade, o currículo é, também, poder. Lembra-nos Silva (2015) que diferente das teorias tradicionais que se pretendem “‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas [...] as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p. 16).

Na esteira de uma teoria crítica para compreender não só o que é o currículo, mas como ele se constitui e, sobretudo, a quem ele serve, encontramos na Pedagogia do Oprimido a crítica de Freire (1980) ao que ele chamou de “educação bancária” onde “a educação se torna um ato de depositar [conteúdos], em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1980, p. 66). Freire, apesar de não falar especificamente sobre o currículo, centrando suas análises a partir de uma crítica à educação bancária, identifica na educação problematizadora a alternativa às práticas da concepção bancária de educação, práticas essas que nas palavras do autor “somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo” (FREIRE, 1980, p. 72-73).

A educação problematizadora, proposta por Freire (1980), vai em sentido contrário, a ela

já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1980, p. 78).

²⁶ Segundo a Sociedade Brasileira de Física (www.sbfisica.org.br), “o bóson ganhou esse nome em homenagem ao físico escocês Peter Higgs, um dos vários cientistas que desenvolveram a teoria de como as partículas poderiam ter massa”. Trata-se de uma teoria física desenvolvida para explicar o funcionamento de todas as partículas que, segundo a teoria, surgiu logo após o Big Bang sendo a chave para explicar a origem da massa das outras partículas elementares. É nesse sentido de “partícula mãe” ou “originária” que aqui é feita a analogia com o currículo.

Essas são concepções antagônicas de educação em que uma (bancária) define-se como a serviço da dominação e a outra (problematizadora) a serviço da libertação.

Essa percepção, todavia, versa-se a partir de um olhar crítico sobre a sociedade e sobre a educação. A perspectiva de uma educação que esteja a serviço da libertação, conforme propõe Freire, fundamenta-se no domínio da teoria crítica onde os conceitos enfatizados por essa teoria (veja quadro 2) possibilita a percepção de que os processos de construção do currículo, e sua práxis, impõe-se conjuntamente aos homens enquanto sujeitos históricos que na ação e na reflexão sobre o mundo agem ao propósito de transformá-lo.

Além do acima exposto, a teoria crítica destaca-se como proposta metodológica de análise sobre o currículo dentro de uma concepção histórico-cultural, já que este

modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Do ponto de vista do currículo como reprodução cultural, Silva (2015) analisando a obra de Basil Bernstein e suas contribuições a partir dos conceitos de “classificação” e “enquadramento”, identifica nestas análises, uma diferença entre poder e controle afirmando que

O poder está essencialmente ligado à classificação. [e que] a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder. Por outro lado, o controle diz respeito essencialmente à forma da transmissão. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão (SILVA, 2015, p. 73).

A forma como o currículo vai se constituindo como instrumento de poder, onde quem determina o que é legítimo e o que não é, em termos dos conteúdos curriculares, que se trata de uma das facetas desse

exercício de poder, pode ser observado na importância que a ele é dada nas reformas do ensino. A disputa sobre uma proposta²⁷ curricular para um já conhecido complexo sistema de ensino é a vertente mais visível das formas de disputa a que o currículo está exposto.

A concepção curricular, ou seja, o conjunto de “posiciones teóricas, sobre la base de las cuales se fundamenta, concibe y desarrolla el currículo” (RAMIS et al. 2004, p.16) vai estar vinculado ao perfil de escola existente. Não se pode, a partir de uma escola dita tradicional, pretender que a concepção curricular aponte para uma prática emancipadora²⁸.

O antagonismo entre a escola tradicional, com características de reprodução dos interesses de manutenção da dominação, contrasta com a concepção curricular crítica com práticas pedagógicas emancipatórias. Como nos lembra Freire (1980):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, sôlto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1980, p. 81).

No mesmo sentido, uma concepção de currículo centrada na formação emancipatória não pode deixar de compreender o aluno como sujeito de sua própria formação, bem como o papel do professor como mediador nesse processo. Essa perspectiva abre caminhos para se pensar nos aspectos metodológicos, sobretudo no ensino de geografia, para uma prática educativa onde o aluno é colocado “como centro e sujeito do processo de ensino” (CAVALCANTI, 2008, p. 35), visando, pois, uma educação com a finalidade de compreender o mundo em que vivemos para nele intervir.

O currículo é a porta de entrada para o conhecimento. É o caminho pensado para se alcançar os objetivos da educação

²⁷ Proposta que não raras vezes são apresentadas como de caráter impositivo que, por falta de participação efetiva dos professores nesta construção, acabam por ser ignorados parcial ou integralmente nas práticas escolares.

²⁸ “Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória; **“emancipadora”** refere-se mais a ação, educação, processo, práxis, prática, e **“emancipatória”** refere-se mais à concepção, ideal, à teoria, princípios, avaliação, currículo, ética, potencial, racionalidade, competência, conceito, concepção, perspectiva” (GADOTTI, 2012, p. 2.). [grifos do original].

institucionalizada. Mas, é muito mais que isso. Não se pode pensar a escola enquanto espaço formal de formação sem um olhar atento ao currículo. Conforme Sacristán (2000, p. 17), “a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”.

Tanto é adequada a afirmação de que “O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), que as pretensas reformas na/da educação perpassam pela avaliação e reformas curriculares. A exemplo do ocorrido na política nacional com a apresentação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, mais recentemente em Santa Catarina com a reforma curricular do estado, onde, Thiesen (2011) destaca que essas mudanças são resultados de movimentos políticos de democratização e dos impactos causados pelos baixos resultados educacionais das redes de ensino. Deste modo

os Estados da Federação optam pela “formulação” de novas políticas curriculares produzindo com elas outros sentidos discursivos, num trabalho em que a produção de novos textos (oficiais) é, sobretudo, um movimento que interpreta, traduz e recria textos provenientes de outros contextos (THIESEN, 2011, p. 159).

Movimento semelhante ocorre atualmente no Brasil, via Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), ou seja, uma proposta de reformulação curricular nacional, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se trata de um documento de caráter normativo que pretende definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O documento reúne direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática- e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da Educação Básica.

Neste documento²⁹ a Geografia se encontra na área das Ciências Humanas estabelecendo diálogos com outras disciplinas e outras áreas do conhecimento³⁰.

²⁹ A proposta do MEC para a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho em 20 de dezembro do mesmo ano. A

Antes de avançar nessas reflexões, é preciso dizer que o uso dos baixos resultados como um pretexto para movimentos de mudanças curriculares deve ser visto com certa prudência, considerando que

a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. [...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (SAVIANI, 2009, p. 27).

Deste modo destaca-se que não é apenas a (re)formulação curricular, num sentido mais estrito da palavra, que irá proporcionar novas realidades e resultados de aprendizagem. A baixa qualidade dos resultados da educação pode se constituir como legítimo motivo para se (re)pensar o currículo, que se não pensado de forma conjunta com outros elementos constituintes de um sistema de ensino, pode servir apenas à continuidade de uma escola reprodutora das desigualdades, travestida de nova.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um importante exemplo de objetivos a serem atingidos e que, dentro de uma conceituação mais ampla, faz parte do currículo escolar³¹, propondo metas para o desenvolvimento da educação. Segundo esse documento

as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9).

íntegra do documento está disponível em
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>.
Acesso em 23/12/2017.

³⁰ Uma análise sobre a proposta curricular da RMEF está contemplada nos capítulos 4 e 5 desta pesquisa.

³¹ Como já falamos no item 2.4, o currículo escolar compreende aquilo que a escola oferece aos alunos e que podemos dizer que orienta toda uma concepção de ensino/educação escolar.

Entre as 20 metas do PNE destacamos, neste momento, a meta 19 que trata da gestão democrática. Nosso destaque para a Meta 19 se dá pelo fato desta propor

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 59).

Para se alcançar tal objetivo o documento destaca em seu subitem 19.6 a importância da “construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos”. (op. cit. p. 60). O destaque dado para a **construção coletiva dos currículos escolares**, como instrumento de participação e construção de uma gestão democrática nos indica uma direção a ser perseguida no que se refere à defesa de uma escola verdadeiramente participativa e democrática.

É preciso, contudo, compreender a articulação de três aspectos no estudo do currículo, ou seja, a análise da escola como instituição, as formas do conhecimento e o próprio educador (APPLE, 2006). Segundo o autor

precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições (APPLE, 2006, p. 41).

O exercício da democracia deve perpassar pelo equilíbrio de forças que vão compor o currículo. Pensar o currículo é, antes de tudo, colocar em pauta a discussão sobre quem faz e de que forma se faz o currículo, e acrescentaria nesta equação, a questão sobre para quem se faz o currículo.

A pesquisa curricular, a compreensão sociológica e o estudo das ideologias políticas e econômicas, portanto, misturam-se em uma perspectiva unificada que nos permite sondar o lugar das escolas na reprodução cultural, e também econômica, das relações de classe nas

sociedades altamente industrializadas (APLLE, 2006, p. 49).

Essa perspectiva nos abre espaço para compreensão de quais conteúdos são vistos, dentro da sociedade capitalista, como legítimos na composição curricular. Em uma análise crítica, conceitos como reprodução cultural, reprodução social e classe social podem ser importantes instrumentos para o entendimento de como um currículo pode servir aos propósitos de uma classe dominante e que não interessam à classe trabalhadora, mesmo travestida de democrática, por se tratar de uma “construção coletiva”.

O fato da simples participação, como integrante de um grupo, por si só, não o constitui como um grupo democrático. A “democracia é uma conquista; não um dado” (SAVIANI, 2009, p. 70) e para que ela seja uma prática e não uma promessa é preciso que haja, no grupo que pretende construir o currículo escolar, na perspectiva de (re)construção de um novo processo educativo, onde a democracia é ponto de partida e ponto de chegada, o equilíbrio de forças que compõe esse grupo deve estar ao nível necessário para que possa garantir rupturas. Sem o necessário equilíbrio de forças o que veremos são ações de continuidade de um modelo excludente, acortinado de democrático. Garantir uma participação democrática é poder fazer no processo educativo a passagem de um modelo de privilégios para um modelo de direitos.

O currículo se apresenta como instrumento essencial no processo de (re)construção qualificada da educação e o interesse em utilizá-lo como instrumento de condução didática (redefinindo sua forma e conteúdo) sempre aparece dentro de uma proposição vertical, trazendo no seu contexto elementos do interesse dos grupos dominantes.

Nossa tese é de que o currículo, cujo nosso recorte é o currículo de geografia na/da rede municipal de ensino de Florianópolis, deve ser uma proposta dos professores dessa área do conhecimento que, em última análise, detém os conhecimentos necessários para, com a geografia, contribuir com a formação emancipatória dos alunos.

3.3 FUNÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

O que deve ser ensinado a um aluno na escola? O problema (se é que existe um problema nesta questão) não é o que ensinar, pensando em que conteúdos determinada disciplina deve propor aos alunos e sim como ensinar a própria disciplina geografia e, com isso, oferecer

condições aos alunos em escolher, a partir de discussões geográficas, quais conteúdos estudar/compreender. Neste sentido o foco sai dos conteúdos e passa para os conceitos que serão os elementos chave na construção da geografia escolar, a partir de uma educação geográfica.

Continuamos com o foco no currículo, pois é este e seus arranjos que darão viabilidade ao ensino da geografia. O que muda é a centralidade da proposta, saindo de uma estrutura pautada em conteúdos para uma maior atenção aos conceitos. Não se trata, pois, de uma escolha sobre o conteúdo mínimo e sim de como a disciplina (no caso a Geografia) pode minimamente ajudar os alunos a compreender e (re)discutir determinados conteúdos/conceitos numa perspectiva emancipatória.

Apple (2006) defende que o currículo como área do conhecimento e desenvolvido dentro de pressupostos de uma “ciência crítica” deve assumir que

Sua função principal é ser emancipatória, na medida em que reflete criticamente sobre o interesse dominante da área de manter a maioria dos aspectos do comportamento humano - senão todos - em instituições educacionais sob controle técnico supostamente neutro (APPLE, 2006, p. 167-168).

Essas são referências iniciais que utilizamos para pensar o currículo de geografia dentro da especificidade da rede pública de ensino do município de Florianópolis/SC na perspectiva de um ensino emancipatório e, neste sentido, compreender a contribuição do currículo de geografia para a promoção de uma educação capaz de levar os alunos à apreensão da realidade e a partir desta, a emancipação do pensamento.

Para que se possa perceber a partir da educação geográfica uma forma de apreender o mundo com o olhar próprio da (ciência) geografia é evidente que na relação ensino aprendizagem, professores e alunos devem transitar por conteúdos básicos desta área do conhecimento, mas não só desta. O que pode levar o aluno a uma compreensão da realidade é a construção que este faz dela a partir da construção de conceitos que possam leva-lo à compreensão de determinados conteúdos de uma dada realidade.

Os conteúdos são “portas” e os conceitos são “chaves”. Ao discutir um conteúdo você pode ter uma referência para um determinado caminho teórico, mas apenas a compreensão conceitual poderá abrir

portas que sejam capazes de levar os alunos a outro nível de conhecimento, inclusive encontrando outras portas (novos conteúdos) e criando novas chaves (ampliando seus conceitos).

Assim, é do professor a competência na escolha dos conteúdos básicos, ou mínimos, necessários para esta caminhada observando que cada grupo de alunos possui particularidades que notoriamente influenciarão nessa construção conceitual e curricular que, diga-se de passagem, deve ser compreendida para além de uma relação de conteúdos, ou seja, o currículo é maior que os conteúdos de uma disciplina.

Um exemplo sobre o tema é a discussão feita por Thiesen (2011) sobre os conceitos essenciais para a estruturação de um currículo de geografia em seus anos iniciais. O autor fala sobre a importância da construção de uma linguagem cartográfica, que apesar de ser “vista pelos educadores mais como habilidade do que como conceito” (THIESEN, 2011, p. 89) sua compreensão e domínio cria oportunidades para novas compreensões e novas leituras sobre o espaço e nesse sentido

esse conteúdo de conhecimento não deve ser ensinado como uma definição pela via do enfoque meramente descritivo, como uma unidade que pode ser transmitida linearmente pelos professores aos alunos. Faz-se necessário outro tratamento epistemológico, pedagógico e didático que possibilite que as crianças, de fato, se apropriem desse conceito/conteúdo e que dialeticamente articulem às suas experiências no campo do vivido a partir dos conhecimentos refletidos e concebidos em processos de aprendizagem (THIESEN, 2011a, p. 89).

Em síntese, o foco deve estar na compreensão da disciplina (ciência geográfica) e seu método e não centrado em um determinado conteúdo, ou grupo de conteúdos. É evidente a necessidade de utilizar determinados conteúdos para compreender o funcionamento da geografia, possibilitar novas interpretações e novas leituras e, a partir deste entendimento, oportunizar ao aluno a construção de sua própria compreensão de mundo. Contudo, explicar ao aluno a geografia é mais importante que os conteúdos e essa diretriz deve ser a base da construção do currículo.

É evidente que não há geografia sem conteúdo, afinal sem seus conteúdos a geografia deixaria de ser o que é, sem conteúdos ela não

existiria. A centralidade está no entendimento de que os conceitos podem dar melhor significado aos conteúdos da geografia e, assim, devem ser as referências para os desdobramentos dos processos pedagógicos em sala de aula.

Nessa perspectiva espera-se que o aluno possa compreender o mundo com a geografia. Para isso é preciso retomar dois pontos em relação ao currículo. O primeiro, a clareza de que o currículo é um espaço de poder. O que nos leva para o segundo ponto: sendo o currículo um espaço de disputas e poder, sob quais perspectivas e ao interesse de que grupo os conhecimentos são considerados válidos ao ponto de se fazerem presentes no currículo?

A relevância que os conteúdos recebem nas discussões curriculares nos dá uma amostra de como o controle daquilo que se aprende é importante e disputado por determinados grupos. Comprovadamente os conteúdos sempre desempenharam “um papel decisivo nas orientações e programas oficiais” (COLL, 2000, p. 9), embora seja considerado por alguns professores um mal necessário que associa o “excessivo peso conferido aos conteúdos a origem de grande parte dos males que atingem a educação escolar” (COLL, 2000, p. 9) os conteúdos continuam exercendo seu domínio nos debates sobre o currículo representando, em seu conjunto, as posições ideológicas dos grupos hegemônicos. Apple (2006) discute o currículo do ponto de vista político e econômico e essa discussão permite compreender porque determinados conhecimentos são considerados válidos e outros são, efetivamente, invisibilizados. Para ele existe uma fronteira artificial que deve ser analisada entre “política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, de outro” (APPLE, 2006, p. 29). Essa não é uma tarefa fácil pois a sociedade capitalista na qual estamos inseridos possui uma estrutura cultural que está “organizado de forma que não obtenhamos um quadro claro do que se esconde por debaixo da superfície” (APPLE, 2006, p. 29). O autor busca demonstrar em seu estudo como se estabelece a relação da escola com a estrutura econômica desigual através da reprodução do conhecimento escolar formal. A escola, segundo o autor, “não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p. 76) e os conteúdos refletem os interesses dessas forças.

As teorias críticas defendem que o currículo é uma construção social e deste modo “aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são

considerados válidos?'.’ (SILVA, 2015, p. 148) e esta não é uma pergunta fácil de ser respondida ou como afirma Cavalcanti

não existem respostas únicas a essas questões, pois elas são polêmicas e responder a elas depende de orientações teóricas sobre temas amplos a respeito do papel da educação e das disciplinas escolares. Mais ainda, as respostas dependem de escolhas teórico-metodológicas sobre a geografia como saber científico e sobre sua contribuição social. Justamente por faltarem esses elementos, muitas vezes as discussões em torno da relevância de conteúdos tomados isoladamente são motivadas por opiniões superficiais ou corporativas, do tipo que sinaliza para temas “de moda” ou mesmo evidencia preferências subjetivas de sujeitos ou grupo de sujeitos (CAVALCANTI, 2012, p. 130-131).

O que ensinar em geografia? Essa é uma pergunta que deve fazer parte da formação (inicial e continuada) de todos os professores e junto com a preocupação com o que ensinar em geografia deve-se perguntar qual a importância da geografia no ensino fundamental?³². Essa reflexão, esse exercício de busca de referencial e justificativas para a presença da geografia no ensino fundamental “contribui para construir convicções sobre que geografia ensinar” (CAVALCANTI, 2012, p. 132). São essas análises que, de certo modo, podem orientar o trabalho do professor no que se refere à escolha e a forma de abordagem de um determinado conteúdo “é ela que permite a articulação entre temas de conteúdos, fazendo com que, para além de um “amontoado” de tópicos, a geografia escolar se estruture em torno de um eixo teórico” (CAVALCANTI, 2012, p. 132). Não é possível estabelecer que conteúdos devem ser ensinados em Geografia, essa não pode ser uma decisão monocrática, contudo as escolhas devem se pautar no tipo de Geografia que se pretende construir, porém ainda persiste nos currículos e nas aulas de Geografia “conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco

³² Aqui se fala em Ensino Fundamental em função de que a pesquisa se limitou a investigar a geografia neste nível de ensino, contudo a pergunta pode ser ampliada para o ensino médio com as mesmas preocupações.

significado educativo” (CALLAI, 2001a, p. 139) por vezes incorporados pelos professores com certa naturalidade.

Acrescenta-se à discussão sobre o que ensinar em Geografia a preocupação sobre o próprio papel da aprendizagem na escola. Nóvoa (2006, p. 115) argumenta que a escola “no decurso do último século, [...] foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”, o transbordamento escolar a que se refere Nóvoa pode ser observado pela incorporação das mais variadas “tarefas” que a escola acaba assumindo, muitas vezes, em função da ausência do Estado em outras áreas. Esses espaços socialmente vazios fazem com que a escola represente, como analisa Paiva (2005), um espaço imprescindível para o legislador a fim de garantir determinada cobertura social, conforme a autora “a escola vem mudando em suas funções sociais passando de puro espaço de aprendizagem a espaço de proteção social” (PAIVA, 2005, p. 182). Em função das profundas desigualdades de nossa sociedade e a utilização do espaço escolar para suprir as carências sociais de outros espaços públicos foi-se criando demandas curriculares inatingíveis, nesse cenário

o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola (NÓVOA, 2006, p. 115).

Para Nóvoa (2006) a escola deve reencontrar sua função dentro da sociedade firmando sua posição, que para o autor, deve estar centrada na aprendizagem. Uma discussão sobre a função da escola foi apresentada no item 2.2 desta tese onde se buscou refletir sobre o papel da escola no século XXI. A bibliografia analisada revela que não há consenso sobre o papel da escola, ao contrário, quando da abordagem deste tema o que se desponta são visões antagônicas no meio educacional sobre qual é, ou deveria ser, o papel social da escola. Todavia o aspecto do transbordamento escolar é uma realidade e como tal se manifesta no contexto escolar como um todo, incluindo neste contexto as próprias escolhas feitas pelos professores na composição dos currículos de sua disciplina em que a quantidade de conteúdos, muitas vezes sobrepõe a qualidade do que se pretende ensinar.

3.4 O PLANO DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

3.4.1 A importância do planejamento

Ao contrário do que se possa pensar, o trabalho do professor não começa na sala de aula. Aliás, o que se faz em sala de aula é reflexo de um trabalho pensado e estruturado, antes do início das atividades de ensino e aprendizagem realizadas entre professor e aluno, ou seja, reflexo da construção do plano de ensino e sua aplicação.

Mesmo não ocorrendo em sala de aula e não necessariamente com a presença dos alunos, o plano de ensino do professor constitui-se de uma atividade pedagógica carregada de intenções, posição política e filosófica. Trata-se da organização das intenções pedagógicas manifestadas pelo professor para um determinado período letivo incorporando nesse roteiro um sentido de processo.

O plano de ensino é parte de um processo de construção de identidade de escola que juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de aula, possibilitam a materialização do projeto de ensino.

O plano de ensino é definido por Libâneo (1994, p. 232) como sendo “um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” ainda segundo o autor esse documento pressupõe os seguintes componentes:

justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos) (LIBÂNEO, 1994, p. 232-233).

Deve ser um documento elaborado pelo professor onde este possa apresentar os objetivos de uma determinada área do conhecimento (a geografia, por exemplo) para um determinado público (por exemplo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental).

Se o professor constrói um plano de trabalho, um planejamento pedagógico para uma determinada área do conhecimento onde se determina que esse plano de ensino possui um público a ser atingido é conveniente que este público possa entender o que se pretende com este

planejamento sendo que sua construção deve ser acessível para este público interessado. Neste sentido a pergunta inicial a se fazer seria: quem são os leitores do plano de ensino do professor?

Há neste contexto alguns atores que se apresentam com legitimidade para reivindicar o interesse no plano de ensino a saber: a escola, os alunos e seus responsáveis legais e o próprio professor.

Com um público tão amplo e notadamente diverso a construção de um plano de ensino deve, de forma clara e acessível, possibilitar aos seus leitores a compreensão dos objetivos da disciplina para um determinado ano escolar e os caminhos que deverão ser tomados para se alcançar tais objetivos. Neste sentido justifica-se a presença de alguns elementos básicos para a construção deste documento. Libâneo (1994) destaca sete pontos para a elaboração do plano de ensino, a justificativa da disciplina, a delimitação dos conteúdos, os objetivos específicos, o desenvolvimento metodológico a introdução e preparação do conteúdo, o desenvolvimento ou estudo do conteúdo e a aplicação.

Figura 3 - Modelo proposto de um plano de ensino.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)			
Disciplina:			
Série:			
Ano:			
N.º de aulas no ano: no semestre:.....			
Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas)			
Objetivos gerais:			
Objetivos específicos	Conteúdos	N.º de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I		
	1).		
	2).		
	3).		
	4).		
	Unidade II		
	1).		
	2).		
	3).		
Bibliografia (do professor):			
Livro adotado para estudo dos alunos:			

Fonte: Libâneo (1994, p. 232).

Existem vários modelos ou como destaca Moretto (2007, p. 11) “princípios orientadores” para subsidiar o professor na tarefa de elaborar seu plano de ensino. O modelo apresentado por Libâneo (figura 1) nos oferece uma orientação de como um plano de ensino pode ser estruturado, cabendo ao professor no exercício de sua autonomia didático/pedagógica construir seu plano de ensino a partir de sua realidade escolar.

Nesta estrutura apresentada, mesmo compreendendo que é legítimo do professor as escolhas sobre forma e conteúdo de seu plano

de ensino, elementos como justificativa da disciplina, objetivos gerais e específicos são fundamentais para a estruturação desse documento e neste sentido a ausência desses componentes implica numa desqualificação do documento.

Nas análises realizadas nos planos de ensino dos professores de geografia da RMEF (melhor detalhada no capítulo 5 desta tese) observou-se uma ausência de uniformidade entre as apresentações desses documentos. Forma e conteúdo diversos podem representar uma relativa autonomia do professor na estruturação de seu planejamento, por outro lado, a ausência de elementos mínimos de identidade de um planejamento escolar dificulta a compreensão sobre o que quer o professor com sua disciplina bem como, no caso de uma rede de ensino, a construção de uma identidade de rede.

O planejamento apresentado na figura 3 não se impõe como modelo a ser seguido e sim como um parâmetro para o início de uma necessária discussão entre os professores a fim de construir a estrutura de um plano de ensino que seja capaz de apresentar e representar a geografia que os professores da RMEF consideram importante construir. Entre os elementos fundamentais de um plano de ensino defende Libâneo (1994) que esse documento deve responder na justificativa da disciplina

qual a importância e o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos? Em outras palavras, para que serve ensinar tal matéria? (LIBÂNEO, 1994, p. 233).

A “matéria” de que trata a pergunta tem o sentido de disciplina escolar (Geografia, História, Arte, Educação Física etc.). No caso da Geografia, mas não só desta, a substituição desse termo “matéria” por área do conhecimento, nos oferece uma maior possibilidade de discussão sobre como as bases da geografia acadêmica (adquiridas na formação inicial do professor) podem auxiliar na construção de uma geografia escolar. Essa geografia, segundo Cavalcanti (2008)

é realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia acadêmica quanto a didática da geografia, e, de outro, a

própria geografia escolar já construída (CAVALCANTI, 2008, p. 25).

Faremos a opção no uso do termo disciplina e sabemos dos riscos deste uso em pleno século XXI. Temos o entendimento que o termo disciplina, especialmente no ambiente escolar, possui uma forte proximidade com a ideia de controle, obediência ou um pouco mais distante do feitiço comportamental, o termo disciplina pode ter seu significado mais próximo do aspecto da instrução, ensino e educação que a criança recebe do professor. De todo modo são compreensões bastante limitadas sobre o que significa a educação, ou seja, que esta não se limita à aprendizagem de uma disciplina.

De acordo com Lopes e Macedo (2013, p. 110) a "disciplina escolar não é a decorrência de uma simplificação de conhecimentos de nível superior para o nível escolar". Contudo, a insistência no uso do termo, considerando que disciplina seria a área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade (disciplina acadêmica) ou em uma escola (disciplina escolar) vem ao encontro da necessidade de valorização da geografia enquanto disciplina escolar observada durante as entrevistas feitas com os professores, em decorrência de uma nova estruturação curricular onde ela aparece dentro da grande área chamada ciências sociais. Segundo Lopes e Macedo (2013)

A disciplina escolar é constituída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas (LOPES E MACEDO, 2013, p. 110).

Não se deve confundir uma necessária valorização da disciplina geografia com um ensino disciplinar, dito de forma mais explícita, uma prática disciplinar isolada. A valorização da disciplina não nega todo o debate já realizado em torno da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade ou da multidisciplinaridade. Trata-se do entendimento de que para o sucesso de uma abordagem inter-, multi-, ou transdisciplinar o professor precisa de uma sólida compreensão disciplinar.

Nossa intenção é que o termo disciplina, utilizado neste trabalho para se falar da presença da disciplina de geografia no ensino fundamental, nos auxilie no desígnio de consolidar o entendimento de que para a construção de uma geografia escolar é necessário ao professor uma sólida competência disciplinar, o que inclui uma compreensão da epistemologia, dos conteúdos e domínio do método geográfico.

A própria formação acadêmica é cada vez mais inter-, multi- e transdisciplinar, ou ao menos deveria ser, conforme se observa em documento da Capes de orientação para o debate sobre a organização de cursos de Planejamento Urbano e Regional onde se destaca que as

particularidades de cada curso da sub-área de Planejamento Urbano e Regional observa-se interlocuções mais próximas, tendencialmente, ou com arquitetura, urbanismo, sociologia, história, ciência política e outras disciplinas das humanidades nos cursos mais voltados às realidades metropolitanas; ou com economia, administração empresarial, geografia e mesmo ciências agrárias, da saúde e outras nos cursos com uma orientação mais regional. Nas questões de gestão e análise ambiental, a colaboração das geociências é importante e destacada (BRASIL, 2012).

Ao pensar a Geografia no ensino fundamental as abordagens inter- ou transdisciplinares desta disciplina encontra na disciplina de História um maior grau de afinidade para trabalhos dentro desta orientação, sendo possível abordagens nessa mesma perspectiva com outras disciplinas a exemplo das Ciências, da Matemática e da Educação Física, mas não só estas.

Deste modo, para que o professor consiga responder para que serve ensinar (a disciplina) geografia, e para que ele possa qualificar essa resposta, um caminho poderia ser a reflexão de como a área do conhecimento da geografia pode auxiliar os alunos, através da geografia escolar, na “tarefa de entender o espaço geográfico” (CAVALCANTI, 2010, p. 16). É com o entendimento de seu papel disciplinar, com o conhecimento de seu objeto de estudo e a definição de seu método que uma proposta de trabalho inter- ou transdisciplinar da geografia com outras disciplinas escolares poderiam alcançar resultados exitosos. O trabalho educativo interdisciplinar é uma estratégia que pode auxiliar o professor nesta tarefa. Pontuschka et al. (2009) defende que a

construção de processos de ensino e aprendizagens numa perspectiva interdisciplinar

oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (PONTUSCHKA, et al. 2009, p. 38).

Para que serve ensinar geografia é uma pergunta que deve ser respondida pelo professor e a resposta entendida por toda comunidade escolar. Essa comunidade é composta de uma diversidade latente, basta observar os alunos em sala de aula ou em uma reunião de pais para constatar que os interesses são bastante distintos o que torna a tarefa do professor de que todos possam compreender os objetivos de sua disciplina, através de seu planejamento, seja ainda mais desafiador. Um elemento que poderia auxiliar o professor nesta tarefa é o entendimento da necessidade de construção de processos de ensino e aprendizagens na perspectiva da trans- e/ou da interdisciplinaridade.

O auxílio da geografia acadêmica no processo de construção de uma geografia escolar onde o aspecto da interdisciplinaridade é uma das premissas fundamentais para o sucesso dessa construção, reforça a necessidade de que para ser interdisciplinar no ambiente escolar é preciso, antes de tudo, uma compreensão disciplinar. Não é possível ser interdisciplinar sem uma sólida base disciplinar.

[O] pensar interdisciplinar ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada especialista, mediante a utilização de métodos e técnicas de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual (PONTUSCHKA, et al. 2009, p. 152).

Neste sentido, o trabalho interdisciplinar tem por princípio a contribuição de cada disciplina sobre um determinado tema como por exemplo, a cidade, analisada no item 3.7.1 deste texto e que pode ser discutido e apreendido de forma interdisciplinar considerando que na escala das cidades

a análise pode ser sistematizada por meio de alguns elementos, como: o plano urbano, a densidade de população, as habitações e os imóveis de uso comercial, o equipamento de serviços, as características demográficas e étnicas e as características socioprofissionais (CAVALCANTI, 2008, p. 65).

Apesar do modelo de plano de ensino (Figura 3) apresentado por Libâneo (1994) chamar a atenção para os conteúdos da disciplina, são os conceitos que darão substancialmente as bases para o professor pensar e desenvolver em sala de aula uma estrutura de pensamento capaz de auxiliar o aluno na reflexão sobre o seu espaço de vivência.

Estratégias de aprendizagens a partir da apreensão dos conceitos não é um debate novo. Ainda na década de 1970 a discussão sobre apropriação e o domínio dos conceitos científicos na escola como estrutura para o aprendizado foram temas de discussão na educação brasileira.

A ideia era que, por meio da ênfase na estrutura da matéria de ensino, fosse Matemática, fosse História, se procurasse dar ao aluno, o mais rapidamente possível, a compreensão das ideias fundamentais da disciplina. Tal abordagem encontrou guarida nos fundamentos da Lei 5.692/71 (PONTUSCHKA, et al. 2009, p. 121).³³

Segundo Pontuschka (2009) esse debate tem origem nas reflexões de Bruner e suas contribuições sobre a estrutura disciplinar. Além da influência a partir das análises sobre a estrutura disciplinar, Bruner também coloca para o debate educacional, no início dos anos de 1970, uma proposta para uma nova teoria da aprendizagem em seu livro homônimo. Para o autor “uma teoria de desenvolvimento tem de se ligar tanto a uma teoria de conhecimento como a uma teoria da instrução, ou então ser condenada à trivialidade” (BRUNER, 1969, p. 35). Esse pensamento incorpora a compreensão de que ao processo de aprendizagem é mediado e nesse sentido Bruner (1969) faz uma

³³ A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus indicando que ao Conselho Federal de Educação cabe a regulamentação para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

discussão a respeito do sistema de representação na criança argumentando que existe neste sistema de representação 3 aspectos distintos. No primeiro sistema de representação, fatos e objetos definem-se em relação às ações com eles praticadas; no segundo, a memória visual concreta e específica possibilita a cópia de uma dada representação, mas sem que se possa transpô-la; o sistema simbólico seria o terceiro exemplo onde as palavras e as frases não têm qualquer referência direta com a experiência imediata. Seria, assim, a forma do pensamento abstrato. O sistema de representação analisado por Bruner (1969) nos revela a transição entre a fase concreta e a fase abstrata que passa o pensamento da criança.

A criança nova usa a linguagem quase como uma extensão de indicar, mostrando trabalhos recentes [...] a probabilidade e uso de uma palavra aumenta gradativamente se o objeto representado está na mão ou à vista. Depois, gradualmente, passam as palavras a representar objetos não presentes (BRUNER, 1969, p. 28).

A grande discussão proposta por Bruner (1969) é a forma como se aprende. Suas análises apontam para uma semelhança nos resultados das tentativas teóricas de se explicar a aprendizagem por estágios. Bruner (1969) levanta dúvidas sobre a relação existente entre a aprendizagem e a adolescência fisiológica, notadamente em formas de estágios de aprendizagem, para o autor “o que há são fases internas do desenvolvimento.” (BRUNER, 1969, p. 43) sendo o sujeito da aprendizagem influenciado pelo meio. Adverte o autor que a utilização dos conceitos, que ele chama de “palavras de referência” (BRUNER, 1969, p. 28), manipulados de forma a ajudar a resolver problemas mentais [questões abstratas] trata-se de uma barreira a ser vencida, uma etapa demorada no complexo desenvolvimento do pensamento abstrato onde

mais tempo ainda será necessário para que as palavras se tornem os veículos para penetrar nas categorias do possível, do condicional, do condicional contra-actual, e no resto do vasto domínio da mente em que palavras e frases não têm qualquer referência direta com a experiência imediata; nesses domínios, porém, é que são elaboradas as poderosas representações do mundo da experiência

possível, e usadas como modelos da pesquisa para solução de problemas (BRUNER, 1969, p. 28).

A teoria da aprendizagem proposta por Bruner (1969) apresenta-se como uma teoria prescritiva em que defende “como algo a ensinar pode ser melhor aprendido.” (BRUNER, 1969, p. 56) essa perspectiva limita a noção de ensino a transmitir conhecimento. Essa visão limitada sobre o ensino, contudo, não diminui o mérito do autor na contribuição para o debate sobre o que é a aprendizagem e na discussão sobre uma teoria da aprendizagem. Nessa discussão destaca-se o esforço do autor na defesa de uma estrutura de um conjunto de conhecimentos como parte dessa teoria da aprendizagem, um conjunto de conhecimentos que seja capaz de “*simplificar informações, de criar novas proposições e de aumentar a manuseabilidade de um conjunto de conhecimentos*” (BRUNER, 1969, p. 57) que deve ser relativa ao desenvolvimento e às aptidões do estudante, sendo assim a estrutura de conhecimentos, defende o autor, trata-se de uma noção relativa, e não absoluta.

Para Bruner (1969, p. 42) “o desenvolvimento mental não é um crescimento gradual, seja de associações ou conexões estímulo-reação ou coisa parecida” o autor compara o desenvolvimento mental a uma subida de escadas com lances necessários para se chegar ao topo. Nesta metáfora o aluno pode ter momentos de subida ou estagnação, no campo do conhecimento, sendo que as aptidões que vão permitir as subidas dos degraus ou sua estagnação, ao contrário do que possa parecer, não estão, na visão do autor, atreladas à idade e sim ao ambiente sendo que “alguns ambientes podem retardar ou mesmo paralisar a seqüência, outros fazem acelerá-los”. (BRUNER, 1969, p. 42).

É preciso considerar que na perspectiva sociocultural a aprendizagem é também influenciada pelo meio, sendo assim a interação no processo de construção de conceitos tem um papel central onde, segundo Vygotsky

o desenvolvimento dos processos que, posteriormente, levam à formação de conceitos tem sua origem no começo da infância, mas apenas na adolescência amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se as funções intelectuais que, em sua combinação única, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos (Vygotsky, 1931h, p. 240-1; 1934^a, p. 114; Apud. VEER e VALSINER, 1998, p. 287).

Sobre a participação da realidade social na construção do sujeito e a gênese dos processos psicológicos no sujeito, Molon (2003) chama a atenção para a existência de duas correntes uma pautada no “funcionamento intrapsicológico e aquelas que enfatizam o funcionamento interpsicológico” (op. cit. p. 48), as concepções do sujeito vão depender do predomínio de processos intrapsicológicos ou interpsicológicos ou a dinâmica de ambos (MOLON, 2003, p. 49). Diferente da concepção vygotskyana, a construção do sujeito baseada no funcionamento intrapsicológico considera que “as idéias estão presentes nos sujeitos, ao mesmo tempo que os sujeitos estão participando do discurso social” (MOLON, 2003, p. 52) sendo assim todas as pessoas envolvidas no discurso social são co-construtoras de idéias e com isso vão formando sua cultura pessoal. Esse co-construtivismo (MOLON, 2003) desenvolve-se dentro de “uma perspectiva mais desenvolvimentista e menos dialética” (op. cit. p. 53) e desconsidera a influência do ambiente social sobre o sujeito.

Os pressupostos da teoria vygotskyana, por outro lado, nos levam para uma compreensão da construção do sujeito dentro do funcionamento interpsicológico ou na relação dialética entre as dimensões intra e interpsicológicas que dentro da dimensão semiótica compreende um processo onde

o eu, ao se constituir sujeito, torna-se para o sujeito o significante da própria subjetividade. A consciência da própria subjetividade aparece na relação eu-outro, [...] neste sentido, a consciência da subjetividade e a penetração no universo da significação somente acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significados privados e públicos (MOLON, 2003, p. 59).

A subjetividade se dá na relação entre indivíduos no convívio em sociedade e deste modo o mundo se torna o lugar de constituição dessa subjetividade, pois é nele onde se materializa, por mediação semiótica, a comunicação das consciências individuais e deste modo se processa a constituição do sujeito.

Os pressupostos básicos da perspectiva sócio-histórica buscam uma compreensão do homem na dimensão das leis sócio-históricas. Diferente de uma concepção naturalizante, a concepção sócio-histórica considera que o psiquismo humano se desenvolve por meio de processo

de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais (BOCK, 2004). Neste sentido o homem é constituído a partir das relações sociais e nessas relações ele “liberta-se de suas limitações biológicas para ‘inventar’ a condição humana” (BOCK, 2004, p. 28).

Outra possível abordagem sobre a constituição do sujeito se dá a partir de uma leitura vygotskyana que também encontra na perspectiva sócio-histórica subsídios para refletir sobre a constituição do sujeito e a construção de conceitos. O entendimento do que Vygotsky chamou de pseudoconceitos ajuda a compreender as interações entre professor e aluno sendo que essas interações não necessariamente implicam que o aluno incorporou o significado real de um determinado conceito. Por definição os pseudoconceitos indicam que “eles abrangem fenotipicamente os mesmos objetos que um conceito real, mas originam-se de uma maneira bem diferente” (VEER e VALSINER, 1998, p. 290). Os pseudoconceitos são formados, pela criança, a partir de características perceptuais concretas cujo conceito real baseia-se em características abstratas. Um exemplo pode ser aplicado ao conceito de *lugar*, conceito real carregado de abstrações e que para a criança só terá uma compreensão inicial a partir da identificação de características concretas. Mesmo a partir de construções diferentes o termo *lugar* é usado no estabelecimento de um diálogo entre professor e aluno. Deste modo o uso de uma determinada palavra pode permitir a comunicação entre um adulto (professor) e uma criança (aluno) “mas a criança ainda tem que percorrer um longo caminho até sua compreensão de um conceito coincidir com a do adulto” (VEER e VALSINER, 1998, p. 291). Segundo Verr e Valsiner, “Vygotsky concluiu que o conceito, em si e para os outros, existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real” (op. cit. p. 291).

Outra importante contribuição dada por Vygotsky³⁴ na compreensão da construção de conceitos está na distinção entre os conceitos cotidianos, adquiridos pela criança fora de um contexto institucionalizado, e os conceitos científicos que para Vygotsky são os

³⁴ Vygotsky elaborou também o conceito de zona de desenvolvimento proximal, explica Vygotsky (1933/1935, p. 42) que “A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes” (apud, VEER e VALSINER, 1998, p. 365).

conceitos explicitamente apresentados por um professor na escola. A construção dos conceitos na criança tem uma forte conexão com sua capacidade de memorização, é um “processo que está baseado nas suas lembranças” (VYGOTSKY, 1994, p. 66), aspecto que sofre significativa mudança na adolescência cuja característica, segundo Vygotsky, é uma memória “carregada de lógica” e é nessa transição que “todas as idéias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos” (VYGOTSKY, 1994, p. 67).

Respeitando-se os limites de cada sujeito, o papel da escola se define por auxiliar os alunos na tarefa de romper a barreira do pensamento concreto levando-o para o patamar do pensamento abstrato.

muito do desenvolvimento começa quando voltamos sobre nossos próprios passos e passamos a modificar, em novas formas, o que tínhamos feito ou visto, com a ajuda de professores adultos, indo então a novos modos de organizações (BRUNER, 1969, p. 35).

Todavia, considerando a apropriação do saber a partir da compreensão e usos dos conceitos, cabe o questionamento feito por Pontuschka que interpela “Quais seriam, na Geografia, os conceitos básicos que permitiriam identificar a estrutura da disciplina escolar?” (PONTUSCHKA, et al. 2009, p. 121). Segundo a própria autora

Pierre George, nos anos 60, propôs duas noções que se mostram aptas a abarcar os fenômenos estudados pela Geografia: o conceito de sítio (o lugar e suas características físico-naturais, humanas, econômicas, políticas) e o de situação (relação do lugar e de sua região nas escalas regional, nacional e internacional) (PONTUSCHKA, et al. 2009, p. 121).

Essas duas propostas de abordagem conceitual são o reflexo do pensamento geográfico daquele momento histórico em que se buscava uma alternativa à geografia tradicional ensinada nas escolas.

Essa alternativa foi o que se convencionou chamar de geografia crítica, que foi sendo desenvolvida, especialmente, a partir dos anos de 1970 nas escolas de ensino médio e fundamental.³⁵

Para ampliar esse debate sobre a construção do plano de ensino de geografia numa perspectiva de desenvolvimento a partir de conceitos geográficos, lembramos da advertência de Castellar (2010) sobre o uso dos conceitos em abordagens geográficas nos indica que

Para se trabalhar especificamente com conceitos como paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, é necessário que haja um certo conhecimento dos fundamentos epistemológicos referentes à compreensão desses conceitos e suas mudanças ou na história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar (CASTELLAR, 2010b, p. 99).

Pensar um plano de ensino de geografia para a construção da geografia escolar com base nas estruturas conceituais da geografia acadêmica seria promover uma inversão de valores de 180° na estrutura de ensino atual onde o conteúdo é, não raras vezes, o determinante do processo pedagógico onde, contudo, sua apreensão sequer é alcançada.

A realidade brasileira nos revela que o discurso adotado em sala de aula pelo professor ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos da mídia. Nessa perspectiva, a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet (CASTELLAR, 2010b, p. 1).

³⁵ Vesentini afirma que “a geografia crítica no Brasil [...] se desenvolveu, a partir em especial dos anos 1970, nas escolas de nível médio (antigo colegial), principalmente, e também nas do antigo ginásial, atual nível fundamental de 5a à 8a séries. (E também em alguns pouquíssimos cursinhos pré-vestibulares, que até inícios dos anos 70 tinham um perfil bem diferente daquele que é praticamente exclusivo hoje; ao invés de serem fábricas que apenas visam lucros e massificam os alunos, eram em alguns casos redutos de leituras e discussões de obras críticas.” Vesentini, José William. A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente. outubro de 2001. Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/texto07.htm>> Acesso em 14/04/2017.

As diferentes concepções que podem ser dadas à geografia “foram gestados por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos” (TONINI, 2003, p. 13) resultando em “finalidades plurais na escola” (op. cit. p. 13). Ao mesmo tempo em que a geografia do professor é influenciada pela geografia do livro didático, este se torna responsável pelos diferentes discursos presentes em sala de aula, conforme argumenta Tonini que “os múltiplos discursos que se inscrevem na Geografia, a maioria, estão inscritos nos livros didáticos, resultando formações discursivas distintas” (TONINI, 2003, p. 13).

Apesar do forte apelo a tudo que é digital e que possa estar “online” o livro didático (em sua versão impressa) ainda continua sendo um dos recursos mais importantes no cotidiano escolar e o mais utilizado e solicitado pelos professores como ferramenta para a prática do ensino. Não se pode negar, neste sentido, a importância que este recurso pedagógico possui quando se pensa nas geografias que são praticadas em sala de aula.

Dada a importância desse recurso didático no contexto escolar Castellar (2010b, p. 137-138) observa que

o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não o transformando no objetivo principal da aula (CASTELLAR, 2010b, p. 137-138).

Quando o livro didático se torna o principal objeto na sala de aula, fechando-se em si mesmo, como principal objeto e objetivo das aulas, a geografia escolar ou sua possibilidade concreta deixa de ser, dando lugar ao que Kaercher (2014) observa como sendo um ensino enfadonho, uma característica das instituições escolares atuais onde, segundo o autor,

há uma fortíssima tendência a diagnosticar um quadro bastante sombrio: professores e alunos desmotivados, atividades cognitivas pouco interessantes e criativas, enfim, um quadro mais de dissabores do que de bons humores (KAERCHER, 2014, p. 31).

Kaercher (2014) não imputa explicitamente nem tampouco exclusivamente ao livro didático a responsabilidade de uma escola pouco criativa. Há vários elementos que contribuem para tal situação,

contudo o livro didático (ou sua subutilização) têm forte relevância nesse contexto. O fato do professor não dá a devida importância aos mapas, gráficos, tabelas e outros dados que aparecem nos livros didáticos de geografia implica em algumas hipóteses levantadas por Kaercher,

ou o professor não julga importantes as informações ali contidas, ou ainda, acredita que tais informações já estão incorporadas, entendidas pelos alunos, ou pior, ele próprio domina pouco este importante instrumental (KAERCHER, 2014, p. 85).

Este breve olhar sobre o livro didático serve para a reflexão da importância deste recurso para o trabalho do professor, especialmente onde a ausência de outras ferramentas ou materiais didáticos é uma realidade. A respeito de sua utilização em sala de aula reforça-se a menção de que o professor precisa de uma sólida compreensão disciplinar para que, com isso, possa explorar ao máximo as possibilidades dadas por esse e outros recursos.

3.5 O PAPEL DOS CONCEITOS NA APRENDIZAGEM

A fim de demonstrar que o papel do professor deve ir além do ensino de conteúdos, Arroyo (2013) observa que nos currículos a preocupação com o que ensinar tem se tornado referência única da identidade do professor. A preocupação em formar professores de acordo com a exigência das escolas, onde “aulista” é o termo síntese que imprime uma realidade onde “passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que [...] desvirtuem [o professor] dessa função nos tempos de aula” (ARROYO, 2013, p. 25) torna-se não só uma referência formativa, mas também “exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo” (op. cit. p. 25). A síntese desse processo é a inserção do professor num conflito profissional fundamentado entre atender ou deixar de atender os alunos em suas necessidades formativas mais amplas que seja capaz de contemplar aspectos de uma formação moral, cultural e identitária (ARROYO, 2013).

A identidade profissional do professor, segundo Arroyo (2013) sempre foi marcada por manipulação totalitária de políticas conservadoras defensoras dos interesses do mercado e que encontra nas

“políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar” (ARROYO, 2013, p. 30) os mecanismos de conformação e controle das identidades profissionais, refletindo numa realidade onde o aluno não é o foco das preocupações pedagógicas e o professor limita-se a se tornar um “eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações” (ARROYO, 2013, p. 31).

O simples e linear acompanhamento dos conteúdos presentes no livro didático, ou em qualquer outra fonte de informação, não garante um aprendizado sobre um determinado tema, tampouco da própria geografia. É preciso ir além, construir uma identidade entre o aluno e as novas aprendizagens trazendo para esse contexto suas experiências, suas histórias, suas construções identitárias possibilitando, com isso, a produção de conhecimentos a partir de suas realidades concretas. Neste sentido, a construção de conceitos apresenta-se como caminho para a compreensão de uma determinada realidade concreta.

O conceito está a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. Entretanto, descrever um fenômeno, estabelecer relação entre palavra e objeto e resolver problemas, embora indispensáveis, não são suficientes para sua formação, pois conceituar envolve criatividade e muitas atividades intelectuais [...] que levam o pensamento a se emancipar da percepção (COUTO, 2006, p. 87).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a estruturação e aplicação de um plano de aula centrado nos conceitos e não nos conteúdos, permitem uma melhor condição pedagógica para a apreensão da realidade já que eles “são fundamentais à compreensão da realidade” (COUTO, 2006, p. 94).

A orientação de uma educação geográfica com base na estrutura de construção de conceitos permite ao professor em conjunto com seus alunos, fazer uma análise de um dado fenômeno social e/ou natural com o auxílio da geografia. Entretanto, a compreensão de que o uso de conceitos como estrutura para o processo de generalização e abstração de um determinado tema não exclui a importância da seleção, feita pelo professor, dos conteúdos que serão abordados, inclusive para a compreensão e construção de novos conceitos.

O que pode determinar a eficácia dos conceitos em auxiliar a explicação de uma determinada realidade é o aprofundamento realizado

pelo professor no processo de construção e uso desse conceito na compreensão da realidade.

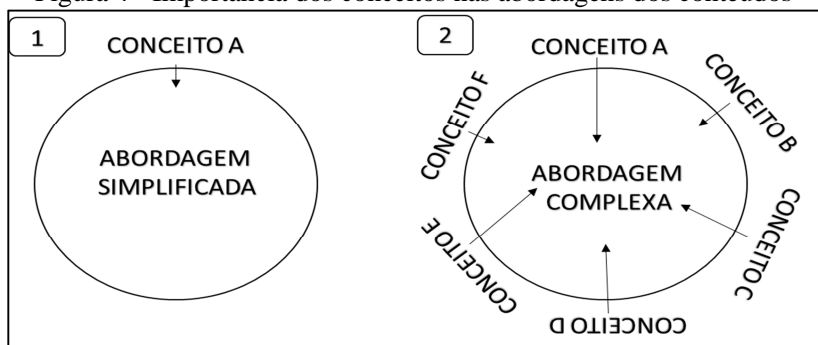
Não há uma única forma de abordagem para um determinado tema, assim como não há uma abordagem a ser considerada correta. As realidades analisadas são complexas e cada resultado de uma análise deve compreender as peculiaridades dos sujeitos dessa análise. O que o professor poderia levar em consideração é o que Bruner (1969) chamou de economia na representação, uma espécie de teoria da simplificação ou da superficialidade. Abordando a questão da apresentação de um conhecimento, Bruner (1969) argumenta sobre a economia nessa apresentação afirmando que “Qualquer domínio do conhecimento pode ser apresentado em diferentes graus de resumo”. Exemplificando ele diz que

É mais econômico (embora menos informativo) resumir a guerra Civil Americana como “luta contra a escravidão” do que como “uma luta entre uma regra industrial em expansão e outra baseada em sociedade de classes, pelo controle da política econômica federal (BRUNER, 1969, p. 62).

A defesa de Bruner (1969), que se aplica às práticas de sala de aula, é que a economia na apresentação de um conhecimento implica, na omissão de fatos sobre esse conhecimento selecionado, essa omissão levaria o estudante a uma compreensão, da mesma forma, estreita e equivocada do tema tratado. Todavia, saber dosar a apresentação de um conhecimento, de acordo com os níveis de cada estudante, poderia contribuir para a apropriação gradual das aprendizagens.

O excesso de conteúdos presentes nos currículos, reflexo de uma política que “reduz a identidade docente à condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdos, dos conteúdos do currículo, da disciplina” (ARROYO, 2013, p. 30), junto a isso, o “material didático cada vez mais conteudista” (ARROYO, 2013, p. 31) favorecem a prática da superficialidade, pois quanto maior o esforço para se apresentar conteúdos diversos menor a possibilidade de aprofundar as discussões em relação a cada um deles. Essa superficialidade no trato com os conteúdos implica em uma menor exigência em apreensão dos conceitos seja em termos quantitativos e qualitativos o que pode ser observado na figura abaixo.

Figura 4 - Importância dos conceitos nas abordagens dos conteúdos



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A figura 4 apresenta duas possibilidades de apresentação de um determinado conteúdo onde o 1º é apresentado de uma forma simplificada, geralmente de maneira aligeirada e superficial, ou seja, sem o aprofundamento necessário, inclusive para a apreensão de novos conteúdos. Essa prática ocorre, geralmente, em função do tempo e da “necessidade” imposta por um currículo “recheado” de novos conteúdos. Neste caso, não há uma interação de conceitos auxiliando na compreensão do conteúdo, mesmo porque, não há uma exigência conceitual para abordagens simplificadas.

Diferentemente, numa abordagem complexa, a compreensão conceitual é exigida em graus diferentes, dependendo do tema proposto. Na abordagem complexa, dependendo do tema, um conceito pode ter uma maior ou menor penetração no contexto da aprendizagem e, independentemente do grau dessa penetração, o desenvolvimento de um conteúdo de forma mais complexa exige a mediação de vários conceitos. Abre-se nessa perspectiva a possibilidade de compreensão/construção de novos conceitos.

No que se refere à construção de conceitos fica evidente que essa economia pedagógica da apresentação dos conteúdos sugere uma limitação dos conceitos em auxiliar os alunos na compreensão da realidade. Nessa equação pedagógica o nível de aprofundamento que o professor determina para cada tema tratado em sala de aula vai orientar o grau de importância que o(s) conceito(s) terá(ão) no âmbito da explicação e compreensão do conteúdo, tendo assim, uma direta relação entre o grau de abordagem dos temas tratados e a capacidade de compreensão e intervenção da/na realidade a partir do desenvolvimento dos conceitos e temas.

3.6 O PLANO DE ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

O plano de ensino é um importante documento de identidade da disciplina escolar e serve como instrumento de orientação do trabalho do professor. Por ele é possível identificar as intencionalidades pedagógicas de uma determinada disciplina escolar em relação ao contexto de escola e de cidadã³⁶ que se quer formar.

A discussão acerca da construção do plano de ensino de geografia perpassa pelo esforço em responder qual a tarefa da geografia no ensino básico (fundamental ou médio). Esse entendimento é o ponto de partida para se definir qual caminho ou caminhos o professor irá seguir visando alcançar os objetivos propostos.

A resposta sobre o porquê da geografia no ensino básico deve considerar elementos da ciência geográfica e sua responsabilidade em auxiliar os alunos na compreensão do mundo através da análise do espaço, bem como a incorporação de elementos particulares da unidade educativa para a qual o planejamento está sendo construído, considerando as necessidades locais de aprendizagens dos alunos, fato que os tornam coautores do processo de construção do plano de ensino.

Essa é uma questão complexa que perpassa por um conjunto de elementos formativos necessários para a construção de uma justificativa sobre as contribuições de uma geografia acadêmica na construção de um saber geográfico escolar que seja capaz de auxiliar os alunos a compreender, com essa geografia escolar, a dinâmica do espaço geográfico, lembrando que em manifesto assinado por Santos et al. (2000b) o espaço geográfico foi por eles defendido como território usado, resultado de processos históricos e base material e social das novas ações humanas (SANTOS, et al 2000, p.2) e que pode servir como uma referência para a entendimento da sociedade e suas complexas relações espaciais.

Como forma de pensar um saber geográfico escolar que seja capaz de contribuir com a premissa de ações pedagógicas voltadas para uma compreensão e intervenção no espaço, lança-se o olhar para o plano de ensino de geografia. Este documento deve conter dois elementos

³⁶ Segundo Cavalcanti (2008, p. 85) “cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros”.

iniciais para reflexão - 1. A justificativa da disciplina e 2. Os objetivos gerais.

A partir do entendimento dos dois pontos iniciais uma seleção de conteúdos se faz necessária para que os objetivos gerais sejam atingidos a partir da definição dos objetivos específicos pautados nos conteúdos selecionados.

Elementos como conteúdos e metodologia devem ser de exclusiva responsabilidade do professor que, no exercício de sua autonomia pedagógica, representa uma reivindicação “pelo bem da própria educação” (CONTRERAS, 2012, p. 212), que buscará através de suas escolhas as referências que melhor possam contribuir com o seu trabalho e a prática de sua geografia.

É importante criar as condições que possam garantir a autonomia do professor no processo de construção do plano de ensino e a continuidade dessa autonomia na aplicação desse plano. A autonomia pedagógica deve fazer parte da prática do professor, não sendo algo simples de se realizar, já que não depende unicamente do professor e sim de uma série de fatores, internos e externos à escola. A autonomia não é algo dado e como observa Contreras (2012) quando se observa o trabalho do professor conclui-se que sua

desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 212).

Essa desumanização a que se refere Contreras (2012), a partir da não autonomia do professor, reflete nas relações pedagógicas de sala de aula tornando a relação professor-aluno uma relação estéril, uma relação burocratizada.

Dentro de suas análises sobre o exercício da autonomia profissional Contreras (2012) considera três modelos de professores – o especialista técnico; o profissional reflexivo e o intelectual crítico, cada qual com uma concepção distinta da autonomia profissional. Revelamos nossa maior proximidade com as características do intelectual crítico cuja concepção da autonomia profissional, segundo Contreras (2012) implica numa

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência

crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2012. p. 211).

Trata-se de uma autonomia necessária ao trabalho do professor, pois lembra-nos Freire (1996), que “ensinar exige criticidade” (op. cit. p. 29), não sendo possível ser crítico ou exercer minimamente uma pedagogia voltada para a emancipação sem que o professor possa desenvolver com autonomia sua prática educativa, ou seja, a liberdade para ensinar.

Apesar da relevância da seleção dos conteúdos e das opções metodológicas para o ensino, é no desenvolvimento de conceitos que as escolhas de determinados conteúdos farão sentido no processo de apreensão de uma determinada realidade.

Em prática nosso argumento atesta que não são os conteúdos geográficos que irão determinar a compreensão de uma determinada realidade espacial, mas a construção e compreensão de conceitos. São estes que criam as condições concretas para que os alunos possam analisar, comparar, atestar e comprovar uma dada realidade. A análise de uma realidade a partir dos conceitos serve, inclusive, para a construção de novos conceitos e a possibilidade de compreensão de novas realidades. Conforme Santos et al. (2000b, p. 11)

A geografia deve estar atenta para analisar a realidade social total a partir de sua dinâmica territorial, sendo esta proposta um ponto de partida para a disciplina, possível a partir de um sistema de conceitos que permita compreender indissociavelmente objetos e ações.

Num esforço de compreensão imagine que temos um rio e que estamos em sua margem direita. Nosso objetivo seria chegar à outra margem. Como poderíamos alcançar tal proeza? A travessia poderia ser feita à nado, de barco, de avião, atravessando uma ponte, caminhando em direção à sua nascente contornando-a, etc. A escolha do caminho, ou seja, a “metodologia” utilizada para atravessar o rio é uma escolha muito particular do professor. Em uma situação de aprendizagem dificilmente o professor encontrará numa única metodologia as condições necessárias para que todos aprendam, voltando à nossa metáfora, certamente ao escolher atravessar de avião alguns alunos ficarão para trás por ter medo

de voar, ao escolher o nado como única forma de atravessar o rio os que não sabem nadar não irão alcançar a outra margem do rio. Podemos constatar que não há uma escolha única quando se fala em metodologia de ensino, a escolha metodológica deve ser feita de acordo com as necessidades dos alunos o que os tornam coautores dessa escolha.

Entendido o contexto do método de travessia voltemos nossa atenção para o conteúdo “rio”. Compreender o conteúdo rio é fundamental se pretendemos atravessá-lo, mas poderíamos estar interessados no rio apenas para nele pescar. Observa-se com isso que, o conteúdo rio será sempre rio, independente da abordagem dada a ele (para atravessá-lo ou para nele pescar). Todavia, quais elementos conceituais é preciso compreender para atravessar um rio? Esses conceitos são os mesmos caso eu queira apenas usar o rio para pescar? O que irá determinar o sucesso da travessia, ou seja, alcançar o outro lado da margem, é o uso correto de conceitos que deverão ser desenvolvidos e apreendidos para que, independente da escolha do meio (à nado, de barco, etc.), se possa alcançar o fim (a outra margem).

Em resumo, o plano de ensino deve observar que para a compreensão de determinado conteúdo pelos alunos é possível, e às vezes necessário, utilizar mais de uma metodologia e que são as escolhas conceituais, seu desenvolvimento e apreensão, que irão proporcionar a compreensão de um dado problema e caminhos para sua solução a partir da intervenção no mundo.

Nesse sentido, espera-se que na elaboração do plano de ensino o professor possa dar maior atenção a construção de conceitos, e que estes possam ter, minimamente, a mesma importância que ao longo do tempo tiveram, e ainda têm, os conteúdos disciplinares.

Portanto, buscou-se com esta discussão lançar luz sobre o tema compreendendo que o aprofundamento do debate sobre a importância do planejamento do professor é uma necessidade e que a construção de conceitos surge como possibilidade concreta contribuindo, deste modo, para a análise e compreensão do espaço geográfico.

A ausência de uma proposta de modelo de plano de ensino, neste trabalho, vem ao encontro do entendimento de que cabe ao professor a elaboração de seu próprio plano de ensino não sendo possível, portanto, a imposição de um modelo. O que pensamos ser possível fazer, e o que procuramos realizar neste texto, foi a indicação de alguns elementos que defendemos serem necessários para a construção de um plano de ensino, que possa minimamente cumprir o pressuposto de ser um documento inteligível aos interessados diretos (alunos e seus responsáveis), bem

como, no auxílio do planejamento do professor, cabendo ao docente a livre escolha de adesão ou não às nossas indicações.

3.7 O QUE ENSINAR NAS AULAS DE GEOGRAFIA?

O que ensinar em geografia é uma segunda pergunta que o professor deverá responder durante a elaboração do currículo desta disciplina e já se adianta que não há uma resposta única para esta questão. O que fica evidente é que a resposta para esta questão dada ao professor do ensino básico vai depender, segundo Cavalcanti (2012, p. 130-131) das “escolhas teórico-metodológicas sobre a geografia como saber científico e sobre sua contribuição social.”

Supondo que o professor encontre uma resposta à essa questão, a consolidação sobre o que ensinar nas aulas de geografia teria uma maior chance de êxito ao considerar nesta equação não os aspectos de um senso comum relacionados ao que se ensina e o porquê se ensina o que se ensina na escola. Apple (2006) considera que para uma compreensão mais crítica desse processo devemos refazer a pergunta considerando a legitimidade dos conteúdos que se ensinam, para o autor

o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”) (APPLE, 2006, p. 83).

Mesmo em confronto com o exercício de sua autonomia na seleção de conteúdos a partir, por exemplo, de orientações (que se tornam, via de regra, determinações) curriculares, portadoras do “conteúdo legítimo a ser “ensinado”, o professor ainda pode, através de sua prática educativa na sala de aula, buscar superar a estrutura impositiva dos conteúdos curriculares que é outra preocupação que podemos aqui destacar. A essa prática que Apple (2006, p. 88) chamou de “estrutura profunda da experiência escolar” levanta-se duas questões

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? (APPLE, 2006, p. 88-89).

Refletir sobre essas questões possibilita o entendimento de como os professores contribuem para aprendizagens que insistem em superar o modelo hegemônico. Essa resistência permite, por exemplo, uma abordagem mais crítica dos conteúdos, proporcionando uma relação dos alunos com a geografia (mesmo que contaminada pela imposição de um currículo institucionalizado), voltada para a construção de uma geografia escolar que seja capaz de contribuir com a autonomia do pensamento e a formação de cidadãos críticos, éticos e mais preparados para a construção de uma sociedade mais justa.

Uma prática docente mais próxima aos interesses de uma ação autônoma e emancipatória deve ter sua orientação centrada no processo de construção conceitual lembrando da necessidade de compreensão, por parte do professor, dos fundamentos epistemológicos desses conceitos (CASTELLAR, 2010b) que não são imutáveis nem na história do pensamento geográfico, tão pouco na geografia escolar. Essa compreensão remete à necessidade de uma competência disciplinar, por parte do professor, para o trabalho pedagógico com base na construção de conceitos cujos argumentos ganham fôlego quando observamos as dificuldades que professores de geografia enfrentam para a abordagem de determinados conteúdos nesta disciplina.

A constatação desta dificuldade pode ser observada na seleção de conteúdos presentes nos livros didáticos que, não raras vezes, são “pulados” ou deixados de lado por causar estranhamento por parte do professor. Isso reforça a posição de Kaercher (2014, p. 86) que, em uma breve reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula, afirma que o professor deve ter discernimento para selecionar os livros com

conteúdos que possam se ajustar com sua forma de ver a geografia. Entendemos que essa escolha só é possível através do exercício da autonomia intelectual e profissional.

A consolidação dos conceitos geográficos na construção de uma geografia escolar que seja capaz de auxiliar os alunos a compreender a produção do espaço através das ações que os homens exercem no próprio espaço implica no entendimento de que “os conceitos são fundamentais à compreensão da realidade” (COUTO, 2006, p. 94).

3.7.1 A cidade e seus conceitos

Não há como ignorar a relevância dos conteúdos para o trabalho do professor em sala de aula. No caso da Geografia, considerando que sua finalidade no que tange a educação geográfica “é contribuir na construção de um pensamento geográfico, [...] desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial” (CALLAI, 2010b, p. 16) os conteúdos não podem ser simplesmente passados como meras fontes de informações devem ser, a partir da formação do pensamento espacial, contextualizados e analisados num movimento dialético de aprendizagem. Na perspectiva do trabalho com conceitos não há um conteúdo específico a ser utilizado ficando a cargo do professor, que deve levar em consideração as necessidades da escola e dos alunos, a seleção de conteúdos que possam auxiliar na proposta de construção conceitual, esse sim o ponto de aproximação da geografia praticada em sala de aula.

A partir do acima exposto, buscamos analisar neste subitem os conteúdos vistos como porta de entrada para a fundamental construção de conceitos e deste modo faz-se a apresentação, a partir de uma escolha, do conteúdo cidade para se refletir sobre a proposta de construção de conceitos. Trata-se de um exemplo prático do uso de um conteúdo cuja prática pedagógica deve estar voltada para discussão de seus conceitos e deste modo materializamos essa concepção na análise da cidade e seus conceitos. Como já destacado, diferentes conteúdos poderiam ser utilizados para iniciar uma discussão em sala de aula. Azambuja (2010) defende o estudo do Brasil como referência para a organização do currículo na Educação Básica buscando, entre outros, “interpretar as diferenças e as complexidades socioespaciais regionais” (AZAMBUJA, 2010, p. 187); Araújo Junior (2011) nas análises sobre conceitos fundamentais para o ensino da geografia econômica na Educação Básica observa que as desigualdades podem ser analisadas a

partir das contribuições econômicas já que “a Geografia Econômica estuda as relações econômicas que se dão no espaço do globo terrestre entre os países e dentro destes e explica porque determinadas áreas crescem e outras não” (ARAÚJO JÚNIOR, 2011, p. 74) conteúdo relacionado, por exemplo, ao conceito de desigualdade espacial. Outra possibilidade de compreensão das desigualdades espaciais pode ser analisada a partir do estudo da metrópole, sugerido por Carlos (2008, p. 81) ao destacar que um dos aspectos que “chama atenção quando se observa a paisagem urbana é o choque dos contrastes, das diferenças”. Ainda é possível, realizar via abordagem socioambiental um tema destacado por Ferretti (2011) que coloca em relevo a importância da geologia, da geomorfologia e da pedologia na formação docente, considerando estes conhecimentos fundamentais ao trabalho do professor de geografia³⁷. Pela abordagem via educação ambiental através do estudo dos solos como “parte do processo de produção do conhecimento geográfico” (NUNES, JERONIMO e PERUSI, 2011, p. 114) onde essa abordagem considera que “o solo é um bem natural que vem sendo apropriado ao longo da história, [...] resultando na produção de diferentes espaços geográficos” (NUNES, JERONIMO e PERUSI, 2011, p. 116), essas áreas do conhecimento e seus conteúdos são, como exemplificado, porta de entrada para a análise do conceito de espaço geográfico e que quando apreendido pelo aluno dá a ele as condições para a análise e compreensão de outros conteúdos e a apreensão de novos conceitos.

A partir dessas considerações apresenta-se, neste subitem, a cidade como conteúdo. Aqui servindo de exemplo, de inspiração para a compreensão do uso de um conteúdo para a construção de conceitos. A escolha da cidade como tema para esta reflexão, para compreender determinados fenômenos de interesse (e/ou de competência) da geografia escolar, como exemplo de conteúdo a ser discutido nas aulas de geografia não é aleatória, pois

A cidade é um território que se forja também a partir de práticas educativas contraditórias que expressam, nas diferentes instâncias da vida cotidiana, tanto formas de sociabilidade que conformam os viventes à lógica do capital,

³⁷ Ferretti (2011) chama a atenção não só para a importância dos conhecimentos geológicos/geomorfológicos da/na formação docente, coloca em tela a relevância da cartografia, da climatologia, da biogeografia e do discurso socioambiental em suas relações dialógicas com a geografia destacando que o cotidiano da escola exige uma perspectiva interdisciplinar de ensino.

submetendo os valores, as referências morais e as habilidades a serem adquiridas à incessante necessidade de acumulação, como também aquelas que fazem pulsar forças capazes de instaurar outras possibilidades pedagógicas e civilizatórias, sobretudo numa perspectiva voltada para a emancipação humana (ALMEIDA, 2015, p. 34).

Compreendendo a cidade como o “lugar revolucionário” (SANTOS, 2014, p. 59) sua análise deve ser histórica e geográfica, um objeto de estudo explicitamente interdisciplinar que possibilita, através das construções conceituais a compreensão do próprio objeto da geografia, o espaço geográfico, considerando-se a advertência de Santos (2014) de que o geógrafo, e acrescentamos, o professor de geografia

está condenado a errar em suas análises se considera somente o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos (SANTOS, 2014, p. 63-64).

Para melhor refletir sobre o papel da cidade e o próprio “direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001) na compreensão do espaço numa visão de totalidade sem cair nos equívocos de análise do lugar em si mesmo devemos conceber que

o planeta, como entidade material e humana, é uma totalidade, e que em cada um de seus momentos, a história também é uma totalidade. [...] A cada momento, é como se a totalidade se estivesse cindindo, para reconstruir-se no momento seguinte, onde uma nova cisão renova o movimento. [...] Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. A região e o lugar, aliás, definem-se como funcionalização do mundo e é por eles que o mundo é percebido empiricamente (SANTOS, 2008c, p. 165).

Com essa advertência podemos inferir que a cidade, como lugar de vivência ou como coloca Cavalcanti (2008, p. 63) “o lócus

privilegiado da vida social” torna-se conteúdo relevante ao ensino da geografia já que a geografia “é uma das ciências que se tem dedicado à análise da cidade e da vida urbana” (op. cit. p. 64). A análise da cidade enquanto conteúdo nas aulas de geografia, principalmente a partir da perspectiva dada por Zainko et al. (1997) de cidades educadoras, imputando nestas o caráter de formadoras de cidadania, criam possibilidades de desenvolvimento de conceitos importantes para essa área de conhecimento que em seu conjunto proporciona uma compreensão espacial que seja capaz de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas leituras de mundo.

3.7.2 O papel da cidade na construção de conceitos

Eleger um conceito geográfico (lugar, paisagem, território, paisagem, região entre outros) como conteúdo possibilita de forma concreta variadas situações didáticas capazes de levar o aluno a compreender, com a geografia, aspectos do próprio conceito de espaço geográfico. Ao mesmo tempo, a inclusão desses conceitos no arcabouço teórico dos alunos, todavia, podem auxiliá-los na compreensão da cidade enquanto conteúdo através da discussão sobre o espaço.

Pensar a realidade de uma cidade a partir da construção de conceitos possibilita aos alunos desenvolverem os processos de generalização e abstração que

permitem captar a essência das coisas, suas regularidades e conexões, suas particularidades e generalidades, sua existência e sua essência, seu desenvolvimento (COUTO, 2006, p. 94).

Nesse processo de aprendizagem, usar os conceitos como ferramenta estruturante do trabalho educativo proporciona aos alunos a apreensão e a construção gradativa de novos conceitos que permeiam as relações socioculturais e a dinâmica da natureza, basilar para a compreensão dessas relações.

Assim, é fundamental que o aluno não apenas conheça os conteúdos, mas os utilize fundamentado em seus processos de construção conceitual e em suas experiências na cidade. Isso significa pensar o espaço que é construído pela sociedade da qual ele participa. A utilização da cidade e do urbano enquanto conteúdos geográficos para alunos do ensino básico apresentam-se como possibilidade para se

discutir, com a geografia, formas de apropriação do espaço. Conforme Castellar

A análise do “fenômeno cidade” pode ocorrer, do ponto de vista teórico, trazendo para o currículo escolar a cidade enquanto espaço de aprendizagem, compreendendo sua função, sua gênese e o processo histórico em que foi produzida, estabelecendo uma nova referência para a geografia escolar (CASTELLAR, 2010b, p. 120).

A cidade, bem como o urbano, podem ser portas de entrada para que de forma lúdico/concreta os alunos possam compreender seu espaço de vivência a fim de criticamente promover intervenções neste espaço compreendendo que, como sujeito, também contribuem para sua transformação.

Para que os alunos possam compreender e analisar fatos e fenômenos que presenciam em seu cotidiano, Cavalcanti (2008) nos lembra que os conceitos não podem ser estruturados a partir de definições prontas, a exemplo de o que é cidade, o que é uma metrópole, o que é periferia urbana, entre outras. É preciso, com a ajuda de uma sólida construção conceitual, compreender a cidade a partir do entendimento de que ela é resultado de uma determinada prática social, com conexões locais e globais. Trata-se, portanto, da materialização em constante movimento do processo de produção espacial, resultado de um processo histórico de produção social.

A Geografia entra como ferramenta que dará o aporte necessário, através de seus conceitos básicos, para a compreensão deste espaço vivido. Ressalta Cavalcanti (2008) que

O espaço como objeto de 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 (CAVALCANTI, 2008, p. 18).

Utilizar o saber geográfico acadêmico para explicar um fenômeno social ou geográfico não significa transformar as aulas de geografia no ensino básico em tratados acadêmicos. O professor deve compreender

que há uma especificidade tanto da geografia acadêmica quanto da geografia escolar onde

A consciência da especificidade das geografias acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não “aplicar” seus conhecimentos acadêmicos na prática docente, pois a geografia escolar tem uma especificidade cf., por exemplo, Goodson 1990), que advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em parte das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

Essa compreensão de que a geografia escolar não é a geografia acadêmica é fundamental durante o processo de construção do plano de ensino do professor e, principalmente, durante sua aplicação em sala de aula. Esse entendimento abre caminho para o desenvolvimento de uma geografia escolar, própria do professor, própria dos alunos e própria da escola a qual está inserida, permeada das necessidades dos alunos e da comunidade a qual ela integra. A compreensão de que não se pratica uma geografia acadêmica no ensino básico vai refletir na qualificação da geografia escolar que se dá em sala de aula num processo de produção de conhecimentos estabelecido nas conexões didático-pedagógicas entre professor e alunos. Assumindo essa postura

o professor poderá perceber-se como parte desse conjunto de “realizadores” da geografia escolar, assumindo nele uma posição de sujeito, com relativa autonomia e acentuado senso crítico (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

A construção de uma geografia escolar possibilita ao professor desta disciplina a autoria de sua geografia que, compartilhada com os alunos, imputa sobre essa prática a “co-intencionalidade” (FREIRE, 1980, p. 61) capaz de proporcionar uma emancipação do pensamento fazendo com que ambos (professor e alunos) se reconheçam como sujeitos no ato de produção de novos saberes e novos conhecimentos.

É importante insistir que a construção de uma geografia escolar não se trata de abandonar a geografia acadêmica, mesmo passando por métodos de construção distintos ambas, a geografia acadêmica e a

geografia escolar, formam uma unidade, mas não se trata da mesma coisa. A geografia escolar “tem uma constituição específica, uma lógica própria” (CAVALCANTI, 2012, p. 133) apesar de encontrar na ciência geográfica as bases que vão sustentar e fundamentar suas edificações teóricas.

CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

4.1 A ESCOLA PARA ALÉM DAS CARTEIRAS ENFILEIRADAS

Refletir sobre a importância da educação e (re)pensar o papel da escola...

nos diversos sistemas de ensino no Brasil, a concepção de educação que domina e que, em última instância, estrutura esses sistemas é a que se identifica com um conceito *tradicional* de ensino, preocupado apenas com a passagem de conhecimentos e informações (PARO, 2011, p. 222).

A descrição dada por Paro (2011) sobre o sistema de ensino no Brasil pode ser observada no dia a dia das escolas. Trata-se de uma concepção de escola diametralmente oposta à escola que busca uma educação plena, voltada para a formação cidadã entendendo como parte desta formação a “constituição de sujeitos históricos” (PARO, 2011, p. 222).

A escola é mais do que muros, refeitórios, salas de aulas e suas carteiras. A escola é, fundamentalmente, formada por pessoas. Escola não é prédio, escola são pessoas. Essas pessoas são representadas e se fazem representar por seus valores e quando esses valores se organizam, eles nos conduzem a projetos (político e pedagógico) que vão caracterizar o modelo de escola que se pretende desenvolver. Esses projetos de escola são, por princípio, coletivos e visam a melhoria do próprio sistema de ensino, o bem-estar e a aprendizagem de todos. É com esse entendimento que podemos, enfim, compreender a conexão entre escola e o uso do termo comunidade escolar.

Essa chamada comunidade escolar não é uma comunidade homogênea, por mais contraditória que a ideia possa parecer. Trata-se, pois, de uma estrutura que representa interesses diversos o que paradoxalmente se faz representar através de uma estrutura de empenhos múltiplos o que seria melhor compreendido a partir da construção conceitual de uma identidade fundamentada numa diversidade escolar.

É necessário compreender a diversidade na comunidade, ou seja, o que os projetos escolares devem compreender são as mais variadas

necessidades que nascem no âmbito do indivíduo, do singular, para a construção de um possível projeto comum de escola construindo, assim, o que se pode chamar de comunidade escolar.

Não basta, contudo, elaborar um bom projeto de escola, pois sabemos que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas” (NÓVOA, 1999, s.p.), ou seja, os discursos presentes nos documentos oficiais inclusive nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas contrasta com o conteúdo das escolas.

A sofisticação do discurso contrastando com a pobreza da prática (NÓVOA, 1999) pode ser analisado sob o ponto de vista da educação formal dentro do modo de produção do capital. Uma educação que é utilizada pela classe dominante para a manutenção das representações de seus interesses (ROSSI, 1978) e que tem como função a consolidação do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Mesmo no conceito da evolução histórica como resultado das lutas de classe evidenciou-se que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência (PONCE, 1996, p. 169). Assim, a escola apresenta-se como um dos aparelhos ideológicos³⁸ de reprodução do capitalismo mais eficaz. Sua eficácia se dá pelo próprio modelo e alcance que as escolas possuem, contribuindo para o que Althusser (1985) chamou de “reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho” (op. cit. p. 57). Nesse sentido,

mesmo correndo o risco de ver a educação gerar efeitos não desejados, a classe dominante tem-se utilizado dela para a obtenção de seus fins. Desse modo, é claro que esses efeitos “disfuncionais” são considerados secundários, sendo que seu peso relativo não invalida o sentido “produtivo” da

³⁸ Althusser (1985) lista alguns aparelhos ideológicos do Estado a saber o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultural, entre outros (op. cit. p. 75).

educação, como um todo, para o interesse daquela classe. O positivo supera em muito o eventualmente negativo. Mais que isso, a classe dominante conhecendo o “perigo” da educação faz por controlá-la, para que seja a mais “eficiente” possível, do ponto de vista dos objetivos que a ela assinala (ROSSI, 1978, p. 117).

A confiança neste modelo de reprodução do capital e tudo o que ele representa a partir dos modelos de educação que legitimam o sistema supera o próprio risco de que a escola possa ser usada como espaço de resistência e contra poder. Trata-se, portanto, de uma ação controlada onde se exerce uma forte e rigorosa autoridade sobre o que é; para quem é; e como é essa educação que se pratica.

Os argumentos que apontam para uma educação e, conseqüentemente, uma escola que servem à reprodução do capital e de suas desigualdades são contundentes. Contudo essas análises, para uma melhor compreensão da realidade deve considerar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98) e que, neste sentido, apesar dos propósitos a que servem, ela pode ser o meio para que, concretamente, se promova a inserção, dos hoje excluídos, no cenário histórico contemporâneo como protagonistas de suas próprias construções históricas. Para isso se faz necessário compreender que a educação não é neutra e que, como não neutra, ela não é “apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 98).

É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é torna-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades” (FREIRE, 1996, p. 99).

A relevância da análise feita por Freire (1996) no que se refere ao papel da educação se faz presente quando este revela a importância da luta por uma sociedade mais justa e humana. O que podemos verificar, é que a busca por uma sociedade mais justa e humana é a expressão pedagógica da luta de classes em que, a partir do campo da educação, se estabelece uma prática que é reforçadora da estrutura de manutenção de poder. Nessa estrutura aspectos ideológicos, culturais, sociais e econômicos determinam a apropriação do conhecimento “válido” dentro

do ambiente escolar que vai legitimar a manutenção do *status quo* das forças hegemônicas dominantes.

Os aspectos pedagógicos dessa luta de classes, de uma educação que nunca se pretendeu neutra, materializadas a partir das relações que se estabelecem nas escolas, são apenas uma dimensão de uma realidade social mais complexa. Essa não neutralidade da educação pode ser melhor compreendida através da revelação de que

os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. [...] esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais (PONCE, 1996, p. 169).

Nesse sentido, compreende-se a grande preocupação de algumas correntes pedagógicas em justificar uma funcionalidade da escola, que esteja ligada ao imperativo do mundo do trabalho onde o mercado e suas necessidades se sobrepõe as necessidades do cidadão. Essa prática, com base na teoria do capital humano, “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica” (FRIGOTTO, 1984, p. 18). Essa visão empobrecida e equivocada da educação representa o domínio da classe burguesa e de seus interesses no campo da educação.

Romper com essa estrutura de dominação talvez seja o grande desafio de uma educação emancipatória. Contudo, alerta-nos Rossi (1978, p. 39) que “um processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominado” e, nesse sentido, para superar a situação de oprimido é preciso o “reconhecimento crítico, na “razão” desta situação” (FREIRE, 1980, p. 35), ou seja, é a consciência de uma estrutura de opressão que irá possibilitar uma ação transformadora para romper com a estrutura de dominação e opressão. Completa Freire (1980) dizendo que “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1980, p. 39).

Não se trata, pois, de uma benesse a ser dada aos oprimidos e sim de sua condição de sujeito histórico, ser protagonista de sua própria liberdade, ou nas palavras de Freire (1980), “o convencimento dos

oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (op.cit. p. 58). Neste sentido é oportuno compreender o importante papel da escola como co-participante desse processo de conscientização. A escola é o lugar onde

educador e educando [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar êste conhecimento (op. cit. p. 61).

Apesar do entendimento de que a escola é o lugar onde a luta contra-hegemônica cotidianamente se estabelece, onde antagonicamente ações de reprodução e ruptura podem ser evidenciadas nas práticas pedagógicas, ou seja, apesar de se apresentar como espaço de disputas e defesas de interesses conflitantes, dos da classe dominante, não se pode creditar na educação e por correlação, à escola e aos professores, a responsabilidade de transformação social, pois

não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não se poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção (ROSSI, 1978, p. 37).

Contudo, apesar das limitações existentes, o papel do professor é, e continuará sendo, importante. Os professores devem assumir o protagonismo de uma história que está a partir do contexto escolar, sendo escrita. Para isso deve buscar (re)conhecer o alcance de suas práticas (limites e possibilidades) para o efetivo exercício deste protagonismo.

4.2 A PRÁTICA DO PROFESSOR E A PRÁTICA DA ESCOLA

É inegável a importância das pesquisas e reflexões sobre a prática do professor, pois são essas ações que possibilitam a compreensão de que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). A escola, como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985) também possui uma prática que, muitas vezes, reproduz a lógica perversa do

sistema capitalista mantendo e/ou ampliando as desigualdades dentro da sociedade atual da qual ela é peça fundamental.

Nessa perspectiva é preciso analisar criticamente como a prática da escola afeta a prática do professor. Toda prática profissional se concretiza num determinado lugar: o médico no hospital; o pedreiro num canteiro de obras; o jornalista na redação do jornal e o professor, claro, na escola. A prática docente e a prática na educação geográfica são temas recorrentes entre vários autores: Tardif (2007), Azambuja (2011), Martins (2014), Pontuschka (2009), Somma (1995), Callai (2001), só para citar alguns.

O que se pretende aqui é iniciar uma discussão acerca da prática do professor de geografia considerando, nessa prática, a relação que se estabelece com a prática da escola. Essa prática da escola institucionalizada faz construir uma

escola capitalista [que] reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão-de-obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação, ao mesmo tempo que dissimula suas funções. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais de produção capitalistas, daí incluir nesse processo cada vez maior número de estudantes, de modo a melhor cumprir seus objetivos. O risco de que afinal tal educação possa tornar-se excepcionalmente “subversiva”, porque possa vir a “questionar” a própria ordem em que está inserida e de que faz parte, embora existente, pode ser minimizado através de mecanismos de controle cada vez mais aperfeiçoados (ROSSI, 1978, p. 118).

É inequívoco que a prática do professor é afetada pela prática da escola. Nela se estabelece uma prática educativa perversa. A história nos revela que esta

educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um

quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Além de toda a intencionalidade presente na estrutura da educação a escola, como parte desta estrutura, se apresenta como uma barreira às tentativas de mudanças feitas pelos professores que nela atuam. Como nos mostra Miranda (2007, p. 170):

Muitas vezes, a própria estrutura organizacional da instituição dificulta, visto não promover encontros entre os professores, que, muitas vezes, se sentem sozinhos para lidar com todas as questões de sala de aula e ainda responder a cobranças e críticas.

Ainda segundo Miranda (2007),

Para transformar os saberes e as práticas docentes e instituir uma nova cultura escolar, a formação continuada precisa ser concebida, principalmente, no contexto onde foi gerada a demanda, ou seja, na escola, local privilegiado de (trans)formação (op. cit. p. 171).

Os saberes e os conhecimentos produzidos a partir de um processo dialético representam uma forma de compreensão do mundo e a partir dessa compreensão lança-se ao confronto das realidades impostas. É preciso compreender, neste contexto, que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, “desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (op. cit. p. 47).

A prática do professor, neste sentido, deve ser a prática cotidiana de luta constante em defesa de uma educação que rompa com as amarras que impedem a prática de uma educação emancipatória que vá na direção de uma outra sociedade, seguindo os princípios de um ensino emancipatório, uma sociedade mais justa.

A escola como campo de lutas é o lugar das reproduções da lógica do capital e, contraditoriamente, o lugar das rupturas do sistema. A prática do professor atrelada à prática da escola dentro da lógica do

capital é o lugar do conformismo e da reprodução das injustiças do capital. Uma prática docente que seja orientada para uma verdadeira revolução social deve compreender, antes de tudo, que

o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

É preciso compreender que essa necessária ruptura ao modelo vigente não se dá por reformas. Segundo MéSZáros (2008) “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. A escola dentro desse modelo capitalista segue na mesma direção, ou seja, as tentativas de mudanças do modelo educativo sem a alteração do modelo produtivo não são capazes de alterar o *status quo* vigente, visto que

Não se reforma a educação por se introduzirem novas técnicas didáticas. Não se muda o sentido da escola capitalista por dotá-la de melhores recursos tecnológicos. Não é além disso, pela “mudança” da escola que se mudará a sociedade. Querer-se aperfeiçoar a sociedade pela escola é garantir-se a manutenção do “status quo”, enquanto se apregoa estar-se “inovando”, “revolucionando” (ROSSI, 1978, p. 32).

A compreensão que Rossi (1978) nos oferece acerca das limitações da educação como promotora das mudanças sociais são de extrema relevância. Pensar a sociedade é uma tarefa complexa e não se pode creditar a uma determinada instituição, no caso a escola, a exclusividade das ações transformadoras dessa sociedade. Contudo isso não significa dizer que o que está dado não possa ser modificado. Dizer que não é possível mudar nada em educação e que tudo está como deve estar é apresentar-se através do discurso fatalista que tão somente alimenta a própria estrutura de dominação ao qual o professor deveria estar, sob o ponto de vista crítico, lutando contra. O pensamento fatalista alimenta e é alimentado pelas estruturas de poder que querem, a todo custo, manter-se e manter as relações de poder por ora estabelecidas.

O fatalismo trata-se, nesse sentido, de uma ideologia que alimenta as estruturas que essencialmente deveriam ser combatidas. Com essas lentes “a Educação é muito mais do que técnicas, a Educação é uma forma de entender o mundo com a finalidade de transformá-lo” (FREIRE, 2014, p.101). A perspectiva freireana deixa em evidência que nós somos seres históricos e, a partir desse princípio, defende o que chama de “rebelião séria”, como parte de uma boa pedagogia da esperança (Freire, 2014).

Neste contexto de possibilidades, de dimensões pedagógicas com propostas de intervenção social concreta, a escola, parafraseando Mészáros (2008) deve ser pensada para além do capital. Não se deve acreditar que ao romper com estruturas educativas estaremos fazendo alterações significativas na sociedade, pois essas mudanças, como já apontamos, não podem ser construídas de forma isolada. Devemos, contudo, ter a compreensão de que romper com algumas estruturas educativas é o caminho concreto para se pensar em novos modelos de sociedade que possam ser mais justos e solidários. Tonet (2014, p. 10) afirma ser possível realizar atividades educativas de caráter emancipador e apresenta cinco requisitos para a realização dessas atividades:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) conhecimento da natureza específica da educação;
- 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Numa perspectiva fundamentada no materialismo histórico o sujeito tem um papel fundamental nas transformações sociais. Cabe ao professor, nesse contexto, um papel de destaque, um papel de protagonista que pela sua prática, (re)cria novas formas de intervenção e reafirma a necessidade de contrapor as lógicas atuais, defendidas através do senso comum e que muitas vezes se faz presente na escola reproduzindo a lógica dos grupos hegemônicos. Resgata-se aqui a ideia de professor militante, defendida por Machel (1979) que em sua essência é aquele professor que pelo seu exemplo e ensino contribui para a formação de uma nova mentalidade no aluno, define o autor

O professor militante aprende do aluno e sabe orientá-lo na síntese das experiências e

libertação da iniciativa. O professor militante é um elemento activo na prática do trabalho produtivo que mobiliza os recursos da natureza e fornece novas ideias ao homem. O professor militante está consciente das suas limitações e abre-se à autocrítica e à crítica, incluindo a dos alunos. O professor militante possui no mais alto grau a consciência de pertencer à classe trabalhadora. O professor militante é um combatente pela vitória dos novos valores, uma alavanca na libertação da iniciativa criadora dos alunos" (MACHEL, 1979, p. 16).

Para a reprodução das desigualdades e a manutenção dos interesses de grupos hegemónicos a escola, instituição que reproduz fielmente os interesses do capital se vale do que Freire chamou de “prática docente espontânea”. Trata-se de uma prática onde o saber, “é um saber ingênuo [...], a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 38). Nesse sentido, ainda segundo o autor

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

É preciso avançar na construção de uma educação que possa romper com a lógica do capitalismo. Promover uma escola que possa, efetivamente, cumprir com seu papel social, com sua função que, nas palavras de Martins (2014, p. 173), “é superar as desigualdades da origem social e culturas dos diferentes grupos humanos”. Assim, para cumprir seu papel

a escola deve oferecer aos seus alunos a possibilidade de questionar, de tomar decisões, de desenvolver a autonomia, de participar de diferentes experiências, de conviver com diferentes culturas, de ampliar seu conhecimento crítico, de (re)construir seu

modo de pensar e agir (MARTINS, 2014, p. 173).

Ainda sobre a construção dessa escola possível, ou seja, uma escola que venha a ser “compatível com a formação de sujeitos sociais ativos” (AZAMBUJA, 2011, p. 185), concordamos com as considerações do autor de que para o fim proposto, ou seja, para formar cidadãos ativos, essa escola precisa apresentar algumas características, como ser

coletiva, participativa, cooperativa, emergente de práticas pensadas, planejadas e executadas a partir de problemas e objetivos, intelectuais e práticos, coletivamente sentidos, e também, do desejo comum de elaborar, por meio do estudo, a superação da ignorância quanto ao conteúdo e à forma de compreensão da realidade (AZAMBUJA, 2011, p. 185).

Sobre a prática do professor ainda há uma importante consideração a ser colocada em relevo que é a necessidade da saída do isolamento disciplinar e a busca de práticas pedagógicas interdisciplinares que possam contribuir com novas aprendizagens e novas possibilidades de produção de conhecimentos³⁹. A prática do professor não pode ser vista como uma prática isolada, apesar de que a realidade mostra exatamente o contrário, que o professor se tornou um ser solitário fechado em sua área de conhecimento, com dificuldades em promover ações inter, trans ou multidisciplinares que possam influenciar suas práticas fazendo com que muitas vezes esse mesmo professor associe seu trabalho ao trabalho de Sísifo, interminável e inútil.

As práticas do professor nem sempre estão em harmonia com as práticas da escola. A insistência no uso do termo prática da escola possui a intenção em demonstrar que algumas de suas estruturas pensadas (como número de alunos por turma/professor, tempo de aula, ausência de materiais didáticos, entre outras) interferem direta e/ou indiretamente no trabalho do professor, influenciando suas escolhas e, também, suas práticas. É visível o estabelecimento conflituoso entre as proposições de um professor crítico e as barreiras que este enfrenta dentro de certas instituições. Estas condições acabam por interferir em

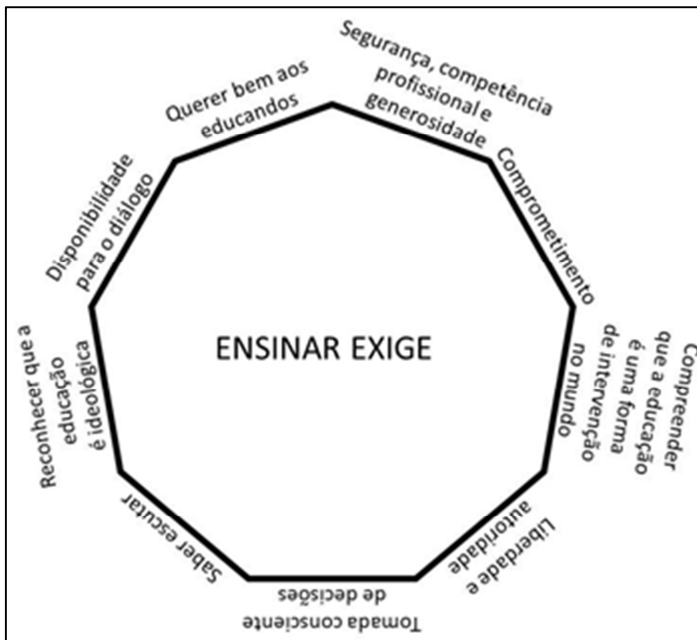
³⁹ Para uma melhor compreensão sobre a concepção e práticas baseadas nos princípios de disciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade a partir do ensino-aprendizagem da geografia, leia Pontuschka, et al. (2009, p. 107-170).

seu trabalho que, mesmo gozando de certa autonomia, não consegue romper com as estruturas que lhe são oferecidas, ou mesmo, impostas.

As práticas de um professor serão sempre limitadas às escolhas pedagógicas que são, de certo modo, determinadas a partir das práticas da escola. A partir do instante que a ele lhe é oferecido (ou imposto), única e exclusivamente, turmas com cerca de 35 a 40 alunos, ou tempos de aulas fracionadas em minutos suas escolhas deixam, na prática, de existir sendo necessário um esforço maior de adaptação a uma realidade escolar dada.

Apesar do acima exposto, a consciência daquilo que se tem consolidado nas escolas como práticas pedagógicas é condição *sine qua non* para superar essas condições. Freire (1996) na compreensão de que o ensinar é uma especificidade humana reflete sobre quais seriam as exigências para o exercício do ensinar, pensado na prática docente. É possível dizer que em seu nonágono estão expressas as bases para uma possível educação transformadora.

Figura 5 - Nonágono freireano sobre as exigências para a prática do ensino



Fonte: Elabora pelo autor - adaptado de Freire (1996).

Das características apresentadas em seu nonágono, a afirmação de que *ensinar exige uma compreensão do papel da educação como forma de intervenção no mundo* nos incita a pensar sobre duas perspectivas. A primeira, onde o professor não tem consciência desse papel transformador imputado à educação, mas que a elite dominante tem e sabe fazer uso dela, daí a presença de uma escola reprodutora da ideologia dominante. Uma segunda perspectiva, nos traz esperança nos moldes freireano, ou seja, pensar uma escola e uma educação que não se apresente apenas como reprodutora da ideologia dominante, mas que possa servir para os percursos de uma outra educação.

Essas duas realidades são admissíveis e uma não necessariamente anula a outra, o que podemos considerar que é imaginável a existência de uma educação e de uma escola com a presença de professores sob o prisma dessas duas dimensões. Trata-se, pois, da materialização da escola como campo de disputas.

4.3 O PAPEL DA GEOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

O papel da geografia e, por referência, do professor desta disciplina escolar pode ser observado pelos temas que nela são tratados. Segundo Callai (2001, p. 57) “instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo da escola” e ao refletir o porquê estudar geografia, afirma que a esta disciplina “cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata” (op. cit. p. 57). A possibilidade de uma educação emancipatória, transformadora, pode ser alcançada através dos temas geográficos, contudo a possibilidade só se concretiza pela prática do professor.

É preciso que o professor adote uma prática que rompa com o senso comum. Uma prática muitas vezes questionada e atacada por se apresentar em contraposição a um modelo de escola existente, que pelo hábito e pela estrutura de dominação e reprodução do capital, se apresenta como um modelo legítimo.

Callai (2001) nos deixa algumas pistas sobre a prática educativa baseada na construção do conhecimento capaz de proporcionar uma educação voltada para a formação do cidadão. Para a formação desse cidadão, segunda a autora, o aluno deve ser estimulado a

conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo

vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento (CALLAI, 2001, p. 61).

Não existe um caminho único para uma efetiva ação pedagógica que venha ao encontro da formação emancipatória do educando, mas é possível e necessário ampliar o debate em torno de uma maior valorização dos conceitos em relação aos conteúdos que, de certo modo, vem dominando a construção dos planos de ensino, inclusive os da geografia. Para Callai “ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização” (op. cit. 2001, p. 61).

Em trabalho de dissertação de mestrado defendida no PPGGeo/UFSC, Siqueira (2012) listou alguns conceitos lembrados por professores da rede pública de ensino de Florianópolis-SC ao discutirem o tema cidade e urbano em sala de aula. Para estes professores os seguintes conceitos são lembrados e discutidos:

Quadro 3 - Conceitos citados pelos professores de Geografia, quando estes abordam cidade e urbano, em sala de aula

Conceitos	NVC*
Urbano	05
Equipamentos Urbanos	04
Problemas ambientais	03
Paisagem	03
Metrópoles	03
Cidade	03
Mobilidade Urbana	03
Crescimento populacional	02
Rural	02
Industrialização	02
Elementos naturais e elementos culturais	02
Migração	02
Organização espacial	01
Mecanização do campo	01
Setores da economia	01
Megalópole	01
Região	01

Território	01
Nação	01
Estado	01
Êxodo	01
Conurbação	01
Município	01
Espaço	01
Povo	01
Desigualdades socioespaciais	01

Fonte: Siqueira (2012) com adaptações.

* Número de Vezes Citado de sete possíveis considerando o número de professores consultados.

Cada professor em seu percurso pedagógico elege, fundamentado em sua formação inicial e continuada, bem como, pela própria experiência docente, determinados conceitos e temas que possam ajudá-lo na construção da geografia escolar através de relações didático-pedagógicas com seus alunos. A multiplicidade de conceitos que podem ser abordados a partir de uma determinada temática nas aulas de geografia (no caso a cidade e o urbano) corrobora com a ideia defendida por Somma (1995) de que existe uma variedade de práticas pedagógicas e concepções geográficas que caracterizam o fazer pedagógico do professor. Em seus estudos o autor observou que

existe gran variedad de prácticas pedagógicas y concepciones geográficas. Esto no constituye por sí un hecho negativo. Los problemas surgen cuando esa situación conduce a que los alumnos reciban enseñanzas geográficas desordenadas y hasta contradictorias. Como forma de sobrevivir a esa enseñanza geográfica escolar los alumnos adoptan dos posturas básicas: a) se vuelven repetitivos; hacen lo que el profesor indica porque así salvan el curso; y b) se reafirman en sus preconceptos o nociones previas porque al fin y al cabo ellas les sirven para desenvolverse en esa realidad socio-espacial en la que vive (SOMMA, 1995).

É possível observar, também, na variedade de conceitos listados a partir de uma mesma temática que o professor possui certa autonomia na escolha desses conceitos e, conseqüentemente, nas escolhas dos

conteúdos que irão direcionar seus trabalhos em sala de aula. Estas escolhas nos oferecem pistas de suas intenções pedagógicas, contudo, apesar de escolher os conteúdos, e selecionar certos conceitos, lembramos Sacristán (2000, p. 167) que o professor “não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho”. O que revela que suas escolhas e, principalmente, suas práticas estão, por mais autônoma que nos pareça, vinculadas às condições que lhes são dadas.

A possibilidade de ruptura, a resistência possível e necessária dentro do processo educativo vai ganhar destaque a partir da observação sobre os saberes dos professores. As práticas dos professores em contraposição às práticas da (instituição) escola se consolidam a partir dos saberes docentes. Segundo Tardif

os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2007, p. 64).

Toda essa dinâmica se materializa em processos pedagógicos que podem legitimar ou romper com as práticas escolares de reprodução do capital e suas injustiças. À geografia cabe responsabilidade particular, pois dela se espera cumprir “a tarefa de entender o espaço geográfico” (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

É verdade que existe um considerável distanciamento entre o *entender* e o *mudar* uma realidade e não é aceitável depositar na conta do professor de geografia a responsabilidade, quase que exclusiva, de combatente contra as estruturas de dominação. Seria muita pretensão para o professor e a disciplina de geografia e uma atitude, no mínimo, de desconhecimento em relação aos professores das demais áreas do conhecimento frente às suas práticas.

O que chama a atenção para a geografia, e o professor desta disciplina, é que uma de suas propriedades como disciplina escolar, está nas diferentes possibilidades de interpretação, uma característica que enriquece as discussões que são próprias desta área do conhecimento. Outro fator está relacionado ao seu objeto de estudo, o espaço geográfico, o que a obriga a nutrir uma constante discussão em relação aos conceitos que lhes dão fundamento e sustentação nas abordagens interpretativas sobre o espaço. Cavalcanti (1998) explicita melhor essa

relação entre ciência geográfica (e seus conceitos) e o ensino de geografia (a construção de uma geografia escolar) afirmando que essa possibilidade de diferentes interpretações, na qual acrescentamos as diferentes abordagens, na geografia

conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial, à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja, por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

Deste modo o papel do professor de geografia se destaca em função das próprias características da disciplina e da propriedade de permanente movimento que seu objeto possui.

A atuação do professor influenciada pela escola tem, em sua formação, outra importante consequência. Tardif (2007) nos ajuda a compreender melhor a relação entre os saberes dos professores, suas fontes de aquisição e os modos de interação no trabalho docente que estão sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2007, p. 63).

O quadro acima, elaborado por Tardif (2007, p. 63-64), coloca em relevo aspectos sobre os saberes dos docentes onde “todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula”.

O professor não lança mão de uma única fonte de saber quando de sua prática pedagógica. Ao contrário, suas práticas são reflexo de uma combinação de fontes de saber que estruturam a forma como ele produz (ou reproduz, dependendo do caso) conhecimentos. O pressuposto de que o professor tem entre as fontes sociais de aquisição e/ou formação de seus saberes “a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.” (TARDIF, 2007, p. 63), ou seja, a imagem de que parte da constituição da formação dos saberes dos professores tem como fonte a própria escola que, como afirmamos anteriormente, não abandonaram suas práticas conservadoras refletindo em uma sociedade injusta e reprodutora do capital, explica em parte, como o sistema consegue se reproduzir em detrimento de uma justiça social e de uma sociedade mais justa e solidária.

Essa prática reprodutora das perversidades do modo de produção do capital, presente nos programas educativos e transvestida de globalização forçam um pensamento único, um domínio do pensar onde o caminho sem volta torna-se quase um mantra, exaustivamente reproduzido, servindo de alimento ao próprio modelo hegemonicamente estabelecido pelo capital.

É possível reinventar essa hegemonia dando um novo significado a ela, uma concepção gramsciana de hegemonia que possa nos levar a uma reforma intelectual e moral. Para isso, a consciência de classe se impõe como condição *sine qua non* a um ensino libertário que possa dar respostas às reivindicações dos oprimidos, um ensino emancipatório onde a

mudança da estrutura, deriva uma mudança do modo de pensar e da consciência, a hegemonia do proletariado (e aqui se entende como tal a ditadura do proletariado), que transforma a sociedade, transforma também o modo de pensar (GRUPPI, 1978, p. 4).

É preciso manter a resistência. Entender que a escola é o lugar de disputas, o lugar da manutenção e da resistência/mudança e que através desse tensionamento temos a construção do saber. É preciso olhar criticamente a prática da escola e buscar, na prática docente, as ferramentas necessárias para promover as mudanças sociais que serão responsáveis para, enfim, promover um ensino verdadeiramente libertário.

Adverte-se, porém, que a escola não é o *locus* da essência transformadora da sociedade. Essa essência transformadora está no povo, ou seja, está em todos os lugares onde o povo está. Contudo, a escola é de fato, local privilegiado para o exercício da dialética e crítica das contradições presentes em nossa sociedade.

4.4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Olhar para o interior das escolas ou buscar compreender os fenômenos que faz desta instituição o que ela é e, sobretudo, o que ela representa, exige não só uma leitura atenta de seus documentos orientadores bem como uma sensibilidade para reconhecer, analisar e interpretar os movimentos (inclusive de disputas diárias) que nela existem e que fazem parte do que chamamos de currículo.

A rede municipal de ensino de Florianópolis possui 132 instituições de ensino entre unidades educativas de educação infantil, escolas de ensino fundamental e núcleos da educação de jovens e adultos (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.7). Dentre essas instituições 28 são constituídas de escolas básicas que compreendem as instituições de ensino que possuem os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).⁴⁰

⁴⁰ De acordo com o site da Prefeitura de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=escolas+basicas&menu=10>>. Acesso em: 27/12/2017.

Quadro 5 - Unidades educativas da rede municipal de ensino de Florianópolis – 2017

Unidades Educativas BÁSICAS	Unidades Educativas DESDOBRADAS	Creches e NEIs		Educação de Jovens e Adultos - EJA*	Instituições Educativas CONVENIADAS
28	08	54	36	10	17

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>). Acesso em: 27/10/2017 - *Acesso em 19/05/2015. Elaborado pelo autor (2017).

As escolas básicas são instituições de ensino da rede municipal de Florianópolis onde se encontra o professor de geografia em sua prática diária. É onde o ensino da geografia se materializa pela mediação do professor dessa área de conhecimento.

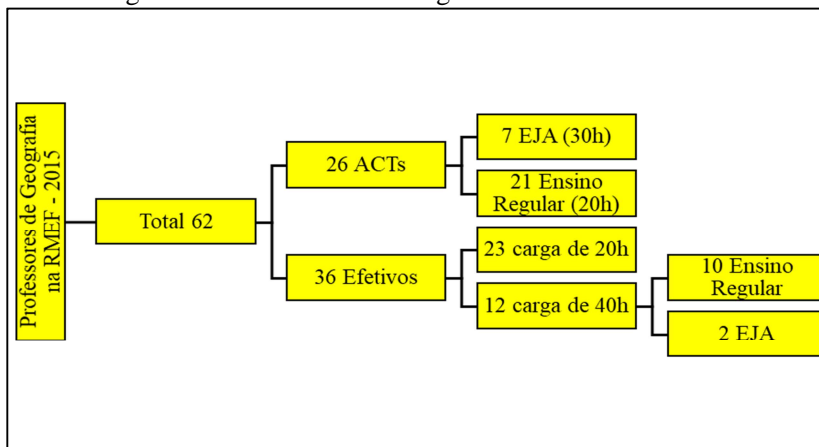
Nesta pesquisa foram visitadas 13 escolas básicas que mantêm em seus quadros de professores um professor de geografia efetivo com vínculo laboral exclusivo na unidade de ensino.

Das escolas participantes foram analisados os seus PPPs buscando-se uma leitura crítica desses documentos visando o seu diálogo, principalmente, com a proposta curricular do município e os planos de ensino dos professores.

Por acordo previamente firmado com os professores entrevistados, estes e as escolas em que trabalham não foram identificados nesta pesquisa, mantendo-se o sigilo acordado.

A RMEF possui em seus quadros 62 professores de Geografia, distribuídos entre o ensino regular (6º ao 9º anos do ensino fundamental) e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Figura 6 - Professores de Geografia da RMEF em 2015



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis/DEF. Elaborado pelo autor (2015).

A figura 6 proporciona uma leitura sobre a quantidade, situação funcional e carga horária dos professores dessa rede. Do total de professores 58% eram efetivos na prefeitura e 42% trabalhavam no regime de admissão em caráter temporário (ACT), ou seja, eram professores substitutos. Esses são dados importantes, pois revelam, entre outros, a dificuldade de estabelecimento de vínculo entre professores e escola por parte dos chamados professores ACTs que possuem como característica contratual o caráter temporário. Essa era uma preocupação que apareceu na proposta curricular de 2008 da RMEF no componente de Artes/Música que em análise aos projetos de dança afirmava que “o vínculo de trabalho por meio de Contrato Temporário – ACT dos(as) professores(as) que atualmente atuam na RME, extracurricularmente, não garante a continuidade e a permanência das atividades ou os projetos realizados” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 116). Essa preocupação não volta a ser mencionada na atual proposta curricular de 2016, mas isso não significa, conforme os dados relacionados aos professores de geografia, que demonstram uma fração significativa de professores ACTs, que se trata de um problema já superado. A preocupação em relação à continuidade e a permanência das atividades e projetos pedagógicos nas escolas em função do grande número de professores ACTs pode ser também considerada para as demais áreas do conhecimento, bem como para a Geografia. Nesse sentido “a contratação de professores efetivos especializados” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 116), ainda se apresenta como uma

necessidade de política pública para uma melhor qualificação da educação pública.

Essa análise foi consolidada nesta pesquisa a partir dos levantamentos realizados pelos questionários, entrevistas realizadas com os professores de geografia da RMEF, além das análises dos currículos de geografia dos professores entrevistados e dos PPP das escolas onde estes professores lecionam. A análise qualitativa desses documentos ajuda a compreender como são articulados e construídos os currículos de geografia por parte dos professores da RMEF.

Em busca desse olhar, ou seja, a visão do professor efetivo em relação à escola e o currículo que ela pratica nossa metodologia de pesquisa centrou-se no grupo de professores da RMEF que se enquadravam nas seguintes condições:

1. Efetivo
2. Jornada de 20 ou 40 horas desde que cumpridas exclusivamente em uma única unidade escolar da RMEF.

Essas condições foram essenciais para que a pesquisa pudesse revelar a visão de currículo deste perfil de professor da rede municipal. A rede possui, como visto na figura 6, uma realidade bem diferente do perfil acima apresentado. Outro exemplo do distanciamento do perfil selecionado, são professores que são efetivos, mas que dividem sua carga horária entre duas escolas da rede, ou professores, também efetivos, que trabalham na rede municipal e em outras redes de ensino.

Essa pesquisa, a partir dessa abordagem metodológica, selecionou um perfil de professor dentro da diversidade de situações contratuais que os professores podem se encontrar na RMEF. Essa escolha se deu pelo argumento de que essa situação, se não a ideal (e sabemos que não é), é dentro das alternativas possíveis a que oferece melhores condições ao professor para pensar em uma construção de currículo geográfico escolar.

Como há muitas variáveis que vão determinar uma maior ou menor participação do professor nas demandas escolares, inclusive seu nível de envolvimento que não raras vezes é avaliado por questões de caráter subjetivo, não é possível afirmar que o professor que é efetivo e trabalha em uma única escola terá melhor participação nas questões escolares do que o professor, efetivo ou ATC, que trabalhe em duas escolas, por exemplo.

Como esse envolvimento profissional compreende aspectos de foro íntimo e subjetivo, reafirma-se que aqui apenas se buscou aquilo

que entende ser uma melhor condição de trabalho dentro do contexto laboral oferecido ao professor para se pensar o currículo escolar. Essas condições podem, inclusive, variar de escola para escola já que estas são as responsáveis diretas por oferecer as condições de trabalho para os professores elaborarem o currículo.

Esta pesquisa não se preocupou em saber os motivos das vagas abertas na rede municipal para os professores substitutos de geografia, que podem estar associadas às necessidades escolares relacionadas as licenças diversas (maternidade, saúde, formação, interesse particular, etc.) bem como a falta de professores efetivos concursados. De todo modo os dados revelam um percentual bastante elevado. Essa é uma preocupação que se justifica pelo fato de que o professor substituto de geografia pode ter maior dificuldade em estabelecer vínculos com a escola e, na forma atual como é compreendido o planejamento escolar, esse professor pode ter mais dificuldades em criar uma identificação com a escola e com a sua própria disciplina. Os próprios professores efetivos de geografia reconhecem em sua situação funcional uma possibilidade de melhor intervenção na escola já que eles podem permanecer em uma mesma unidade de ensino por períodos mais longos, alguns inclusive, permanecendo toda sua carreira docente na mesma escola.

Um dos professores entrevistados ao falar sobre a autonomia que ele exerce ao escolher que conteúdos discutir em sala de aula, argumenta que essa autonomia está vinculada ao fato de que ele [professor efetivo]

sabe as turmas que irá trabalhar o ano que vem, então você sabe do conteúdo que você deixou [de trabalhar com os alunos] e você encaixa no outro ano se ele for pertinente ou quando por necessidade você vai encaixando porque você sabe o que ficou pendente (PROFESSOR 13).

O fato de ser efetivo deixa o professor mais atento na distribuição e forma de desenvolver um determinado conteúdo em sala de aula. Como professor efetivo, segundo o Professor (13) “a gente tem mais a questão do todo mesmo, eu posso ficar os quatro anos com a turma então eu posso reequilibrar esses conteúdos,” discutindo conteúdos que não foram vistos no 6º ano em outros anos do ensino fundamental, já o professor admitido em caráter temporário não teria a mesma condição pois

o ACT não vai ter essa garantia, por mais que ele possa voltar para a escola, essa é uma

questão que pode acontecer, mas não tem a certeza e ele também pode falar com o outro professor e tal, mas também não vai ter a certeza se vai se saber quem vai ser o outro professor se vai ter esse encontro ou não. Eu acredito que o nosso trabalho é mais facilitado nessa questão até de ter autonomia por ser efetivo (PROFESSOR 13).

Outro entrevistado foi ainda mais explícito fazendo uma relação direta entre o professor ACT e as dificuldades de desenvolvimento de projetos na unidade de ensino. Para esse professor

essa questão da rotatividade de ACT também é uma coisa que prejudica o andamento de um trabalho. Lá na [escola] muitos apontaram que o fracasso [do] projeto se deu à grande rotatividade de ACT, que aí o projeto não tem uma continuidade são pessoas que não tem uma afinidade [com a escola] meio que caem lá de paraquedas (PROFESSOR 12).

É importante colocar em relevo que as críticas dos professores não são direcionadas aos seus colegas professores e sim na situação funcional a que estão sujeitos. Os argumentos giram em torno de que a situação funcional do professor efetivo em relação ao substituto pode proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do trabalho deste profissional com a unidade educativa ao qual ele está vinculado, criando laços profissionais com a escola e seu entorno promovendo, deste modo, uma melhor relação de aprendizagem com seus alunos.

Esta vantagem situacional pode ser, inclusive, levada ao patamar da construção do currículo escolar, que se trata de movimento, de continuidade bem como do currículo disciplinar, ou seja, a contribuição que cada disciplina dá na construção do currículo escolar.

4.4.1 As escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos

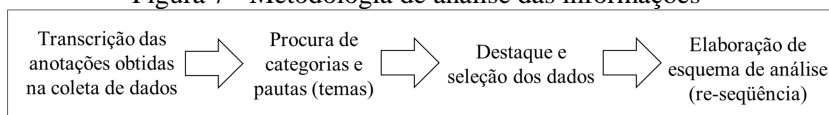
A análise feita nos PPPs das escolas selecionadas tem uma ligação direta com as reflexões alcançadas sobre a importância do planejamento dos professores (ver capítulo 2) e que se manifestam também nas lucubrações sobre o currículo. É nessa perspectiva que avançamos em relação aos PPPs das escolas sabendo que os

pressupostos que fundamentam nossa pesquisa estão estruturados no materialismo dialético. A identificação dos pressupostos que fundamentam a pesquisa é importante pois

proporcionam as bases do trabalho científico, fazendo que o pesquisador tenda a ver e a interpretar o mundo de determinada perspectiva. É absolutamente necessário que possam ser identificados os pressupostos do pesquisador em relação ao homem, a sociedade e o mundo em geral. Fazendo isso, pode-se identificar a perspectiva epistemológica utilizada pelo pesquisador. Essa perspectiva orientará a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar em uma pesquisa (RICHARDSON, et al., 1984, p. 32).

É com essas lentes que aqui se apresenta uma discussão sobre o currículo, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo. A metodologia de análise das informações segue o modelo apresentado por Nigel Fielding citado por Richardson et al. (1984, p. 98).

Figura 7 - Metodologia de análise das informações



Fonte: Richardson et al. (1984, p. 98).

Nesse percurso usamos a categoria de análise dentro da estrutura do materialismo dialético de realidade - possibilidade (Richardson et al., 1984). Segundo o autor

Possibilidade é o que pode surgir pela uniformidade do desenvolvimento, mas que ainda não aconteceu [...] Realidade é o que já aconteceu. [...] Os objetos não existem eternamente. Podem surgir, tornar-se realidade só quando existem as respectivas condições. O conjunto dessas condições representa a possibilidade de surgimento do objeto ou fenômeno (RICHARDSON et al., 1984, p. 53).

É possível o entendimento de que os PPPs das escolas os planejamentos dos professores e também a PCRMEF estejam nesta dimensão da possibilidade, mas que ainda distante de uma realidade sendo uma das causas desse distanciamento entre possibilidade e realidade as condições efetivas.

Para compreender essa dimensão analisamos os PPPs das escolas agrupando suas Concepções de Sociedade, de Homem e de Escola. Alguns desses documentos apresenta outra nomenclatura, ou seja, no lugar de concepção de sociedade faz referência à concepção de mundo o que não impede uma compreensão de como a escola se posiciona frente sua função social, ao menos no plano da possibilidade.

Os PPPs das escolas não apresentam distanciamento no que se refere às concepções defendidas, apresentando uma certa coerência às orientações da SMEF e da LDB. Nosso olhar procurou, deste modo, buscar o que pudesse ser considerado o diferencial entre os PPPs, ou seja, aquilo que pudesse entregar uma particularidade da instituição de ensino. Algo que pudesse ser lido como de caráter de reconhecimento por parte da instituição e que fosse uma pista para uma referência particular da comunidade a qual a escola está inserida.

Nesta esteira de investigação analisamos os seguintes elementos nos PPPs

1. Concepção de Sociedade.
2. Concepção de Homem.
3. Concepção de Escola.
4. Objetivo da escola (previsto no PPP).
5. Currículo.
6. Avaliação.
7. Gestão democrática.

A partir das aproximações e distanciamentos entre os PPPs das escolas pesquisadas analisamos o que é apresentado como realidade e o que é, de fato, apenas possibilidade. Tendo como referência que a educação é um processo que se desenvolve dentro de um contexto histórico que ela produz e sob a qual ela é produzida em que, dentro desse movimento dialético, destaca-se pela “preocupação com a formação do homem em sua plenitude, com a perspectiva de transformar a sociedade em benefício de seus sujeitos (OLIVEIRA, 2015, p. 239). Essa perspectiva (como possibilidade) vai ao encontro de um projeto de escola e de educação em que a proposta emancipatória

pode ser vista como um instrumento de luta pelos direitos do cidadão, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e consciente, um ser humano apto ao questionamento e à tomada de decisões. Assim, a escola seria o espaço capaz de produzir uma formação ampla para o indivíduo, auxiliando-o na construção do conhecimento e da convivência humana e social, política e cultural (OLIVEIRA, 2015, p. 239).

Mas que tipo de sociedade as escolas, através de seus PPPs, defendem? Lembrando que o que está prescrito, não necessariamente, é o praticado e isso não se aplica apenas ao projeto político da escola, mas também ao currículo da disciplina elaborado/praticado pelos professores.

A Escola 1 no que se refere à concepção de sociedade é a que apresenta de forma mais crítica o tipo de sociedade da qual faz parte, associando o modelo de escola ao modo capitalista de produção. Na percepção da escola

Vivemos numa sociedade produzida pelo Sistema Capitalista, definida pelas relações de poder entre as diferentes classes sociais e caracterizada por relações sociais e econômicas bastante precarizadas. São reflexos dessa conjuntura a pobreza, desigualdade, consumismo desenfreado, imediatismo, racismo, violência, preconceitos, globalização, destruição da natureza e dos recursos naturais, entre outros. Nós da Escola [1] somos críticos a esse modo de vida e consideramos que tais características precisam ser transformadas (PPP, ESCOLA 1, 2016, p. 20).

Essa percepção crítica da escola frente ao modelo capitalista de produção é compartilhada pela maioria das escolas pesquisadas. Algumas escolas argumentam que seu PPP “fundamenta-se na concepção Sócio-Histórica de Sociedade, Homem e de Educação.” (ESCOLA 4, s/nº) sem, contudo, explicar o que isso representa, em especial nas ações pedagógicas desenvolvidas pela própria escola.

A leitura dos PPPs sobre a concepção de Sociedade nos permite concluir que as aproximações teóricas dos textos estão dentro de uma

visão de sociedade construída a partir de uma visão sócio-histórica sem que, contudo, essa visão esteja claramente compreendida nas demais linhas dos PPPs, apresentando-se como palavras ao vento, aparentemente pinçadas de orientações legais a partir das referências nacionais e da própria SMEF que em sua proposta curricular de 2008 apresenta uma definição de Mundo afirmando que

o mundo é um todo, caracterizado pelo dinamismo das transformações e das mudanças; mundo em que o avanço progressivo das tecnologias da informação e da comunicação possibilita ao sujeito a capacidade de interagir e de aprender, apropriando-se do conhecimento e utilizá-lo para as mudanças e melhorias da sociedade, que se caracteriza pelas suas relações, pela identidade na diversidade e na pluralidade (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 16).

No que se refere à concepção de Homem a PCRMEF (2008) apresenta a seguinte definição

um sujeito que se constitui pela experiência histórica e social, portanto, ser social e histórico, resultado de um processo histórico, conduzido por ele mesmo, pelas suas interações e relações com o outro (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 16).

Neste documento o Homem é entendido como ser social e que deve ser compreendido em suas dimensões de individualidade e coletividade. Essa defesa e compreensão do Homem é, em linhas gerais, reproduzida em todos os PPPs das escolas analisadas. Conforme o que apresenta a Escola 8 em seu PPP afirmando que sua

proposta considera a criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações e experiências vividas, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brinca, aprende e produz cultura (PPP, ESCOLA 8, 2016, p. 12).

Ao mesmo tempo que uma escola defende que a sociedade é produção da ação humana e na ação humana pode-se promover alterações nesta mesma sociedade, numa tímida compreensão de possibilidades de ruptura frente ao modelo hegemônico dominante. É o

que se observa expresso no PPP da Escola 10, segundo o qual defende “o ser humano como resultado de um processo histórico, social e cultural, ao mesmo tempo em que é capaz de agir sobre os processos que o fazem.” (p. 36). Os esforços da escola que segundo o PPP, buscam a formação de “um sujeito alfabetizado em condições de fazer a leitura sobre a dinâmica das contradições sociais, um ser humano capacitado para ler, interpretar e transformar a realidade e inserido na luta incessante por dignidade individual e coletiva” (p. 37).

A Escola 3 afirma em seu PPP que “a formação da sociedade é consequência da ação humana.” (s/nº) e que “somente enquanto coletividade é que podemos interferir na formação da sociedade, alterando-a.” (ESCOLA 3, s/d, s/nº).

Há uma clara tentativa dos PPPs das escolas em afirmar que buscam um sujeito que seja capaz de compreender e, sobretudo, interferir na sociedade da qual faz parte. É a compreensão do Homem enquanto sujeito Histórico e como tal, produtor dessa realidade. Com palavras diferentes os PPP convergem para a ideia de Homem como “criador e produtor de si mesmo” (PPP, ESCOLA 11, 2015, p. 130) afirmando que

enquanto educadores somos mediadores do processo [de] produzir um homem mais justo, solidário, participativo, crítico, capaz de se perceber enquanto sujeito, e poder fazer mudanças na sociedade (PPP, ESCOLA 11, 2015, p. 130).

No caso da Escola 1, mesmo que seu PPP não apresente de forma explícita uma concepção de homem ela consegue, em entrelinhas, evidenciar sua postura histórico-crítica, e a preocupação com a formação de um ser crítico destacando no documento que a

escola pretende estabelecer condições de realizar um trabalho fundamentado num projeto emancipatório, onde seja possível desenvolver o pensamento crítico como possibilidade de exercício da democracia no espaço público (PPP, ESCOLA 1, 2016, p. 6).

Se as observações permitem a afirmação de que há um distanciamento entre o prescrito e o praticado, ou seja, entre o que se defende via documentos oficiais e o que se vê materializado nas práticas educativas, as análises dos documentos oficiais permitem dizer que há, por parte das escolas, um entendimento ou pelo menos um esforço em

compreender que vivemos em uma sociedade excludente e que o investimento na formação humana numa perspectiva emancipatória é um dos caminhos possíveis para alterar essa realidade.

Como a escola se descreve nesse processo de construção de uma sociedade mais justa? A escola vista como reprodutora dos interesses do capital (ROSSI, 1978; FREIRE 1980; PONCE, 1996; SANFELICE, 2005; APPLE, 2008; MÉZÁROS, 2008) não aparece nos textos dos PPPs das unidades educativas pesquisadas. Há um reconhecimento das escolas sobre questões presentes em nossa sociedade como desigualdade, existência de um sistema opressor, relações sociais precarizadas, várias formas de violência entre outras, mas nunca uma reflexão de que a própria escola é usada como instrumento dessa estrutura perversa.

Por compreender que a sociedade sofre pela desigualdade causada pelo sistema capitalista, como pode a escola não se reconhecer como reprodutora desse sistema? Como já apontado no item 4.1 deste texto a escola não são suas paredes, carteiras, mesas ou quaisquer outros objetos que a ela possa remeter, a escola é formada por pessoas: pais, corpo discente, professores e demais profissionais que a ela dão forma e conteúdo. É digno de reflexão que as condições materiais e a estrutura educacional que são impostas podem contribuir para uma precarização das ações educativas e nesse sentido alerta Paulo Freire (1996, p. 54) que

mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, [...] os obstáculos não se eternizam.

Considerar que os obstáculos não se eternizam é compreender que eles, de fato, existem e que sua superação exige não paciência e sim ação. Poder romper com os obstáculos exige uma consciência histórica, uma presença no mundo que não seja adaptativa e sim de um sujeito que nele se insere (FREIRE, 1996). O que se coloca em tela é a necessidade de uma conscientização, (re)significar os contextos e assim compreender que a presença no mundo, que não se faz isoladamente, é fruto da tensão entre o que se herda geneticamente e o que se herda social, cultural e historicamente (FREIRE, 1996, p. 53). Nesse sentido, a escola (e tudo o que ela representa em termos materiais e humanos) de características

adaptativas ao não se reconhecer como reprodutora dos interesses do capital assume, de certo modo, uma posição de neutralidade que ela, de fato, não tem.

Ao reconhecer as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo e não se reconhecendo como um dos instrumentos de reprodução dessas desigualdades, contraditoriamente a escola continua por reproduzir esses interesses, já que não consegue reconhecer entre os aparelhos ideológicos do Estado (sendo a escola um deles) a apropriação que o capital faz de sua estrutura para a manutenção de seus interesses.

É importante revelar como a escola se posiciona enquanto instituição. O que chama a atenção é que em nenhum dos documentos analisados a escola se reconhece como reprodutora dos interesses capitalistas. É como se a condição de instrumento de reprodução dos interesses da classe dominante fosse superada apenas pelo fato da intenção de superá-la. Os PPPs não negam explicitamente a responsabilidade das escolas desse contexto que ela, inclusive, critica. Apesar de não negar, a maioria dos PPPs analisados não reconhecem a escola como possível instrumento ideológico de reprodução do capital.

Apenas no PPP da Escola 1 foi possível identificar uma concepção de escola que assume um posicionamento mais crítico, reconhecendo os interesses existentes em torno da educação e da escola pública. Ao defender “que a escola deve ser um espaço para se resistir à opressão da sociedade e as tentativas de tornar a escola um espaço que meramente reproduza as relações de desigualdade existentes no contexto social.” (PPP ESCOLA 1, 2016, p. 20), a Escola 1 demonstra preocupação da escola como espaço de lutas e, deste modo, germina-se uma possibilidade concreta de criar estratégias curriculares que permitam práticas pedagógicas contra-hegemônicas a partir do coletivo escolar.

Apesar do esforço que a Escola 1 faz em reconhecer, através de seu PPP, que no espaço escolar há um tensionamento produzido por interesses diversos fazendo da escola um espaço de lutas permanentes, defendendo que a escola

deve oportunizar ao estudante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, patrimônio produzido pela humanidade, pois o acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação (PPP ESCOLA 1, 2016, p. 20).

A Escola 1 afirma em sua proposta pedagógica que “como unidade educativa da rede municipal de Florianópolis, precisa estar em consonância com a proposta curricular educacional do município” (PPP ESCOLA 1, 2016, p. 21). Esta afirmação cria uma necessidade imediata na escola: analisar a proposta curricular do município de Florianópolis dentro do contexto de políticas públicas buscando compreender se seus pressupostos orientam para uma prática emancipatória ou uma prática de reprodução das relações de dominação, esta última, condenada pela escola. Essa análise faz parte da essência de um PPP que além de **Pedagógico** é também **Político**, contudo esta análise é ausente nos PPPs das escolas que omissos acabam por legitimar formas de pensar a educação definidos fora de seus muros, o que Corazza (2001) chamou de hibridismo educacional e pedagógico, propostas educativas que “dizem a mesma coisa que aqueles currículos contra os quais lutamos” (CORAZZA, 2001, p. 111).

Não se trata de fechar a escola em si mesma, deixando de dialogar com outros setores da sociedade, refere-se exatamente de uma ampla participação social nas discussões sobre que escola construir, mas uma discussão proposta pela escola e por ela conduzida. O salto de qualidade necessário nesse contexto de construção do Projeto Político e Pedagógico da escola está na reflexão crítica sobre quais conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são, pela escola, legitimados a partir da PCRMEF e dos currículos das disciplinas. Dentro da proposta de uma escola emancipatória os conteúdos “eleitos” como o saber a ser ensinado devem ser alvo de crítica constante, pois a política oficial que se posiciona através de leis e normas que, no conjunto, acabam por favorecer a própria elite do país apontando que o ensino e o currículo devem ser reorientados promovem uma reorientação que, longe de resolver os problemas conhecidos da educação, visam tão somente o controle e a manutenção do *status quo*.

De maneira geral os PPPs depositam muita responsabilidade na escola como agente de transformação social sem, contudo, (re)conhecer que a escola é instrumento de manutenção do *status quo* que ela mesma critica. O (re)conhecimento da escola como reprodutora dos interesses hegemônicos é importante, pois o PPP é um documento de construção coletiva que apresenta para os funcionários, alunos, pais e seu entorno o que a escola é, e o que ela pretende ser e, nesse sentido, quais caminhos devem trilhar.

A pesquisa realizada a partir das análises dos PPPs selecionados, após mapeamento realizado pelo pesquisador, permitiu o agrupamento dos objetivos das escolas definidos pelas unidades de ensino e

referendadas pela comunidade escolar de cada uma dessas unidades, conforme sistematizado no Quadro 6.

Quadro 6 - Objetivos das escolas previstos nos PPPs

PPP	Objetivos da Escola
Escola 1	Oportunizar ao estudante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, patrimônio produzido pela humanidade, pois o acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação.
Escola 2	Compromisso com a socialização do conhecimento científico e artístico produzido pela humanidade, trabalhando para que os alunos se apropriem destes conhecimentos, incluindo neles uma leitura da realidade humana enquanto construção permanente.
Escola 3	Mediação da apropriação dos conceitos científicos e a ressignificação dos conceitos espontâneos.
Escola 4	Investir no processo educacional através do conhecimento socialmente produzido, buscando ampliar a consciência crítico social dos envolvidos, contribuindo para o exercício da cidadania e para a busca de uma sociedade justa e igualitária.
Escola 5	Tornar o espaço escolar um meio socializador de conhecimentos inter-relacionados com o conhecimento científico, desenvolvendo cidadãos críticos, conscientes, investigadores, criativos, capazes de intervirem na sua realidade social proporcionando a formação integral dos educandos e educadores.
Escola 6	Espaço de aquisição e construção de conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado.
Escola 7	Propiciar tanto aos educandos como aos educadores o desenvolvimento de competências como o senso de justiça, liberdade responsável, respeito mútuo, pensamento autônomo, sinceridade, solidariedade, a capacidade de amar e ser amado.
Escola 8	Construir uma aprendizagem de qualidade capaz de formar cidadãos com base em princípios éticos, estéticos, políticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança.
Escola 9	A função primordial da escola é a de favorecer a autonomia e a descoberta de ser leitor nas múltiplas faces da língua, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.
Escola 10	A escola precisa instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam exercer sua cidadania.
Escola 11	Espaço de produção e socialização de saberes, que auxilia na formação da competência acadêmica, humana e na transformação da sociedade.
Escola 12	Promover uma escola de qualidade, buscando ser justa, inclusiva, fraterna, solidária, transformadora, comprometida, democrática e responsável.

Escola 13	Promover uma educação pública de qualidade que abranja os aspectos científico, filosófico, social, cultural e moral/ético, objetivando a formação integral do ser humano, através da construção e reconstrução do conhecimento, contribuindo dessa forma para o pleno exercício da cidadania.
--------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos PPPs das escolas selecionadas (2017).

É possível reconhecer uma preocupação das escolas, em se posicionarem como instituição responsável pela aprendizagem dos alunos dos conhecimentos historicamente produzidos, mas é preciso sempre questionar, e isso não é claramente discutido nos PPPs, que conhecimentos são estes que a escola legitima como sendo os conhecimentos “historicamente produzidos”, lembrando que para o exercício da autonomia a escola deve compreender “que a liberdade nunca é outorgada de cima, mas precisa ser conquistada de baixo” (LASKI, 2010, p. 172). Ou seja, se há uma orientação em que determinados conteúdos façam parte do currículo escolar é preciso que estes sejam, pela escola, debatidos em nome do exercício da autonomia pedagógica.

A referência para esse debate é a compreensão que Marx e Engels nos deixou de que “toda sociedade é uma sociedade de classes, que sua educação, sua justiça e seus hábitos eram sujeitos aos interesses da classe que possuía os instrumentos do poder econômico” (LASKI, 2010, p. 172).

Essa compreensão oferece uma direção para se alcançar os objetivos propostos pelas escolas (favorecer a autonomia, ampliar a consciência crítico social, superação das relações de dominação, proporcionar condições para que seus alunos possam exercer sua cidadania), objetivos que vão além do ensino de conteúdos, que devem ser reorganizados e estruturados em ações pedagógicas de forma a efetivamente promover a emancipação do pensamento.

4.4.2 O currículo nos PPPs

Eu acho que esse currículo ele serve para adestrar nossos alunos para que eles possam fazer alguma avaliação institucional maior, para que isso gere números e não qualidade (PROFESSOR 8).

ou você trabalha com uma escola renovada que é essa escola do futuro e tal ou você trabalha com a escola tradicional e nós estamos vivendo assim olha, dentro da escola tentando uma escola renovada, mas que está sendo cobrada o tempo todo, pelo sistema, pra voltar a ser uma escola tradicional, porque o que acontece, eu não consigo vencer, eu não dou conta (PROFESSOR 10).

Tão importante quanto saber como a escola se posiciona em relação à concepção de Sociedade de Homem e de si mesma, é a sua concepção sobre o currículo. Para esta análise deve ser considerado o que a Escola entende por currículo sem o rótulo do certo ou do errado. As análises realizadas nesta pesquisa apontam para um conceito de currículo adotado pelas escolas como sendo aquele conjunto de conteúdos a serem ensinados na escola o que Lopes e Macedo (2013, p. 99) chamou de “matéria escolar.” Para as autoras

Os conteúdos de ensino [...] foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar [ou seja] uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola (LOPES E MACEDO, 2013, p. 99).

Esse currículo, baseado nos conteúdos disciplinares, e constituído por um conhecimento considerado oficial estruturado por uma política do conhecimento oficial (APPLE, 1997) imprime uma narrativa que visa, ao interesse do grupo hegemônico, convencer parte da população daquilo que deve, na visão deste grupo hegemônico, ser considerado conhecimento oficial. Apple coloca que para o conhecimento oficial

as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica (APPLE, 1997, p. 25).

São estas possibilidades de oposição e luta contra-hegemônica na escola que se ancoram as convicções de que o currículo e seu conteúdo são uma das frentes de resistência contra uma escola autoritária. O currículo, defendido pela minoria hegemônica por sua relação de poder, possui uma centralidade muito importante nesse cenário de forças estabelecidas nas relações escolares.

Apesar de termos uma orientação curricular de cunho hegemônico, de um “conhecimento oficial” (Apple, 1997) que se manifesta entre outras, nos documentos de orientação legalista (documentos oficiais) e nos textos didáticos dos livros que são distribuídos pelo PNLD⁴¹, em função das várias possibilidades de interpretação e usos desses e de outros materiais, eles não necessariamente resultam na reprodução do conhecimento hegemônico. Ações dessa natureza, ou seja, leituras críticas sobre um conhecimento oficial e oficializado criam uma espécie de fissura nas estruturas curriculares permitindo, através dessas fissuras nas estruturas do conhecimento oficial, que se criem propostas pedagógicas que levem ao estabelecimento de uma força contra-hegemônica na própria escola.

Assumir uma postura de autonomia frente ao currículo é essencial para uma escola que se pretende autônoma. Apple (1997) diz que os mecanismos de controle oficial de Estado estão se reestruturando em função de novas demandas. No Brasil, o Estado exerce a regulação do sistema educacional através das leis, portarias, resoluções e normas. A aquisição de livros didáticos é uma forma de controle pela via dos conteúdos e o currículo através de uma proposta de base nacional comum, surge como uma nova/velha fórmula desse controle oficial.

É bom lembrar que a iniciativa privada mantém seus interesses influenciando, via campo político, as políticas de educação nacional. Influência que, de certo modo, sempre ocorreu de maneira velada e que hoje promove inserções explícitas de seus interesses. Essa ingerência nos remete à ideia de que o Estado não é o problema, aliás uma política

⁴¹ Segundo Maciel (2015, p. 234) “A criação do PNLD, em 1985, ocorreu em meio a uma reorganização política do país, que passava por um período de transição do regime militar para a democracia republicana. Nos primeiros anos de vigência foram recebidos recursos advindos do Banco Mundial para promover a compra dos livros e a distribuição destes aos alunos das escolas públicas. As ações de investimento da educação por parte desse órgão são um exemplo contundente de que a educação não está descolada da materialidade” A autora ainda destaca em sua pesquisa a “imbricada relação entre a esfera pública – os programas de distribuição de livros por parte do MEC e a esfera privada – as editoras.” (op. cit. p. 234).

de Estado para a educação é o que, de fato, o país precisa para melhor a qualidade do ensino brasileiro dando rumos para o desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora. O problema centra-se, neste sentido, na apropriação que a elite hegemônica nacional faz do Estado utilizando-o como instrumento de seus próprios interesses em detrimento dos interesses da coletividade.

Os aspectos de interferência do setor privado nas políticas educacionais, podem ser exemplificados nas orientações curriculares com forte apelo ao mercado de trabalho. No exemplo apresentado por Apple (1997) o modelo de currículo obrigatório centra as habilidades básicas na área da computação, área de interesse do setor econômico e da indústria da computação. Com o falso comprometimento de aproximar “a educação e o ‘novo mundo do trabalho tecnológico’, demonstra como os professores e estudantes, por seu turno, são parcialmente controlados” (APPLE, 1997, p. 26).

A grande questão para Apple (1997) é que existe sim uma política do conhecimento oficial⁴² que não é, evidentemente, um conhecimento destinado à emancipação do pensamento nem mesmo um conhecimento que ajude na construção de uma educação democrática.

Buscar uma orientação curricular que rompa com essa estrutura, e que sirva ao propósito de “ensinar a pensar certo”. (FREIRE, 1996, p. 27) é um possível caminho para romper com a estrutura atual.

Esse movimento reprodução/ruptura pode ser visto no quadro 7 onde se destaca o entendimento sobre o currículo de cada uma das escolas selecionadas.

Quadro 7 - Definição de currículo nos PPPs de escolas selecionadas

PPP	DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO
Escola 1	O currículo da [Escola 1] está de acordo com as diretrizes do PPP da Escola que são: Ação-Reflexão-Ação; ética nas relações; participação efetiva da comunidade escolar; conhecimento integrado com a realidade; respeito e preservação da natureza (natural e construída); ler e escrever compromisso de todas as áreas. Os conceitos por área serão organizados de acordo com a matriz curricular da Rede Municipal de Ensino.
Escola 2	Não faz referência direta sobre o currículo.
Escola 3	A proposta curricular desenvolvida pela nossa unidade escolar possui como referência a Proposta Curricular - Rede Municipal de

⁴² Para saber mais ver em Apple, A política do conhecimento oficial (1997, p. 11-29).

	Ensino – Florianópolis 2008.
Escola 4	[propõe] a continuidade da implementação da lei nº 10.639/03 no desenvolvimento do currículo escolar.
Escola 5	O currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar, podendo ser definido como uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive. [...] o currículo pode ter até três subdivisões: o currículo formal (conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares legais), o currículo real (a interpretação que os envolvidos no processo dão a partir dos elementos do currículo formal com a experiências pessoais de cada um) e o currículo oculto (aquelas aprendizagens que demonstram as relações de poder existentes no ambiente escolar).
Escola 6	O currículo abrange obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Inclui também como componentes, obrigatórios o ensino da Arte e da Educação Física, o ensino de História levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Lei Federal nº 10.793/2003). Afirmando ainda que os conteúdos são desenvolvidos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.
Escola 7	O currículo da escola é desenvolvido conforme a lei 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases), salientando a inclusão da lei 10.639/03 que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública o estudo obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, em especial, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. O currículo da escola também é orientado pelas diretrizes da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visando a integração e o desenvolvimento da comunidade escolar.
Escola 8	Construir o currículo é antes de tudo perceber a intencionalidade da comunidade escolar, concebendo nela a diversidade nas reflexões teóricas e reconhecer que é fundamental permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo, através de um olhar atento aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, ainda olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas, sua história, seu entorno e sua organização interna. Em relação ao Ensino Fundamental que amplia as concepções da educação básica temos como documento norteador as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015).
Escola 9	Um desafio tem sido a sistematização e a construção de um currículo que de fato expresse o compromisso de todas as áreas do

	conhecimento com a leitura e a escrita.
Escola 10	Não faz referência direta sobre o currículo.
Escola 11	O documento não traz uma concepção de currículo apontando a necessidade de que essa concepção deve ser trabalhada.
Escola 12	O currículo não é apenas a grade curricular, ou seja, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas. Trabalhamos com uma visão de currículo que considera todo o processo vivido na escola. [Ao mesmo tempo que diz] Nossa grade curricular é a Proposta Curricular em construção da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a qual está para ser concluída e publicada em 2016.
Escola 13	O grupo havia percebido a necessidade de refletir sobre o tema, pois avaliava que a escola não tinha uma unidade de currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos PPPs das escolas selecionadas (2017).

Algumas escolas fazem um grande esforço na direção de uma educação emancipatória. Porém, é preciso notar que apesar da aparente compreensão e convicção de seu papel social, no que se refere ao posicionamento em relação ao currículo elas limitam-se à reprodução das leis e resoluções limitando a ação curricular ao aspecto legalista. Algumas referências sobre o currículo dados pelas escolas ajudam a compreender esse movimento de reprodução e ruptura. Destaque para o PPP da Escola 5 onde defende que

É necessário pensar o currículo como um artefato social e cultural que **implica em relações de poder**, transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais a partir da seleção de determinados conceitos a serem trabalhados em cada tempo histórico. Não é um instrumento neutro, nem pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. **Apesar disso, existem aspectos legais que devem orientar a composição curricular.** A resolução n° 01/2010 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, que fixa normas para o Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Florianópolis é um exemplo (Escola 5, 2015, p. 28) [grifos nosso].

O PPP da Escola 5 revela exatamente a condição em que as escolas se encontram, ou seja, num grande esforço para pensar o que o

currículo representa e como ele pode/deve ser tratado no ambiente escolar (movimento de ruptura) e suas amarras legais previstas nas Leis, resoluções e portarias (movimento de reprodução).

No nosso entendimento, ao discutir o currículo, a escola deve compreender que as relações de poder existentes no campo do currículo devem ir além das relações estabelecidas entre professores e alunos. É preciso reconhecer essa relação de poder na própria estrutura do Estado que define, por exemplo, quais conteúdos são legitimados e quais são “esquecidos” e aos interesses de quem isso é feito?

Há bons exemplos que expressam uma inquietação e tentativas de ruptura com as formas dominantes de se articular o currículo e a educação. Um desses exemplos pode ser observado na seguinte concepção de currículo que a Escola 8 apresenta em seu PPP. Nele a escola afirma que

Construir o currículo é antes de tudo perceber a intencionalidade da comunidade escolar, concebendo nela a diversidade nas reflexões teóricas e reconhecer que é fundamental permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo, através de um olhar atento aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, ainda olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas, sua história, seu entorno e sua organização interna (ESCOLA 8, 2016, p. 9).

Neste entendimento, a Escola 8 passa a ideia de que o currículo é intencionalidade, o que é verdadeiro, não há neutralidade no processo educativo; a educação é ideológica (FREIRE, 1996). Assim a percepção da escola de que o currículo representa novas possibilidades é um bom começo para compreender esses processos de disputas. O discurso, todavia, ainda se mantém preso às normas estabelecidas quando o PPP da escola afirma que no Ensino Fundamental, onde se espera ampliar as concepções definidas para a educação básica, a escola possui “como documento norteador as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (ESCOLA 8, 2016, p.14). Esse é um aspecto que, até certo ponto, não é um real problema, afinal essas orientações são parte da estrutura da própria escola, não sendo possível seu abandono imediato. O que não se deve fazer é deixar de estabelecer um diálogo crítico entre os documentos norteadores da educação e as necessidades e interesses da chamada comunidade

escolar. Estabelecendo, a partir desse olhar crítico, novas formas de currículo que possam ir ao encontro de suas reais demandas.

Romper com a estrutura de dominação é um processo complexo e o caminho é cheio de contradições. Essas contradições acabam por revelar os mecanismos de reprodução e as tentativas de ruptura do modelo hegemônico atual. Desse modo, pode-se afirmar que a instituição escola vive um momento de angústia teórica onde ao mesmo tempo que procura se libertar das amarras de uma educação ainda tradicional, mantém elementos de aproximação com esse modelo que ela mesmo critica.

Quando uma escola afirma em seu PPP que “o currículo não é apenas a grade curricular [e que] trabalhamos com uma visão de currículo que considera todo o processo vivido na escola (ESCOLA 12, 2016, s/p), ao mesmo tempo que diz “Nossa grade curricular é a Proposta Curricular em construção da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a qual está para ser concluída e publicada em 2016 (ESCOLA 12, 2016, s/p), reflete a angústia ou contradição teórica em que as escolas se encontram. Uma outra leitura permite olhar para este cenário sob o ponto de vista histórico onde “verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais” (MARX e ENGELS, 2010b, p. 40). Essas classes estão em permanente conflito e nesse processo histórico as tensões se tornam a cada momento mais visíveis dentro do espaço escolar reflexo das desigualdades e dos conflitos presentes na sociedade. Esses tensionamentos são as evidências de que o currículo é “espaço de poder” e como tal é motivo de disputa dos processos de dominação de classe que são aperfeiçoados, no modelo capitalista, pela exploração econômica, que “continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca (SILVA, 2015, p. 147).

4.5 A AVALIAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO CURRICULAR

4.5.1 O currículo no contexto da avaliação

[...] muitos enxergam a avaliação só como uma via de mão única, o professor avalia, dá a nota pronto; olha aprendeu, não aprendeu. Mas e a outra via, não aprendeu? Então eu não

cheguei nesse aluno, eu não me fiz entender, olha ele não pensou talvez ali tenha alguma coisa... é a avaliação que vai dar essa... [...] condição de nós avaliarmos e repensarmos o nosso trabalho (PROFESSOR 9).

Quando o Estado assume a responsabilidade da educação formal, se pressupõe que ele possa educar as crianças. Faz parte desse processo educativo a avaliação, afinal, o ensino se realiza num clima de avaliação (SACRISTÁN, 2000).

Avaliar é, sem dúvida, algo abstruso, uma complexidade que é acompanhada pela complexificação da própria escola (LEMES, 2015, p. 139). Não se pode conceber que a escola ignore a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, tampouco menosprezar a presença da avaliação no currículo ou imaginar, ingenuamente, que a avaliação não sofra interferências de processos e sistemas de controle externos à própria escola.

Do ponto de vista da escolarização a avaliação é um processo e espera-se que esse processo possibilite o conhecimento da realidade, ou seja, que a realidade em transformação possa ser revelada (LEMES, 2015). Nesse sentido pode-se concluir que

A finalidade do ato de avaliação é, basicamente, revelar, do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realidade circunstancial; orientar/reorientar e controlar componentes e variáveis; registrar/armazenar informações sobre todo o processo desenvolvido (LEMES, 2015 p. 139-140).

Apesar dos fins de diagnóstico do progresso da aprendizagem do estudante (ao menos no plano da aparência), a avaliação é também um “procedimento de controle real do currículo nas pautas internas do funcionamento escolar e nos procedimentos de avaliação que formal e informalmente os professores realizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 312). Essa perspectiva da avaliação com a ênfase no currículo onde a avaliação é parte do todo em que a aprendizagem priorizada é a que se ajusta com os sistemas de controle formal dominante (SACRISTÁN, 2000, p. 311) coexiste com a avaliação como expressão de juízo de valor dos professores.

Para os professores, segundo Sacristán (2000, p. 314) “a atividade de avaliar é mais um ato do processo de ensino, algo que, de maneira

informal ou formal, realizam cotidianamente” numa tentativa de comprovação da aprendizagem do que foi ensinado. Nessa concepção avaliar implica num juízo de valor que o professor imputa dentro de uma determinada escala de valores que são implícitas ou explicitamente determinadas em sala de aula. A avaliação, nesse sentido, reforça a ideia de que

a tomada de decisões do professor ressalta o fato de que elas não são elaboradas segundo um modelo teórico altamente estruturado, mas que têm muito a ver com as prementes urgências institucionais e com as demandas que a situação ambiental de classe exige-lhe num determinado momento (SACRISTÁN, 2000, p. 314)

As urgências institucionais a que os professores são sujeitos estão relacionadas ao tempo burocrático da escola, o número de alunos a ser atendido por turma e a heterogeneidade entre os alunos de uma mesma turma. Esses fatores (mas não só estes) interferem nos modelos de avaliação feitas pelos professores e deveriam, segundo Sacristán (2000, p. 314) ser consideradas “quando se propõe aos professores modelos ideais para realizar a avaliação de seus alunos”, pois esses fatores exercem forte influência nas escolhas que os professores fazem em relação aos processos avaliativos.

O grande problema da avaliação, seja qual for o modelo ou a coerência teórica que lhe dê sustentação, está na prática da avaliação como controle ou punição. As avaliações possuem várias funções onde controle e punição também é uma realidade ainda praticada.⁴³ A avaliação analisada sob o ponto de vista político e econômico não é isenta de conteúdo que, assim como o próprio currículo, está impregnada de elementos ideológicos. A compreensão desses aspectos faz com que a relação entre currículo e avaliação mereça especial atenção. É preciso que professores e a comunidade escolar compreendam que todos os elementos do processo curricular estão articulados, mais que isso, como sugere Moreira (1990, p. 217) é preciso que “todos os elementos do processo curricular sejam integrados”, uma integração que consiga incorporar a “metodologia, relação professor-aluno e avaliação” (MOREIRA, 1990, p. 217). Ao pensar uma avaliação crítica, a partir de um currículo que se pretende emancipatório, é

⁴³ Para uma maior compreensão da relação currículo e avaliação leia ‘O currículo avaliado’ Sacristán (2000, p. 311-334).

necessário não só considerar que a avaliação da aprendizagem dos estudantes como parte desse processo, mas, sobretudo, que o próprio currículo deve ser objeto de avaliação permanente.

Existe uma espécie de fronteira nas questões que envolvem o currículo e a avaliação que merece atenção e que precisa ser analisada pelo ponto de vista da “política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, de outro” (APPLE, 2006, p. 29). Essa avaliação não é uma tarefa fácil pois a sociedade capitalista na qual estamos inseridos possui uma estrutura cultural que está, segundo Apple (2006, p. 29) “organizado de forma que não obtenhamos um quadro claro do que se esconde por debaixo da superfície”. Apple busca demonstrar em seu estudo como se estabelece a relação da escola com a estrutura econômica desigual através da reprodução do conhecimento escolar formal. A escola, segundo o autor, “não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p. 76).

Como romper com essa reprodução social desigual que a própria RMEF reconhece existir ao defender “ações fundamentais na busca por equidade e qualidade na Educação Básica [...] visando reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 188). Considerando as discussões de Apple (1997) sobre as questões do conhecimento oficial e as imbricações entre currículo e poder, confere-se que a RMEF paradoxalmente defende a necessidade de uma avaliação sistemática do processo pedagógico, do ensino e da aprendizagem (PCRMEF, 2008, p. 19), afirmando que apesar das “práticas de avaliação desenvolvidas no processo pedagógico ainda tragam os resquícios da exclusão, do fracasso da aprendizagem, há iniciativas que mudam este cenário (PCRMEF, 2008, p. 19).

As discussões apresentadas em 2008 sobre práticas de avaliação que remetem ao caráter punitivo e de controle, com perspectivas de mudança desse cenário, a avaliação de cunho excludente e reprodutor do sistema é, de certo modo, reapresentada nas discussões curriculares da RMEF sete anos depois nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, bem como no ano seguinte na publicação da proposta curricular de 2016, em que as discussões sobre avaliação apresenta como desafio e uma necessidade a “superação de processos pedagógicos cristalizados, que não reconhecem a integralidade dos sujeitos, as diferenças e a gestão democrática das relações que permeiam o ato pedagógico” (PCRMEF, 2016, p. 56).

Esse é um indicativo de que a avaliação como processo continua sendo um desafio para as escolas de toda a RMEF, bem como, para seus professores. Utilizando as categorias de análises de essência/aparência dentro da teoria crítica se observa, ao analisar os documentos oficiais da RMEF, um movimento aparente na direção de uma escola cuja aprendizagem está associada com a formação humana integral, mas que na essência segundo as falas dos professores, a escola segue em direção oposta. As referências para essas observações estão no fato de que a PMF através da SME no documento em suas DCEB lista 17 princípios educativos⁴⁴ em que defende

1. Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola.
2. A infância como categoria social relevante da educação básica.
3. Os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais.
4. As relações como eixo central de todo o processo educativo.
5. O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica.
6. A reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral.
7. A aprendizagem como foco principal das ações educativas.
8. A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã.
9. O respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos.
10. A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional.
11. O reconhecimento do direito de aprender.
12. A formação e a carreira profissional como fundantes do professor educativo.
13. A gestão político-pedagógica democrática.
14. O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.
15. As práticas inovadoras como desafio cotidiano.

⁴⁴ Para uma maior compreensão das características de cada princípio educativo defendido pela RMEF ver Florianópolis (2015, p. 21-25).

16. A valorização da cultura local e do direito ao acesso à cultura global.

17. O desenvolvimento sustentável.

Apesar de um esforço presente nos documentos oficiais da RMEF em definir princípios educativos que dão uma orientação para uma educação cujo pressuposto fundamental é o direito à aprendizagem e a Educação Integral, a fala dos professores mostram uma realidade de exclusão que ainda persiste, um discurso distante da prática de uma educação emancipadora. A exemplo, ao ser questionado se a escola de hoje desenvolve uma educação emancipatória, o professor responde

Libertadora? Como? Com avaliação descritiva? Com avaliação... eu não sou favorável que o aluno reprove, mas da maneira como está colocado não... você está tirando a competitividade dessa criança, como que você vai libertar essa criança? Como você sabe que nós temos uma sociedade que é ultramente escalonada. Como eu vou fazer com que meu aluno compita com outro que está em outra escola? Eu tenho que dar tantas condições com tanta gente diferente? Eu não vou pegar e você não vai pegar e o Sandro não vai pegar e o outro não vai pegar uma escola totalmente separadinha com tudo bonitinho com todas as condições, não. A gente pega com todas as desigualdades, tem gente que está vindo da Bahia, gente que está vindo da Argentina, gente que está vindo do interior do interior do interior do Rio Grande do Sul, está sendo um desafio (PROFESSOR 5).

Esse distanciamento entre o discurso teórico presente nos documentos oficiais e a prática vivenciada pelos professores demonstra como é importante discutir o papel da avaliação nos estudos sobre o currículo que pode ser analisado considerando a avaliação de duas formas pela avaliação técnica e pela avaliação ética (APPLE, 2006). Analisar o currículo pelos padrões já estabelecidos e de interesse do capital ao que Apple (2006) denomina de *input* e *output* leva a resultado meramente quantitativo de observação sobre o que os alunos sabem ou não sobre determinado conteúdo. Essa forma de avaliar não encontra sustentação dentro de uma pauta de escola democrática. Para isso há

outro caminho possível, a avaliação, como parte do processo, dentro de uma perspectiva mais ética, ou seja, analisando a qualidade das aprendizagens realizadas durante o processo de escolarização visando a qualificação dessa aprendizagem e não, apenas, sua quantificação.

Outro aspecto da relação entre currículo e avaliação, em especial os currículos analisados durante esta pesquisa, são as variadas propostas metodológicas de avaliação caracterizada por diferentes alternativas avaliativas como por exemplo: produções escritas, elaborações de esquemas, desenhos e mapas, atividades individuais e em grupo, além de apresentações orais e seminários, entre outras. Apesar de uma eclética proposta de avaliação duas características presentes tanto nos planejamentos dos professores como nos PPPs chama a atenção, nestes documentos existe a convicção de que **alunos serão avaliados** e tão somente eles, ou seja, não há menção sobre, por exemplo, avaliação do contexto escolar, sobretudo das condições dadas aos professores e alunos para o processo de aprendizagem, para citar apenas uma dimensão desse contexto. Outra importante observação é o fato de que independentemente das especificidades das unidades escolares, as avaliações e as recuperações, prevêm os documentos oficiais das escolas, serão realizadas de acordo com as resoluções e portarias definidas pela SME. Esse alinhamento, apesar do aspecto legalista é contraditório exatamente por não respeitar tanto as características de cada unidade escolar bem como as diferenças entre os alunos, criando uma orientação de avaliação comum a todos, característico do exercício de poder e controle do conhecimento oficial, afinal quem controla o quê e como deve ser feita uma avaliação, tem o controle sobre os processos, os tempos, os conteúdos e por conseguinte controle sobre o próprio currículo.

Essas são as lentes usadas para analisar a relação das escolas, através de seus PPPs e dos professores por meio de seus planejamentos, com a avaliação. Essa parte da pesquisa apresenta os resultados da investigação realizada junto aos PPPs das escolas selecionadas a fim de compreender a importância dada à avaliação no processo de construção do currículo escolar. A relevância dada à avaliação nas análises sobre o currículo decorre do fato de que a prática docente, em especial o processo que o professor estabelece com seus alunos se desenvolve numa relação que é, também, avaliativa.

É importante lembrar que, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto dessa aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende; há que se considerar, também, uma dimensão psicológica no

(do) avaliador para a aceitação (e o acolhimento) desta realidade rigorosamente como está" (LEMES, 2015 p. 140).

Nos PPPs das escolas analisadas o item avaliação não encontra espaço para uma discussão mais profunda e, em alguns casos, os PPPs nas apresentações sobre a avaliação, conforme já demonstramos, apenas se reportam ao dispositivo legal⁴⁵ o que não pode ser considerado um acordo com tais dispositivos legais, mas apenas uma forma de apresentação burocrática sobre o tema. Conforme segue:

Avaliação: sobre a avaliação a escola através do PPP diz que seguimos as determinações da Resolução 003/2002 do Conselho Municipal de Educação” (s/nº). Vale destacar que a avaliação “caracteriza-se por ser diagnóstica, diversificada e continua, possibilita aos professores, pais e alunos acompanharem a caminhada do aluno. A avaliação qualitativa prevalece sobre a quantitativa. Os alunos em nossa escola são avaliados diariamente em todas as atividades escolares, quanto ao respeito, responsabilidade, organização, assiduidade, participação, colaboração, companheirismo, concentração e assimilação de conteúdos (ESCOLA 3, 2015, s/p).

Apesar de referenciadas nos planejamentos como orientadoras do processo de avaliação, as falas dos professores demonstram um descontentamento com a resolução 03/2002⁴⁶, na qual recai parte da responsabilidade de uma educação de baixa qualidade. Segundo constatação do professor

alunos chegando no 8º, 9º ano sem saber ler e escrever como é que eu vou chegar com o aluno do 9º ano que não sabe escrever não sabe ler, falar sobre escala geográfica, falar sobre globalização, sobre assuntos que são

⁴⁵ O entendimento dado para “dispositivo legal” são as portarias e resoluções do Conselho Municipal de Educação e/ou da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

⁴⁶ A resolução 03/2002 dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e pode ser acessada no endereço: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2011_15.30.10.d93185a20e00cd275977587fe2693353.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

mais complexos? Se ele nem conseguiu ler e escrever e ele foi empurrado, o sistema foi empurrando porque não reprova, ele não faz nada porque não reprova (PROFESSOR 10).

A fala do Professor 10 é compreensível em especial pelo fato do PPP da escola apresentar, no item avaliação, apenas orientações administrativas.

Há escolas que ensaiam uma análise que seja menos burocrática do modelo de avaliação presente na RMEF fazendo críticas sobre as avaliações externas (inclusive a Prova Floripa)⁴⁷ apesar de contraditoriamente aderirem à aplicação da Prova Floripa em 2016.⁴⁸ Segundo o PPP desta escola foi realizado “uma reorganização da forma de registro do rendimento escolar dos alunos, em virtude de nos adequar à resolução 02/2011” (PPP Escola 4, 2015, s/p) que cita a resolução 003/2002/CME como referência à recuperação paralela. Considera-se neste caso um esforço para romper com o modelo predominante, mas que na prática acaba por reproduzir aquilo que se critica.⁴⁹

De modo geral os PPPs das escolas pesquisadas limitam-se a reproduzir o aspecto legalista da avaliação citando Leis e Resoluções. Em alguns casos considera o PPP que “conteúdos e objetivos precisam também obedecer ao currículo preestabelecido pela legislação vigente, tanto quanto a avaliação” (ESCOLA 8, 2106, p. 17). Diz o PPP que “a avaliação é um ato de ação, reflexão-ação, num processo contínuo e constante, na perspectiva de obter melhores resultados” (ESCOLA 8, 2106, p. 17); uma reprodução das orientações da resolução 02/2011. Afirmado no documento que a escola segue “o que estabelece a

⁴⁷ A Prova Floripa é um programa de avaliação da rede municipal de ensino de Florianópolis e que, segundo o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis – Sintrasem - no caso da Prova Floripa, o contrato nº 146/EDUC/BID fechado com a Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, custou R\$ 3.603.173,59. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/content/prova-floripa-de-quem-%C3%A9-responsabilidade>>. Acesso em: 11/05/2016.

⁴⁸ Em 2016 nem todas as escolas da RMEF aderiram à Prova Floripa. A posição e orientação do Sintrasem era a de que as unidades educativas não aplicassem a prova.

⁴⁹ A resolução 02/2011 Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.14.41.54882c64543138222f6d084336d7ffdd.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

Resolução CME Nº 02/2011 que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recurso de atos avaliativo para o Ensino Fundamental para Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (ESCOLA 8, 2016, p. 18).

O PPP da Escola 2 faz uma referência um pouco mais detalhada sobre avaliação merecendo atenção ao defender uma “avaliação que seja processual e diagnóstica”. (PPP ESCOLA 2, 2012, p.19). Contudo, não fica claro para o leitor⁵⁰ onde se deseja chegar e o que se entende por avaliação processual e diagnóstica. Está registrado no documento da unidade educativa que além dos critérios de avaliação voltados para as questões conceituais a escola também adota meios avaliativos “que apontam para procedimentos e atitudes dos alunos” que o PPP define como “critério qualitativo” (op. cit. p. 21).

Neste PPP, em específico, está listado (o que chamou de) variáveis básicas para avaliar os alunos durante o ano letivo, a saber:

- 1) Prova - entendida como produção individual do aluno em classe;
- 2) Pesquisa – enquanto aprofundamento de determinado objeto de estudo, realizada sob acompanhamento pedagógico do professor no ambiente escolar, podendo ser realizada em grupo;
- 3) Qualitativo – definido como posturas e atividades desenvolvidas com os alunos durante o trimestre.

O instrumento avaliativo para esta escola é uma dimensão importante nas discussões sobre avaliação. O que se pode observar é que faz parte do “rol” de instrumentos de avaliação do aluno o critério comportamental e não somente o cognitivo. A escola argumenta, através do PPP, que

os conteúdos atitudinais, embora perpassem todos os critérios de avaliação, iluminam o próprio critério qualitativo, pois estão diretamente ligados aos valores que são veiculados pela escola, estando indissociavelmente ligados à ética e às posturas adotadas pelos diversos personagens que compõem o coletivo da escola (ESCOLA 2, 2012, p. 24).

⁵⁰ Os leitores do PPP de uma escola compreendem um leque amplo e diverso de interessados que vão desde os alunos, pais e professores aos demais constituintes da comunidade escolar.

Embora os argumentos da escola busquem associar a avaliação comportamental aos valores defendidos pela instituição, o critério ligado a aspectos do comportamento, pelo caráter subjetivo deste tipo de análise, imputa neste critério avaliativo, um aspecto fortemente relacionado aos princípios de controle e punição, ou seja, da mesma forma que a exploração econômica articulada pelo modo de produção capitalista separa força de trabalho do produto do trabalho, lembra Foucault (2010, p. 134) “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”, é a ideia dos corpos dóceis (FOUCAULT, 2010).

Oajuizamento do “comportamento adequado em sala de aula”. (PE2), outro critério de avaliação usado nas escolas é a expressão da subjetividade dentro do processo avaliativo. Essa é uma realidade que revela como o poder se movimenta em seus detalhes nas instituições. As avaliações de comportamento colocam em relevo os procedimentos de exclusão impregnados de uma ideologia burguesa dominante que através de um processo avaliativo, escamoteado de legalidade e justiça, já que se aplicaria a todos sem distinção, acabam por estabelecer e legitimar seus procedimentos de exclusão. Foucault (1979, p. 185) revela que tanto os mecanismos de exclusão como os aparelhos de vigilância (as avaliações de comportamento podem ser entendidas nesta perspectiva) “representou um interesse para a burguesia a partir de determinado momento”. Os objetivos formativos “são projeções futuras de objetivos cuja consecução se vai dando ao longo do processo, inclusive com a cooperação de todos os demais professores” (LIBÂNEO, 1994, p. 237), a busca de um comportamento único ou padrões de comportamento, e a definição unilateral deste padrão por parte da escola ou do professor não dialoga com um currículo que se pretende libertário.

Mesmo que não esteja explicitado no PPP, os aspectos relacionados ao comportamento do aluno possuem um peso na avaliação do professor que se sente limitado pelas regras estabelecidas. Para o professor as imposições feitas pela escola entram em conflito com o discurso da escola emancipatória

porque a partir do momento que tu faz o aluno refletir e pensar naquilo que está certo e naquilo que está errado com certeza tu pode gerar alguns conflitos dentro da escola. O próprio professor se contradiz porque ao mesmo tempo que a gente quer que o aluno pense, que ele seja crítico, ao mesmo tempo a

gente tem que enquadrar o aluno dentro da sala de aula. A gente está dentro desse sistema [tradicional ou não emancipatório] ao mesmo tempo que a gente quer que esse aluno se emancipe, mas ele ainda tem que seguir aquela regra de sentar bonitinho no espelho de classe, tem que respeitar o horário de..., não pode ir no banheiro em tal aula e tal aula, então existem regras que estão além do meu planejamento que eu sou obrigada a respeitar por uma questão de grupo como funcionamento de escola (PROFESSOR 3).

Essas leituras possibilitam a compreensão de que há nas discussões sobre os PPPs das escolas uma incipiente crítica aos modelos de avaliação e controle, bem como, alguns ensaios sobre alternativas frente à realidade atual. Contudo, não há um modelo de avaliação a ser adotado que possa de forma definitiva romper com estruturas de reprodução de desigualdades que estão cristalizadas na estrutura escolar. Uma mudança no processo de avaliação demanda uma outra estrutura de ensino, novos processos de aprendizagens com novos tempos escolares que apesar de desejado, de certo modo, inclusive nos documentos oficiais, ainda se mantém distante da realidade praticada. Essa leitura reforça o espaço escolar como um espaço de conquistas, mas também de disputas e contradições.

4.5.2 O currículo no contexto da gestão democrática

Na esteira das discussões sobre currículo e avaliação coloca-se na mesa a necessidade de compreender o entendimento que as escolas possuem sobre currículo e gestão democrática e sua prática efetiva, ou seja, se faz necessário analisar como os documentos oficiais abordam o tema gestão democrática e de que forma esse entendimento promove ações concretas que consigam fazer da gestão democrática um princípio educativo.

Essa abordagem sobre gestão democrática remete à especificidade da escola pública onde se entende que a gestão, de caráter democrático, deve contemplar a participação de toda a comunidade

escolar⁵¹. Hoje as escolas possuem na figura do diretor a autoridade máxima, tanto administrativa quanto pedagógica, dentro de uma unidade escolar. Essa centralização de poder na figura do diretor em relação à efetiva participação dos demais setores da escola e da própria comunidade como um todo, acaba por revelar uma contradição em relação à proposta de gestão democrática. A própria autoridade do diretor já é, por si só, uma contradição. O diretor

considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2017, p.17).

O que se coloca nesta análise é que sob a suposta autonomia do diretor, inclusive dos que são eleitos de forma direta pela comunidade escolar, ficam os limites regulatórios das leis e das normas além das hierarquias existentes dentro de cada rede de ensino. Segundo Paro (2017, p. 17) “a impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola”, e continua o autor “conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras” (op. cit. p. 18).

A autonomia e a gestão democrática, que são necessárias à prática de uma educação emancipatória, vão, deste modo, depender de lutas e enfrentamentos por parte da classe trabalhadora. Ciente desse necessário posicionamento político, uma escola que se pretende emancipatória deve buscar uma gestão democrática em acordo e com a participação da classe trabalhadora. A estrutura atual onde o diretor exerce monocraticamente a autoridade na escola reflete um interesse dos grupos hegemônicos onde, neste contexto, “o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados” (PARO, 2017, p.18) deste modo a autonomia do diretor se torna um obstáculo à autonomia da escola.

⁵¹ Assim como em Paro (2017) aqui o termo “comunidade” não pretende ter um significado sociológico mais rigoroso, representando apenas o conjunto de pais e famílias que participam direta ou indiretamente das atividades educativas de uma determinada unidade de ensino.

Uma alternativa à gestão escolar focada na figura do diretor é a gestão que permita a participação de toda a comunidade escolar no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico da escola, um coletivo gestor.

Na RMEF foi instituído por força de lei os chamados Conselhos Deliberativos (Lei nº 2622/87) com redação alterada pela lei nº 9345/2013 que instituiu o Conselho Escolar Deliberativo nas unidades educativas mantidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis de educação fundamental e educação infantil. Segundo a lei nº 9345/2013 em seu artigo 3º

O Conselho Escolar Deliberativo será constituído de representantes da direção, dos professores, dos especialistas em assuntos educacionais, dos alunos, dos pais, dos funcionários eleitos, efetivos e suplentes pelos seus pares respectivamente, e por representantes da sociedade civil, quando solicitarem assento.

A mesma lei que garante a participação do coletivo da escola nas decisões cotidianas da escola mantém as amarras hierárquicas de controle sobre a autonomia da escola. A exemplo, entre as atribuições do Conselho Escolar presentes em seu artigo 5º estão a competência em estabelecer os critérios de avaliação e o calendário escolar. Estas atribuições podem levar um leitor menos atento a estabelecer uma relação entre o conselho escolar e a prática de uma gestão coletiva e autônoma, contudo o que se observa é que a mesma legislação que supostamente se preocupa com uma gestão colegiada, centraliza decisões importantes como avaliação e organização do calendário escolar nas mãos dos escalões superiores do sistema de ensino, mantendo a hierarquia de poder e controle. Textualmente o artigo 5º letra “j” diz que são prerrogativas do conselho escolar “discussões e argumentos que estabeleçam os critérios de avaliação a serem adotados pela Unidade Educativa, **observada a legislação vigente e as orientações emanadas dos órgãos municipais**” (FLORIANÓPOLIS, Lei nº 9345/2013) [Grifos nossos].

Se as decisões em relação aos critérios de avaliação tomadas pelos conselhos de escola estão atreladas às imposições de resoluções externas à escola, não há muito espaço para o exercício da autonomia escolar, menos ainda para o exercício de uma gestão colegiada e democrática pois, quaisquer decisões que contrarie as determinações dos

escalões superiores reviverá a figura do diretor “autoridade máxima” que por questão de ofício invocará a legislação vigente em detrimento das decisões colegiadas.

As imposições feitas às escolas não se referem apenas às previsões mínimas de dias e horas de efetivo trabalho escolar previsto em legislação Federal (LDB 9394/1996) o que aqui não se questiona, mas para além disso, a resolução do CME de Florianópolis nº 02/2011 que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estabelece critérios condicionantes à adoção de um ou outro modelo de avaliação, Conforme a resolução do CME nº 02/2011 em seu artigo 2º

O período letivo anual será de no mínimo 800 (oitocentos) horas distribuídas em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, podendo ser subdividido em 04 (quatro) períodos de, no mínimo, 50 (cinquenta) dias letivos cada um (bimestres educativos) ou em três períodos (trimestres educativos), desde que esta última periodização não comprometa a totalidade dos dias de efetivo trabalho escolar previsto na legislação vigente e a **Unidade Escolar adotar a Avaliação Descritiva do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** [Grifos nossos].

Além de condicionar a trimestralidade à adoção da avaliação descritiva a resolução não deixa margem para a possibilidade de escolha, por parte do conselho de escola, de outros modelos alternativos aos apresentados por ela. Outro problema que acaba por limitar a participação do conselho escolar no que se refere à autonomia é a definição dos gastos orçamentários que dependendo da origem dos recursos já chegam na escola com uma rubrica específica, determinando para que tipo de aquisição a verba se destina, nem sempre coincidente com as necessidades da unidade escolar. A tese defendida por Saviani (2009, p. 44) de que “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola” revela como a democracia nas escolas em essência não passa de aparência.

Mesmo com todos os problemas de implantação e logística o conselho de escola apresenta-se como uma importante alternativa à forma não-democrática de gestão escolar. Segundo Paro (2017, p. 18-19)

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

O conselho de escola muda o foco da gestão individual centrada na figura do diretor para uma gestão colegiada com a participação de todos os seguimentos escolares possibilitando uma efetiva gestão democrática. De acordo com as DCEB (2015) uma gestão político-pedagógica democrática se caracteriza

por um processo político democrático, mediante o qual o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

No caso específico da RMEF as escolas possuem sua concepção de gestão democrática muito mais associado ao plano de gestão, que geralmente é capitaneado por um/uma diretor/diretora, do que como orientação de um princípio estruturante do currículo. A gestão

democrática é a parte presente no PPP das unidades educativas que dará sustentação para a construção da percepção de Homem, de Escola e seus objetivos bem como o pensar o currículo dentro de uma perspectiva de avaliação da escola e pela escola.

A gestão democrática, definida pela participação efetiva de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola, deve fazer parte do próprio currículo escolar como uma estratégia e posicionamento político-pedagógico em articulação direta com a educação emancipatória.

Não é possível a construção de uma escola praticante de um ensino emancipatório, ou seja, uma escola dentro de uma perspectiva libertária que não tenha como pressuposto ações democráticas, não apenas no âmbito da gestão, o que é imprescindível, mas em todas as relações que se estabelecem na escola.

CAPÍTULO V - A GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - CAMINHOS TRILHADOS - TRILHAS A FAZER

5.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O currículo pelo que eu entendo é uma série de conteúdos que alguém seleciona, que acha importante, relevante e na geografia na história e em outras disciplinas é assim, uma seleção de conteúdos de acordo com o objetivo que se tem (PROFESSOR 12).

Considerando as contribuições sobre o currículo apresentadas por Ramis et al. (2004), especialmente na incorporação de um conceito de currículo que supera a noção de lista de conteúdos (veja capítulo III desta tese), se faz necessário, neste capítulo, acrescentar as contribuições de Goodson (1995) para que as análises da proposta curricular de geografia da RMEF possam ser realizadas considerando a realidade de como o professor de Geografia percebe o currículo. Nesse sentido incorporamos neste trabalho o conceito de currículo de George S. Tomkins (1986) apresentado por Goodson (1995) que define currículo como

o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 1995, p. 117).

Se fosse possível estabelecer uma aproximação entre o conceito apresentado por Goodson (1995) e as inquietações dos professores, o aspecto referente à questão sobre “o que deve ser lecionado” pode ser a expressão que define, juntamente com o como lecionar determinado conteúdo, as preocupações mais latentes dos professores em relação ao currículo.

Essas questões aparecem nas discussões levantadas por Coll (2006, p. 44-45) sobre o conceito de currículo onde o autor afirma que *o que ensinar; quando ensinar; como ensinar* e por último *que, como e quando avaliar* são os quatro componentes que o currículo deve considerar para cumprir com êxito suas funções.

As discussões em torno do currículo na RMEF remontam a segunda metade da década de 1980, período que dentro da historiografia é conhecido como a fase da redemocratização do Brasil, historicamente identificado como Nova República. É nesse período de disputas pelo poder “que se desencadeia uma ampla discussão em torno das reformas curriculares, tanto em âmbito nacional, estadual como municipal” (COSTA, 2001, p. 6).

É necessário explicar neste capítulo de onde essa pesquisa parte. A RMEF possui atualmente uma Proposta Curricular (2016) que ainda se encontra em fase de implementação e se propõe a ser a proposta de currículo para toda a rede municipal em substituição à proposta de 2008. Contudo, a referência para as análises desta pesquisa mantém-se no documento de 2008, que ainda estava sendo usado como subsídio às aulas pelos professores de geografia no período em que foram realizadas as entrevistas, momento em que a proposta mais recente (de 2016) ainda não estava disponível.

Diferentemente da proposta curricular de 2008, que apresentava uma estrutura com base nas disciplinas, a Matriz de 2011 ensaiou uma apresentação a partir de uma estrutura vinculada na concepção pautada em áreas do conhecimento e não em disciplinas onde a Geografia em conjunto com a História e o Ensino Religioso compunham, nesta proposta, a área das Ciências Humanas. Essa estruturação em áreas do conhecimento se manteve na PCRMEF de 2016.

Tal perspectiva, fundamentalmente, trata-se de um acompanhamento das discussões nacionais frente à reestruturação curricular proposta pelo MEC, e ainda em discussões, feitas a partir da elaboração de uma BNCC.

Além da proposta curricular outros documentos vão influenciar diretamente a organização da escola e o trabalho do professor, seu planejamento e suas práticas didáticas trata-se, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das orientações, resoluções e portarias baixadas pela SMEF, entre as quais destacam-se de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 8 – Legislação e orientações na RMEF que influenciam a organização da escola e o trabalho do professor

Lei nº 9.394, de 2012/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria nº 010/2016	Dispõe sobre a Organização e Funcionamento das Unidades Educativas do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação Florianópolis e dá outras providências.
Resolução nº 02 /2009	Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino.
Resolução nº 03/2009	Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis/SC.
Resolução nº 04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução nº01/2010	Fixa normas para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.
Resolução nº 02/2011	Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.
Resolução nº 01/2013	Modifica os artigos 2º, 14º (parágrafo 3º) e 23º da resolução CME nº 02/2011.
Orientação DEF nº 01/2010	Orienta e sugere sobre a Estrutura do projeto Político Pedagógico e Regimento escolar para as Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis/DEF - Elaborado pelo autor (2017).

Neste sentido, o diálogo que se estabelece para as análises nessa pesquisa fará referência às duas propostas curriculares (2008 e 2016), fundamentadas em documentos oficiais, compreendendo que no intervalo destas duas publicações surgiram outras referências como a Proposta Curricular de 2011, que não chegou a se constituir num documento oficial sendo apenas uma “proposta em construção” e que não chegou a ser amplamente discutido no interior das escolas e outro documento, esse de 2012, intitulado “Matriz Curricular de Geografia/2012” cuja centralidade estava na apresentação de conceitos, objetos do conhecimento e expectativas de aprendizagem aos quais os professores deveriam pautar suas aulas. O quadro 9 apresenta as orientações sugeridas aos professores a partir dessa matriz, aqui reproduzida na íntegra como foi repassada pela secretaria da escola.

Quadro 9 – Matriz Curricular de Geografia - 2012

OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO			
ANO	CONCEITOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
5º	LUGAR PAISAGEM TEMPO NATUREZA SOCIEDADE MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Origem do Universo – forma e movimento, sistema solar. - Espaço Geográfico – relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas; cartografia e suas convenções: orientação, localização; Mapa: legenda, proporção, escala, representação. - Espaço e tempo, meio ambiente. - Introdução a Geografia de SC. 	<ul style="list-style-type: none"> - História do Planeta Terra; - Mudanças ocorridas no tempo geológico; - Mudanças das paisagens ao longo do tempo; - Observar, descrever, explicar, comparar e representar os espaços; - Codificar e interpretar mapas; - Conhecer o espaço de vivência e os problemas ambientais existentes nos lugares.
6º	LUGAR PAISAGEM REGIÃO TRABALHO SOCIEDADE MEIO AMBIENTE TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência geográfica, origem do universo, movimentos da terra, sistema solar, biosfera. - Cartografia e suas convenções: orientação, localização, representação. Mapa: legenda, escala. - O espaço e o meio ambiente Estado de SC: localização, organização político-administrativa, território, relevo, vegetação, clima, hidrografia, população, diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar o estado de SC, no Brasil e no mundo; - Compreender a história de SC relacionando o espaço geográfico; - Identificar os tipos de trabalho, seu processo histórico; - Conhecer as Áreas de Preservação de SC; - Identificar os impactos ambientais que ocorrem no Estado de SC; - Saber sobre o processo histórico do Estado de SC;

		<p>étnico-racial, regiões;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo histórico de SC; - O trabalho e a organização do espaço; - Recursos Naturais; - Localização das áreas de preservação de SC; - Impactos Ambientais; - Espaço urbano e rural; - Migrações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber sobre o relevo, a vegetação, o clima e a hidrografia do estado de SC; - Reconhecer os espaços urbanos e rurais do estado de SC; - Identificar e conhecer a história da população de SC; - Saber sobre as migrações, causas e conseqüências; - Conhecer a diversidade de etnias que compõem o estado de SC.
7º	<p>LUGAR PAISAGEM SOCIEDADE TERRITÓRIO REGIÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localização do Brasil; - Identidade brasileira, origens, colonização, etnias, população; - Atividades produtivas – ciclos econômicos. - A história da formação do espaço brasileiro; - A organização do espaço brasileiro; - Processo de urbanização e industrialização do Brasil; - Avanços Tecnológicos; - O território brasileiro; - Distribuição da população no espaço brasileiro, povoação; - Densidade demográfica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e posicionar geograficamente o Brasil; - Conhecer a história do povo brasileiro, as etnias; - Saber sobre a diversidade da população brasileira e a sua distribuição no espaço brasileiro; - Formação sócio-espacial do Brasil; - Conhecer as atividades produtivas do Brasil, a origem da sua economia; - Formação e características das regiões do Brasil; - Processo de urbanização do Brasil;

		<ul style="list-style-type: none"> - IDH; - Migrações; - Regiões geoeconômicas e do IBGE; - Regionalização mundial (desenvolvimento e subdesenvolvimento); - Cartografia: construção, leitura e interpretação de mapas, coordenadas geográficas, latitude, longitude e fusos horários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação e transformação do espaço brasileiro; - Análise dos índices do IDH do Brasil, observando a longevidade, grau de conhecimento e PIB, per capita; - Trabalhar a cartografia relacionada aos fatos sociais.
8º	<p style="text-align: center;">SOCIEDADE/TERRITÓRIO/ REGIÃO/PAISAGEM /TRABALHO/ NATUREZA/MEIO AMBIENTE/ GLOBALIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartografia: construção, leitura e interpretação de mapas; - Continente Americano: ocupação do território, formação sócio-espacial, quadro natural, aspectos econômicos, população, diversidade étnico-racial, desenvolvimento e sustentabilidade; - Regionalização dos países americanos; - Geopolítica; - Meio ambiente e utilização dos recursos naturais, uso da água, bacias hidrográficas, impactos ambientais, fenômenos naturais; - Globalização – ordem mundial, 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a cartografia e relacionar aos fatos sociais; - Conhecer a realidade do continente americano, suas características geográficas e sociais; - Identificar e conhecer a população do continente; - Saber sobre as atividades econômicas, os transportes utilizados; - Conhecer e discutir sobre os recursos naturais e as formas de preservação adotadas, causas e conseqüências; - Entender os conceitos de globalização e mundialização;

		<p>organizações políticas e econômicas, comércio mundial e redes de informações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multinacionais; - Situação financeira mundial; - Avanços tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as organizações econômicas existentes hoje no continente americano; - Conhecer o desenvolvimento tecnológico dos séculos XX e XXI.
9º	<p>TERRITÓRIO/SOCIEDADE/TRABALHO/PAISAGEM/NATUREZA/MEIO AMBIENTE/ GLOBALIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Urbanização, industrialização mundial; - Revolução Industrial, conflitos mundiais; - Continentes – Ásia, Europa, África, Oceania, Polos - Quadro natural, território, população, etnias, atividades econômicas, industriais, educação, desenvolvimento, fenômenos recentes, características culturais, sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de industrialização e urbanização mundial; - Conhecer as revoluções e conflitos mundiais; - Identificar a organização espacial, cultural, econômica dos continentes e pólos; - Compreender as mudanças geopolíticas dos continentes; - Saber sobre o processo de colonização dos continentes; - Conhecer os limites territoriais dos continentes; - Saber sobre as características naturais, preservação e cuidados com o meio ambiente; - Conhecer a política para a pesquisa, nos pólos.

Fonte: Secretaria da Escola – Supervisão Escolar.

Apesar de serem colocadas como orientações ou sugestões os conteúdos da matriz acabam se tornando uma imposição aos planejamentos dos professores sendo que a matriz é o documento utilizado pela escola como guia para o acompanhamento (supervisão) do trabalho docente, conforme relata o professor que refletindo sobre o seu planejamento disse

[...] eu estou assim olha, estou tentando olhar meu planejamento e digo assim, mas eu pus aquilo ali, por quê? Sabe, eu sei que tem algumas categorias que eu tenho que colocar pra, se eu sofrer uma auditoria, eu digo assim ‘tá ali’ sabe? Mesmo eu não colocando eu ponho sabe? Mesmo eu não colocando eu trabalho. Então tem coisas que eu coloco dessa, dessa e dessa maneira que a minha supervisora, que não existe, ela vai dizer ‘mas [professor cita seu nome], você não colocou isso aqui [sobre], sociedade’; sabe aquela questão, não sei, o professor lá do Rio Vermelho falou o que que a supervisora vai falar de Globalização se ele trabalhava outra coisa lá. Então às vezes a pessoa que vai te analisar ou vai te questionar ou vai... está na função dela, ela não entende o que ela tem que fazer, chega pergunta umas coisas, se ela estiver de bons olhos contigo tudo bem, se ela não tiver é tudo mal (PROFESSOR 5).

O relato acima mostra como o professor, em algumas situações, se vê obrigado a reproduzir um currículo que muitas vezes não é condescendente com as necessidades da escola nem dos alunos apenas para cumprir uma formalidade, faz-se o cumprimento de um currículo prescrito que, na prática, o professor busca superar.

A existência de um currículo oficial e um currículo praticado já foi descrito por Goodson (1995) que considerava a existência de um currículo oficial, “currículo escrito” e um currículo praticado, ou seja, um “currículo ativo”. Seus estudos têm origem nas análises e incorporações conceituais de Jackson (1968) currículo “pré-ativo” e “interativo”; de Maxine Greene (1971) que também considera a definição “pré-ativa” para o currículo oficial, aplicando a esse conceito a ideia de “possibilidade” e finalmente Young (1977) que apresenta as definições de “currículo como fato” e “currículo como prática”. Para Goodson

se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 1995, 24).

Há um entendimento de que a prática fiscalizatória do currículo burocratizado, ou seja, a preocupação da adequação do planejamento do professor com a matriz curricular da prefeitura de Florianópolis/SC possa, em algumas escolas, ter um outro encaminhamento. Durante a entrevista o professor se manifestou sobre sua escola dizendo que

a gente segue o nosso currículo municipal, mas o que eu gosto e acho que tem que ser valorizado é as especificidades que a gente tem nas nossas escolas em nosso município em nosso bairro, porque o mundo e a história ela é dinâmica ela está acontecendo então eu acho que... às vezes a gente... eu por exemplo, nunca repito conteúdo do mesmo cronograma do ano anterior, eu sempre altero até por conta do que vai acontecendo coisas e eu vou encaixando os conteúdos e outros eu vou colocando novos porque eu acho que tem uma demanda. Então está acontecendo uma grande discussão no mundo a respeito de alguma coisa, acho que a gente não pode simplesmente deixar de participar porque não estava lá em seu cronograma. Por isso que eu valorizo muito essa parte que a gente tem essa autonomia para colocar, eu acho que a geografia faz muitas discussões, as ciências humanas de uma maneira geral, até porque não tem filosofia na escola (PROFESSOR 13).

As falas acima expressam as tentativas dos professores de adequarem a proposta curricular da rede municipal às necessidades e realidades de seus locais de trabalho. Uma prática adaptativa que expressa sentido de resistência em relação ao modelo de controle exercido pela própria escola. Em alguns casos o diálogo entre professor

e escola está melhor estabelecido, contribuindo para uma reflexão permanente sobre o currículo, neste exemplo, afirma o professor:

acho que aqui está começando a se construir enquanto escola uma aproximação maior, porque a gente está verificando que nas formações é tudo dividido, separado que eu não vejo a geografia está sentando junto com supervisor orientador, não somente com supervisor com orientador também que então nós estamos construindo essa realidade para nossa escola, nós estamos se abrindo, porque eu verificava que antigamente era um pedestal que quem mandava quem vigiava era o supervisor, orientador ou direção, professor mera pessoa que iria trabalhar em sala de aula. E agora não, nós estamos tendo essa união (PROFESSOR 8).

Em todo caso é preciso dizer que há uma necessidade constante de ler/pensar a proposta curricular e o próprio currículo da escola. O exercício constante do professor, em poder refletir sobre o currículo e propor mudanças de acordo com as necessidades de seus alunos, é uma prerrogativa que ele não pode abrir mão. O currículo deve ser pensado para ajudar a desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, o currículo não deixa espaço para um trabalho pensando nas necessidades dos alunos, se sua centralidade for os conteúdos e não os alunos.

A Matriz de 2011 apesar da advertência “Em Construção” (veja figura 2) e de sua característica real de incompletude também chegou nas unidades educativas e foi utilizada por alguns professores como referência para a elaboração do planejamento anual. Essa mudança constante de matriz curricular (2008, 2011, 2012 e 2016) explica, em parte, os distanciamentos entre os planejamentos dos professores da RMEF ainda com reflexos nos documentos atuais.

Ao se constatar as diferenças de conteúdos e de forma na apresentação dos planos de ensino dos professores, torna-se importante investigar se esses demonstram e evidenciam simplesmente embaraços e indefinições da geografia enquanto disciplina escolar ou se representam tentativas de ruptura ao modelo oficial de currículo num processo de mudanças dentro da disciplina geografia.

Esse julgado distanciamento relativo à forma e conteúdo entre os planejamentos dos professores não tem origem numa suposta autonomia, ou no pressuposto exercício desta, ao elaborar seus planos

de ensino a partir da realidade a qual ele está inserido. Ao contrário, um olhar mais atento, permite a constatação de que os planejamentos seguem um similar padrão.

Figura 8 – Capa da Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos da Prefeitura de Florianópolis – 2011



Para a análise sobre a proposta curricular de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC o documento base foi a

PCRMEF de 2008 que por ocasião desta pesquisa era o documento de referência dos professores (entrevistados entre 2015 e 2016).

Deve-se considerar que oficialmente a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, no decorrer da pesquisa, transitou entre os documentos de 2008 e a atual proposta de 2016 (Nesse período os professores estavam discutindo sobre a nova proposta curricular que culminou na publicação da PCRMEF de 2016). Isso pelo fato de que os documentos de 2011 e 2012 limitavam-se ao que se chamou de “Matriz Curricular”, estabelecendo apenas ajustes às listas de conteúdos previstas na proposta curricular de 2008 não ocorrendo, portanto, antes do documento de 2016, nenhuma alteração significativa com a efetiva participação dos professores em relação aos pressupostos e princípios educativos defendidos na PCRMEF desde 2008. Nesse sentido são as propostas de 2008 e 2016 as referências para as análises que se estabeleceram a partir das entrevistas e análises documentais realizadas nesta pesquisa.

A PCRMEF (2008) apresenta uma lista de conteúdos e objetivos para todo o Ensino Fundamental desde os Anos Iniciais (1º ao 5º anos) até os Anos Finais (6º ao 9º anos). Pare efeito listamos no quadro 8 os conteúdos e objetivos previstos na Proposta de 2008 para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 10 – Conteúdos e objetivos da Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental presentes na PCRMEF de 2008

6º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVO
Entendendo o Brasil	
A identidade brasileira. - Origens culturais do Brasil, etnias; Diversidade Étnico-Racial. - Produção e cultura afro-brasileira; - Localização das comunidades remanescentes dos quilombos.	- Conhecer a história da formação e a ocupação do Brasil, população e território referenciando esse processo com a realidade local, regional e internacional; - Refletir sobre a diversidade social, econômica, política e natural do país
Atividades produtivas no meio rural e na cidade.	- Compreender as formas de produção e a transformação do espaço geográfico.
Processo de urbanização e industrialização.	- Entender a dinâmica das migrações e problemas urbanos.
Estado, nação e país.	- Demonstrar conformação dos limites políticos entre os países (estados).
Formação Histórico-Geográfica no Espaço Brasileiro Localização do Brasil - Coordenadas Geográficas - Fusos Horários A Organização do Espaço Território A Urbanização no Brasil	Compreender o caráter interativo existente entre os elementos naturais, bem como sobre as modificações que os mesmos sofrem provocadas pelas diversas sociedades que deles se apropriam; - Compreender como acontece a urbanização no Brasil.
População brasileira - Dinâmica populacional - Distribuição da população - Densidade demográfica - Povoação - IDH	Compreender a ocupação e a transformação do espaço brasileiro; - Analisar os índices do IDH do Brasil, observando a longevidade, grau de conhecimento renda ou PIB per capita. - Analisar as causas e conseqüências das migrações.

- Migrações	
O Brasil e as Regiões Regionalização do Espaço Brasileiro (IBGE) - Divisão Geoeconômica - Reservas Florestais - Ação antrópica na Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Mata de Araucária; - Reservas Minerais brasileiras; - Culturas Regionais; - Clima	- Conhecer e analisar a formação e as características das regiões como formação histórico-geográfica do Brasil. - Compreender o conceito de região e entender a divisão regional; - Analisar os elementos naturais e antrópicos da região; - Compreender o espaço geográfico das regiões; - Analisar o processo de ocupação e formação do espaço geográfico das regiões; - Analisar as condições climáticas das regiões.
7º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Organização e Regionalização do Espaço Geográfico Mundial	
Os Continentes; As Paisagens Naturais Diversidade Cultural Sócio-econômica	- Desenvolver habilidades relacionadas à observação, leitura e confecção de mapas; - Compreender os processos de organização espacial a partir das civilizações; - Compreender o processo de organização a partir das civilizações; - Conhecer as paisagens naturais e compreender as transformações destas pela ação antrópica.
O Território Americano: * A organização do espaço Americano * As paisagens da América Estrutura Geológica da América - Uso da Terra - Agricultura, erosão, desertificação, distribuição de terras no Brasil	- Reconhecer o espaço geográfico americano como produto de relações externas, construído de fora para dentro, e a colonização de exploração e povoamento; - Entender e analisar os processos de ocupação do Continente Americano; - Reconhecer a diversidade das paisagens naturais do continente Americano; - Analisar a produção agrícola, e a ação antrópica no solo e o processo de

	distribuição de terras.
<p>Atividades Econômicas no Continente Americano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agropecuária e as políticas agrícolas no Continente Americano; • O Extrativismo no Continente Americano; • Os Processos de industrialização; • As relações de trabalho e Apropriação; • Os impactos sócio-ambientais impostos pelas atividades econômicas. 	<p>- Compreender as relações econômicas existentes e suas relações com a paisagem natural; Visualizar e identificar os aspectos sociais e culturais existentes;</p> <p>Analisar as mudanças econômicas e territoriais a partir do processo de industrialização.</p>
<p>Regionalização do Continente Americano:</p> <p>Os critérios de Classificação dos Países</p> <ul style="list-style-type: none"> • América Anglo-Saxônica/América Latina; • Os Blocos Econômicos da América • O papel das multinacionais • IDH - Desenvolvimento 	<p>Entender e analisar os critérios de regionalização do Continente Americano: a partir do processo histórico-econômico; Discutir e analisar as possibilidades e perspectivas das organizações econômicas do Continente Americano.</p> <p>Conhecer as associações econômicas entre países.</p>
<p>Expansão das áreas urbanas</p> <p>– cidades – metrópoles</p>	<p>Compreender o processo de urbanização e organização das cidades.</p>
8º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Mundo Global	
<p>Globalização e desenvolvimento tecnológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nova ordem mundial - Blocos econômicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os Blocos Econômicos e compreender a articulação entre eles; - Analisar o processo de desenvolvimento tecnológico; - Entender os conceitos de Globalização e Mundialização; - Compreender o espaço geográfico mundial, produto de uma organização política e sócioeconômica em transformação, a partir de uma história constituída por contradições e conflitos; - Compreender que (re) construímos o espaço mundial a cada momento

	da história.
- A circulação de mercadorias, de informação e de capital financeiro nos diversos territórios; - Transporte e Comércio	- Entender a dinâmica da circulação de mercadorias, as redes de informações e de capital financeiro na globalização; - Conhecer os meios de locomoção que as pessoas utilizam; - Compreender e analisar os atuais fluxos e as redes de comunicações e organizações no contexto global.
- As questões ambientais e a utilização dos recursos naturais: solo, água subterrânea, uso da água, bacias hidrográficas; - Clima, Impactos Ambientais - População Mundial: Demografia e Comportamento - Movimentação das pessoas, circulação de informação a nível global	- Compreender a dinâmica climática e os impactos ambientais; - Discutir sobre os recursos naturais mundiais e as formas de preservação que estão sendo adotadas; - Perceber os fluxos populacionais e o comportamento da população; - Conhecer criticamente o mundo em que vive, da escala global ao local; - Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referências que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais; - Compreender e analisar os atuais fluxos e as redes de comunicações e organizações no contexto global.
- O papel das multinacionais e o consumo.	- Perceber o desenvolvimento tecnológico, financeiro e comercial dos séc. XX e XXI; - Diferenciar necessidade de consumo e entender a influência exercida pelas multinacionais na vida das pessoas e seu padrão de consumo, bem como o destino final do lixo.
Divisão mundial: países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes.	- Compreender os diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico, social, ambiental.

9º ANO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Fronteiras, Estados e Nações do Mundo	
- A Europa no contexto mundial;	- Compreender a organização espacial, cultural, econômica da África, Ásia e Europa; - Conhecer a contribuição do povo africano na formação cultural do Brasil;
- Conhecendo a África;	- Conhecer o espaço geográfico africano, diversidade da morfologia, do clima, aspectos econômicos e étnico-religiosos.
- Ásia: Oriente Médio, Índia, ex-URSS, China, Tigres Asiáticos, Japão e Oceania.	- Conhecer as características do continente asiático, população, etnia, costumes e religiões; - Compreender a situação geopolítica da Oceania e suas relações.
- População dos Continentes;	- Compreender as mudanças geopolíticas ocorridas nos continentes; - Analisar o processo de colonização do - Continente africano, a diversidade étnica e política.
- Regiões econômicas, crescimento, industrialização, agropecuária, educação, pluralidade cultural de todos os continentes;	- Compreender o desenvolvimento tecnológico e a divisão internacional do trabalho nos continentes; - Analisar a situação geopolítica dos continentes.
- Região do Ártico e Antártica.	- Compreender a política e acordos para a pesquisa nos polos; - Entender como são as características naturais, culturais e sociais das regiões do Ártico e Antártica.

Fonte: Florianópolis (2008, p. 209-212). Elaborado pelo autor.

Uma das questões importantes a se destacar na PCRMEF (2008) é que nesta organização curricular conceitos e conteúdos caros para a Geografia como por exemplo cartografia e suas convenções e paisagem ficaram alocados no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cabe ressaltar que nesta etapa do ensino o trabalho com a Geografia fica a cargo do professor unidocente, ou seja, um professor, geralmente com formação em pedagogia, responsável por cinco disciplinas básicas no Ensino Fundamental (Geografia, História, Ciências, Português e Matemática).

Este aluno do Ensino Fundamental terá aulas com o professor de área específica da geografia, geralmente com formação em Geografia, somente a partir do 6º ano daí a importância de um reencontro do aluno com esses conceitos a partir dessa etapa do ensino. Parte da necessidade que os professores encontravam em modificar a Matriz baseava-se nesta organização curricular, cujo conceitos e temas fundamentais à geografia, presentes nos anos iniciais, não eram privilegiados nos anos finais do Ensino Fundamental pela PCRMEF de 2008.

Não se parte do pressuposto de que o professor pedagogo não tenha conhecimento para desenvolver temas específicos da geografia, a questão é que conteúdos e conceitos importantes para a consolidação de uma educação geográfica no Ensino Fundamental, não são contemplados nos Anos Finais dessa etapa de ensino, ficando imputada ao professor pedagogo de acordo com a PCRMEF de 2008 a incumbência de discutir e consolidar esses conceitos já nos anos iniciais o que, na prática, não ocorria.

A PCRMEF (2008) apresenta-se como uma construção coletiva, com ênfase na participação dos professores. A característica de apresentar propostas curriculares como legitimamente elaboradas com o auxílio dos professores remonta a década de 1990 (COSTA, 2001), ao se publicarem as novas propostas curriculares, a partir do processo de redemocratização de 1985 onde segundo Bittencout.

A apresentação formal das propostas é variada sendo, no entanto, perceptível na maioria delas, o fim do modelo tecnicista por intermédio do qual as propostas eram seccionadas em zonas, elencadas em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e atividades didáticas. Há uma tendência em delimitar a área do conhecimento específica da disciplina, partindo das fundamentações teórico metodológicos oriundas do conhecimento científico de referência.

Algumas delas pontuam o percurso de discussões com os docentes, buscando esclarecer os vários sujeitos produtores do texto oficial, considerando possíveis liames e as articulações entre o corpo burocrático de técnicos com assessorias das Universidades, mostrando ser um produto proveniente de discussões com professores e, portanto, objeto de consenso entre os três setores fundamentais para a definição do saber escolar proposto: poder educacional, academia e professores. Buscam, em geral, demonstrar que não se trata de "um pacote" mas de propostas realizadas a partir de debates e aparentemente fruto de determinado consenso (BITTENCOURT, 1996, p. 56-57).

Essa aparência de legitimidade e aspecto consensual está presente nas duas propostas curriculares de Florianópolis (2008 e 2016) onde se ressalta que o documento foi construído com a participação dos professores de Geografia da RMEF. A exemplo disso, na proposta de 2008 afirma-se que

Durante o ano de 2006 e 2007, os(as) professores(as) de Geografia estiveram reunidos na formação continuada participando de debates sobre a Diversidade Étnico-Racial, discutindo as concepções da Geografia, conceitos, conteúdos, metodologia e avaliação, com o intuito de estudar, trocar experiências, relatar novas linguagens, gêneros textuais, e discutir sobre o fazer pedagógico do ensino de Geografia (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 199).

Nesse momento eram recentes as discussões em torno do Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos.⁵² No decorrer

⁵² Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Na RMEF a resolução 01/2006 fixou normas para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede, a partir de 2007, contemplando a Lei 11.274/2006.

desse período de formação⁵³ a proposta curricular de geografia que integrou a PCRMEF (2008) foi concluída e o documento defendia que as diretrizes curriculares podem contribuir para a elaboração dos projetos, para a organização e elaboração do planejamento pedagógico das unidades educativas e contribuir para a formação de cidadãos que compreendam o mundo, saibam interpretar mapas e transformar os espaços construídos socialmente (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 199).

Apesar de se apresentar como uma referência para a elaboração do planejamento do professor e de defender que o objetivo principal da Geografia é o estudo do espaço geográfico (PCRMEF, 2008) as análises dos planejamentos dos professores demonstraram um certo distanciamento dos referenciais teóricos postos na proposta, limitando-se a contemplar, e em apenas alguns casos, tão somente a lista de conteúdos disponíveis na mesma.

A ideia de consenso em torno da proposta curricular da RMEF seja ela de 2008 ou de 2016 pelo discurso da “ampla participação” e “engajamento” ressalta a participação dos professores, entre outros, colocando-os como sujeitos do processo. Sobre a participação dos professores registra o documento que no ano de 2016 ocorreu

um primeiro momento presencial, promovido com o intuito de apresentar aos/as professores/as a proposta em construção, em suas linhas gerais e fundantes. Além disso, instigá-los/las a contribuir para que o texto final retratasse, da melhor forma possível, o trabalho desenvolvido na RMEF.

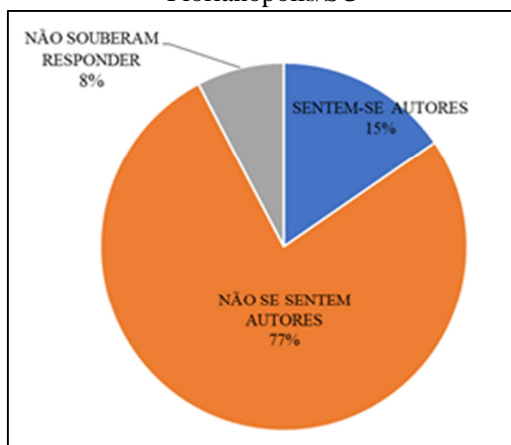
Seguindo o processo de produção colegiada da Proposta Curricular, a discussão foi ampliada pelo envolvimento dos/das profissionais da Rede, em ambiente virtual. Esta estratégia metodológica foi pensada para promover a análise do texto inicial e coletar considerações dos/das participantes sobre as reflexões nele

⁵³ A Prefeitura de Florianópolis, através da SME/DEF coordena a formação continuada dos professores de Geografia que consiste em encontros mensais com duração que podem variar de 4 a 8 horas por dia/encontro.

expressas, visando aprimorá-lo (PCRMEF, 2008, p. 11).

Segundo o documento a construção da atual proposta curricular iniciou em 2015 por consultores, assessores da SMEF e diretores de escolas convidadas, na qualidade de representantes das Unidades Educativas da Rede. Essa configuração cria o caráter de “consenso” (BITTENCOURT, 1996) necessário para a garantia de legitimidade do processo. Porém durante entrevista com os professores de geografia uma questão que foi apresentada versou exatamente sobre a metodologia utilizada pela SME para a elaboração da proposta curricular questionando se a forma como o currículo de geografia vinha sendo construído na RMEF garantia a autonomia/autoria do professor no que se refere a construção/execução dessa proposta curricular. O gráfico 1 apresenta uma síntese das respostas dadas.

Gráfico 1: Percepção dos professores de geografia sobre a autoria em relação à construção da proposta curricular de geografia de Florianópolis/SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Os dados mostram, de forma expressiva, que os professores não se reconhecem na Proposta Curricular. Os argumentos para esse posicionamento expressam os pontos de vista dos professores e indicam correções necessárias ao processo de construção colegiada com uma necessária e efetiva participação docente desde o início das discussões.

Em relação a este questionamento os professores se posicionaram não se reconhecendo como autores da proposta curricular de geografia da RMEF através dos seguintes argumentos:

Eu acho que não [...] Quando eu trabalhei na secretaria também era assim, a gente procura dar um certo ar democrático ou um ar de participação, que o currículo está sendo construído por todos e não é isso que acontece, a gente sabe que não é, porque na hora de você escrever na hora de você botar isso no papel, mesmo que você garanta as falas que você garanta o que foi discutido minimamente, você vai seguir a linha que a secretaria tinha pautado pelo projeto que tá lá, pela discussão que é feita lá e muitas vezes, acho até engraçado isso, quando você vai pra lá e a secretaria... eles fizeram muito isso no governo Grando⁵⁴ quando eu participei da reforma curricular mais ativamente porque eu estava lá na secretaria, então agora nós queremos pensar um currículo com essa matriz ideológica com essa discussão ideológica, e o que a gente ia discutir com os professores era aquela matriz ideológica tentando o quê? Convencer de que aquilo era melhor. É lógico que existiam embates, discussão, mas sempre o que é levado quando se constrói um currículo é o que eu penso e eu vou tentar te convencer que o que eu penso é o melhor. Se isso é certo ou se isso é errado, não sei (PROFESSOR 9).

Olha só, quando a gente vai para nossas formações, fazer a construção do currículo, todo ano a gente começa um e eu não sei onde ele vai parar isso é uma coisa que a gente sempre fala na nossa formação né. Nossa a gente já programou isso ano passado, onde é que está? Então assim, o que eu vejo é que a gente faz, faz, faz, mas não tem nada assim no papel ainda determinando. A gente tem uma

⁵⁴ Sérgio José Grando elegeu-se prefeito de Florianópolis em 1992, em coligação chamada Frente Popular, exercendo o mandato entre 1993 a 1996.

matriz curricular que já é bem antiga na rede, acho que ela tem que ser reformulada, mais atualizada, tem coisas que a gente tem que rever nessa matriz curricular, principalmente questões de urbanização, questões assim do plano diretor essas coisas assim acho que tem que ser melhor analisado e... então é assim a gente está sempre construindo sabe, mas o concreto não sai, aí o que acontece a gente tem alguns ponto que a gente determina na formação e é onde os professores se baseiam para poder fazer as suas aulas (PROFESSOR 2).

Não! Para mim não. Pra mim o problema é na raiz é na construção já começa por aí. Até porque quando tu perguntou a matriz que eu sigo, cara eu já não sei mais, porque nós temos duas uma hora diz que uma serve a outra não, outra hora a outra que não serve a outra serve sabe!? Aí eu vou na minha entendeu? Eu vou na minha. [aquele currículo, da forma como vem sendo construído você não se sente autor?] Não! De jeito nenhum, justamente. E para mim é imposto e o que é pior eu acharia muito mais, já falei até isso lá na reunião, é muito mais legal “não é isso daqui e pronto”. Eu acho mais honesto do que chegar num dia tirar foto “olha os professores estão ajudando a construir”. Para mim, eu não me vejo. Aquele, inclusive um que eu acho que a gente teve até mais tempo que foi depois com aquela professora da UDESC..., do Catarinense, Maria Louisa não é?⁵⁵ Até assim, o começo foi legal, mas depois o documento veio pronto pra gente sabe? Então nossa participação foi até um certo ponto depois algumas pessoas não sei quem se ela ou quem foi pegou e fechou daí é... né... daí eu não... com certeza eu não me sinto participante (PROFESSOR 6).

⁵⁵ O professor faz referência à PCRMEF de 2008 que contou, em 2006, com a consultoria da Professora Louisa Carla Farina Schröter.

Não. Esse currículo que tu tá falando é aquele que foi apresentado pra gente, já veio pronto. Então ele já veio meio que pronto pra gente né! A gente daí, viu que já tava pronto e tentou mudar algumas coisas que não concordava. Eu não sei se esse currículo... eu gostei do currículo, não achei ruim, não achei ele todo ruim. Mas eu acredito que a construção do currículo teria sido melhor se tivesse sido feita pela gente sabe!? Podia até ter uma consultora junto, alguém para organizar as ideias, mas eu acredito que teria sido melhor se tivesse sido preparado pela gente né, desde o começo. Coisa que a gente já fez também né! A gente vem discutindo faz tempo e eles vem do nada e pagaram uma pessoa para fazer o currículo... e não sei se me dá autonomia... acredito que não porque tu acaba... vou acabar tendo que seguir o que tá... sendo falado lá né! (PROFESSOR 4).

Eu senti num determinado momento que eu estava fazendo um papel de trouxa ali [nos encontros de formação], porque ela [consultora da PCRMEF] disse assim: [em relação à PCRMEF] vamos pegar mais uns questionários vamos fazer umas coisas e somar ali? Não! Você traz um produto, você vai dizer “ele está bem avaliado”, você vai comprar esse produto que a rede está fazendo isso daí. Se a gente já está vindo numa caminhada a geografia se porta de uma maneira, a história disse que não vai aceitar [a proposta] e outro diz que vai aceitar, como é que a gente fica daí? E a avaliação externa vem, vem e vem, e é bom a gente estar preparado e aí? (PROFESSOR 5).

Olha eu não entrei na plataforma⁵⁶, não posso falar muito, mas eu acredito que não enquanto

⁵⁶ Trata-se de um ambiente virtual (um site) criado pela prefeitura através da empresa que coordenou as discussões sobre a PCRMEF (2016) nos grupos de formação da Rede para que os professores pudessem analisar o texto inicial e deixar suas considerações. Não havia, porém, garantias que essas considerações

a coisa estiver amarrada como ela está. A escola como ela está, o currículo... porque assim o papel aceita tudo né, Santiago, o currículo pode ser lindo no papel, mas na prática não funcionar então eu não sei, acho que algumas coisas que hoje nos incomodam nas escolas e que dificultam a aprendizagem não é o currículo que vai resolver e eu não entrei alí na plataforma não sei bem como é que é, mas eu creio que muita coisa não mudou, ele vai ter que ser aula de 45 [minutos] né, dentro deste contexto, 3 dias na semana (PROFESSOR 11).

O currículo de geografia na verdade nos está sendo imposto ai por... foi construído pela rede até por algum momento nós professores construímos esse currículo só que ele foi deixado de lado e foi contratado uma empresa que na verdade foi chamado uma universidade, a Unisul, que não tem curso de geografia para desenvolver o currículo de geografia. Então a questão é a Unisul chamou quem? Eu conheci no dia que eles foram lá apresentar, a Unisul foi lá falar sobre o currículo a menina que estava lá apresentando o currículo, ela foi colega minha na Udesc por quê? Porque a Unisul contratou a Udesc para que fizesse, pra fazer assessoria, os professores de geografia da Udesc dar assessoria na geografia [da PMF] quer dizer a empresa, a universidade que pegou nem trabalha com geografia mas vai fazer, vai desenvolver o nosso currículo, então isso já diz tudo. [...] Essa participação nossa no currículo não existe me desculpa, elas foram lá apresentaram falaram só por cima, já tá pronto o currículo. Você não pensa que você vai mudar alguma coisa, eu não acredito, quero tá errada. [...] eles têm que entregar esse

seriam acatadas. O site ficou disponível por algumas semanas e atualmente não está mais disponível. O endereço do site era <<http://mcpmf.com.br/sistema/login/index.php>> sob o título: UNISUL - Projeto de Elaboração das Matrizes Curriculares.

currículo pronto vai dar tempo da gente fazer qualquer coisa, qualquer alteração nesse currículo? Não vai. Então é... entendeu, é história pra boi dormir (PROFESSOR 10).

A seleção dessas respostas possui uma importante justificativa, elas apresentam o enredo, e contam a história, a partir da perspectiva dos professores de Geografia da RMEF, de como se deu a construção da proposta curricular de geografia para a Rede. Existe nas falas dos professores uma compreensão do distanciamento entre a PCRMEF e a realidade das escolas, outro elemento em relevo refere-se à necessidade de participação na construção de uma proposta curricular que reflita o pensamento dos professores, algo que ainda não se concretizou, constituindo-se num vir a ser. Expressa-se, por fim, uma percepção de impotência por parte dos professores que na tentativa de corrigir falhas buscam na implementação dessa matriz curricular as alterações que julgam necessárias para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Os professores afirmam que fazem, sempre que necessário, alterações na matriz curricular de geografia proposta pela RMEF. Em relação à PCRMEF os professores afirmam que se baseiam nela, mas não a seguem à risca, promovem alterações de acordo com as necessidades da escola. Isso pode ser confirmado na fala do Professor 6 que ao ser questionado se faz alterações no currículo sugerido pela SME posiciona-se dizendo que

Ah! Com certeza eu priorizo alguns conteúdos eu estabeleço aqueles que eu acredito que serão mais fundamentais, mais básicos, mais importantes que vão no sentido de proporcionar uma maior reflexão entendeu? É isso que eu procuro fazer então... por exemplo, determinados conteúdos eu às vezes nem trabalho ou trabalho no âmbito de outros que eu considero mais importantes (PROFESSOR 6).

Outro professor, sobre a mesma questão, responde

Faço alterações, para mim serve como norte, mas não significa que vai seguir ao pé da letra e também eu não tenho a preocupação de seguir tudo que está ali porque a gente não dá conta eu prefiro discutir bem um assunto do que passar por cima de tudo e chegar no final,

ah eu dei conta do currículo! Entendeu?
(PROFESSOR 12).

Seguir a PCRMEF parece não ser uma prioridade para os professores, apesar de que, em alguns casos, os professores expressam preocupação em adequar seu conteúdo às exigências da escola e das avaliações externas, como a Prova Floripa⁵⁷. É o que se pode observar na fala do professor ao afirmar que

aqui na escola [...] eles exigem inclusive, nosso planejamento que é trimestral e o planejamento trimestral, por exemplo, nós fizemos agora, tivemos dois dias de planejamento, eles dão essa oportunidade de falar com outro professor e trabalhar a tal da interdisciplinaridade enfim, para planejar uma aula ou um trabalho em conjunto, mas a gente tem que fazer em cima do currículo e a orientadora pega o currículo e olha se todos os descritores estão sendo contemplados se eu estou seguindo e quando eu saio de alguma maneira, ela puxa e tenta... porque que eu estou fazendo aquilo, da onde que eu tirei essa ideia, o que que eu vou abordar com esse tipo de saída de campo, entendeu? É bem cobrado aqui na escola essa questão e a sequência didática de todas as aulas que eu vou dar. Então é bem... mesmo que eu queira sair... mesmo que eu quisesse sair do currículo eu não consigo, porque a imposição é de cima para baixo (PROFESSOR 10).

O professor releva sofrer pressão em relação às avaliações externas confirmando que estas, em especial a Prova Floripa, exercem influência direta nas escolhas dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

Este é um mecanismo de controle que conflita com uma escola democrática, autônoma e com um ensino emancipatório. Apple reconhece que

a compreensão de como o controle das instituições culturais amplia o poder de

⁵⁷ A Prova Floripa é um sistema de avaliação em larga escala que foi implantado na RMEF em 2007, alinhando-se a outras avaliações de larga escala como a Prova Brasil, essa de abrangência nacional.

determinadas classes sobre outras pode nos oferecer o insight necessário para que entendamos a maneira pela qual a distribuição da cultura se relaciona à presença ou ausência de poder nos grupos sociais (APPLE, 2006, p. 50).

A seleção do que deve ou não ser “ensinado” na escola é claramente fruto de uma escolha. Se o professor assume que não irá seguir a PCRMEF não significa que “sua escolha” seja melhor que a oficialmente proposta, ou mesmo que a seleção que ele faz esteja ausente de um controle social e econômico exercido pela classe hegemônica através das escolas onde

não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam - as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006, p. 103).

É preciso um olhar crítico sobre que conteúdo se ensina e para quem se ensina o que se ensina e, sobretudo, por que se ensina o que se ensina. Mais do que pensar sobre a importância dos conteúdos, é preciso refletir sobre o significado. As escolas historicamente vêm legitimando o conhecimento de determinados grupos, preservando e distribuindo um conhecimento dito como “legítimo” e que “todos devemos ter” (APPLE, 2006, p. 103-104) e mesmo com uma tentativa de distanciamento da PCRMEF os planejamentos dos professores revelam que não há, na prática, um distanciamento do que se convencionou definir como legítimo.

Os conteúdos selecionados pelos professores, em seus planejamentos, não expressam significativa ruptura com os conteúdos da cultura dominante. Poder e cultura, lembra-nos Apple, estão dialeticamente entrelaçados são atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade onde “o poder e o controle econômico se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais” (APPLE, 2006, p. 104), e o que se pode observar é que nessa “seleção”, nas escolhas feitas pelos professores, não há uma diferença cultural nos

conteúdos apresentados como legítimos, ou seja, há uma continuidade na reprodução do que se convencionou a considerar conteúdo legítimo. Isso reforça a ideia de que muitos professores não estão conscientes dessa função social exercida pela escola de reprodutora de um falso consenso.

Segundo Giroux (1986) na definição grega clássica a educação era essencialmente política, distante de uma educação preocupada com treinamento, seu objetivo “era cultivar a formação do caráter virtuoso, na busca contínua da liberdade.” (GIROUX, 1986, p. 221) liberdade que, neste sentido, era algo a ser criada, ou conquistada. Uma educação para a liberdade, neste sentido, é uma educação para a cidadania.

Historicamente e, a partir de uma teoria educacional tradicional, as escolas são vistas como “locais de instrução” (GIROUX, 1986, p. 17). No Brasil o ensino surgiu com a “missão” de “domesticar” os índios num processo de acultramento afinal já no século XVI escreviam Pero Magalhães de Gândavo e Gabriel Soares de Souza que “os índios não têm "nem fé, nem lei, nem rei".” (POMPA, 2001, p. 181), um pretexto para as incursões expansionistas portuguesas. No Brasil estava em formação

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Seja no período colonial, imperial ou republicano a educação no Brasil sempre esteve voltada para um ensino que pudesse servir às necessidades da elite econômica do país. Ribeiro (1993) deixa claro que

a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-

exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade (RIBEIRO, 1993, p. 28).

Assim, podemos dizer que o ensino e a escola serviu/servem aos interesses econômicos e não aos interesses dos sujeitos.⁵⁸

Escolas, segundo Apple (2006, p. 84), são “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis.” O trecho abaixo citado por Apple (2006) é longo, mas necessário, pois nos ajuda a entender como pensar o que se ensina e o porquê se ensina o que se ensina na escola. Segundo o autor

o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados

⁵⁸ Indica-se a leitura de Ribeiro (1993) para uma maior compreensão sobre os aspectos mais importantes da história da educação escolar no Brasil, desde o período colonial até o final do regime militar, em que o autor procura estabelecer uma ligação entre cada período histórico e a legislação educacional em vigor.

momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados - colocados entre parênteses, se quiserem - de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado. O significado latente e a configuração que está por trás da aceitabilidade, por parte do senso comum, de determinada posição podem ser seus atributos mais importantes. Esses significados e relações institucionais ocultos quase nunca são revelados se formos orientados apenas pela idéia de melhoramento casual (APPLE, 2006, p. 83-84).

Nesse sentido, um currículo que possa de fato ser uma alternativa que Apple (2006) chama de conhecimento de “alto status” só se concretizará, efetivamente, a partir de uma ruptura com o modelo vigente de educação escolar, ou seja, deve-se promover toda uma reestruturação do currículo e suas práticas, promover uma educação que possa desestabilizar as estruturas do atual modelo de ensino e de escola reprodutora de desigualdades. Apenas uma reorientação dos conteúdos curriculares, o que acontece atualmente em relação aos planejamentos dos professores da RMEF, não garante uma ruptura com a PCRMEF,

menos ainda com a escola reprodutora dos interesses hegemônicos, que, pelo domínio do conhecimento considerado válido reorganiza-se em práticas de manutenção e controle.

A centralidade do problema não está na PCRMEF, especialmente quando se coloca em tela o documento de 2016 que apresenta avanços significativos em relação à concepção de formação integral dos estudantes. Num resgate histórico apresentado pela Proposta Curricular de 2016 consta que

As últimas versões da Proposta Curricular da Rede Municipal demarcaram, em anos distintos, novos desafios: o trabalho com temas transversais e ciclos de aprendizagens a partir de 1996; o ensino de nove anos a partir de 2006; a obrigatoriedade de se trabalhar a diversidade étnico-racial e educação ambiental em 2008; competências e habilidades e estrutura curricular em áreas de conhecimento, em 2011. Neste momento, coloca-se um novo Plano Nacional de Educação aprovado (2014-2024) e as discussões em torno de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis (2015) que colocam novamente os/as profissionais da educação neste movimento de refletir sobre currículo e políticas educacionais que respeitem a transição entre as diferentes etapas da Educação Básica, considerando a formação humana integral como orientadora do processo educativo (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 216).

Por mais generosas que sejam as propostas apresentadas no documento de 2016 para uma formação humana integral, com respeito à diversidade em suas mais variadas formas, não é um conjunto de conteúdos que, isoladamente, irá alcançar tais objetivos. Nesse sentido os conteúdos disciplinares são apenas um dos elementos que devem passar por uma reestruturação dentro de um conjunto de mudanças necessárias, que perpassa por nova organização dos tempos e espaços escolares, (re)organização dos processos de formação continuada dos professores, bem como a valorização da carreira docente. Esses elementos são, em última análise, partes de um todo que pode ser

chamado de currículo escolar, ou seja, tudo aquilo que a escola (instituição) oferece para a formação dos alunos.⁵⁹

Entre os desafios específicos do componente curricular de geografia, integrante da PCRMEF, está a compreensão da necessidade de “valorizar práticas pedagógicas que rompam com formas hegemônicas de ensino sobre o espaço geográfico, ao mesmo tempo em que valorizem a formação de cidadãos atuantes em seus espaços de vivências.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 216) e, para tanto, o documento abre mão dos conteúdos de área (presente nas propostas curriculares anteriores a 2016) apresentando Eixos e Conceitos que devem estar, segundo a proposta de 2016, conectados a objetivos pré-estabelecidos. A PCRMEF 2016⁶⁰ abre uma outra perspectiva em relação à Proposta de 2008 definindo Eixos e orientando o ensino a partir de objetivos e não mais nos conteúdos. Na proposta de 2008 além de determinar os objetivos era clara a preocupação com os conteúdos (Veja quadro 10 - conteúdos e objetivos da Geografia para os anos finais do ensino fundamental da PCRMEF de 2008) já que a Proposta apresentava uma extensa lista de conteúdos que deveriam constar do plano de ensino do professor. Essa estrutura, como já demonstrado aqui, implicava em um currículo praticado pelo professor que mesclava os interesses da PCRMEF e certas especificidades das escolas, não rompendo, contudo, com os conteúdos hegemonicamente dominantes.

A análise dos planos de ensino dos professores pesquisados não se apresentou como uma tarefa fácil⁶¹. Apesar de se tratar de uma mesma rede de ensino e de planos construídos a partir de uma mesma base curricular comum (Proposta Curricular de Ensino para a Geografia da RMEF, 2008) e com idênticas referências em outros documentos oficiais⁶², como as resoluções do CME Nº 02/2011⁶³ e Resolução nº

⁵⁹ Compreende-se e aqui se defende que o currículo é mais que uma lista de conteúdos. A organização do espaço escolar, o número de alunos por turma, a carga horária de trabalho ao qual o professor é submetido, seu plano de carreira (ou sua ausência), a carga horária destinada a cada uma das áreas do conhecimento, a relação de tempo para cada hora/aula, entre vários outros elementos são formadores de um currículo educativo.

⁶⁰ As análises mais específicas sobre a PCRMEF de 2016 estão detalhadas no tópico 5.1.1.

⁶¹ Semelhante dificuldade foi também relatada por Pontuschka (1987, p. 115-127) em artigo publicado na revista Terra Livre onde apresenta suas análises dos planos de ensino de geografia da Rede Estadual de São Paulo.

⁶² Veja quadro 8.

01/2013⁶⁴, não se identificou nos planos de ensino dos professores pesquisados, uma linha teórica e metodológica que pudesse oferecer uma identidade de rede. Os documentos possuem um caráter meramente burocrático não demonstrando, em alguns casos, nem mesmo identidade com a própria escola a qual pertence. Parecem ter sido escritos considerando que ninguém os lerá, inclusive os próprios professores, que em suas falas durante as entrevistas mantiveram-se distantes do que imprimiram em seus planos de ensino. As análises dos documentos revelaram que os professores apresentam o plano de ensino com seus conteúdos, temas, conceitos, objetivos e avaliação de forma desconectada e por vezes, não mantém diálogo com o plano político e pedagógico da escola.

A falta de sintonia entre o plano de ensino do professor e o PPP da escola demonstra que o documento que deveria servir de orientação ao trabalho docente servindo, inclusive, para reforçar as concepções de Homem, Sociedade, Mundo defendidas pela escola apresenta-se, de certo modo, apenas como um documento de caráter impositivo e que acaba sendo confeccionado de forma burocrática.

Os extremos são tão evidentes nos planos elaborados pelos professores que entre os documentos analisados encontram-se um planejamento anual para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental elaborado por um professor com redação feita em 6 páginas (tamanho A4) e outro planejamento, cujo professor, para os mesmos anos finais do ensino fundamental redigiu 133 páginas, uma diferença de 95,5% em volume de escrita. Mesmo na diferenciação desse volume de escrita, os planejamentos possuem uma forte característica conteudista, uma marca que possui referência na PCRMEF 2008 e nos livros didáticos.

Os planejamentos dos professores são esteticamente diferentes⁶⁵ e quando comparados, forma e conteúdo distanciam-se e, a rigor, não são

63

Disponível

em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.14.41.54882c64543138222f6d084336d7ffdd.pdf>. Acesso em: 10/01/2017.

64

Disponível

em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.15.52.1c9339568285909db8ed5807c4a91dcc.pdf>. Acesso em: 10/01/2017.

⁶⁵ As diferenças estéticas podem ser percebidas na comparação entre planejamentos bem como no planejamento de um mesmo professor. Por estética refere-se à orientação da impressão (paisagem ou retrato) tipo e tamanho de fonte, espaçamento entre linhas, tipos e disposição dos componentes do planejamento, como as referências bibliográficas – alguns planejamentos não apresentam as referências, entre outros.

as especificidades do professor que justificam essa diversidade estética. O que se observa, no entanto, é que a apresentação do planejamento, assim como seu conteúdo, é reflexo das exigências das Unidades de Ensino e não das necessidades dos alunos. Assim, os planejamentos se constituem mais como uma resposta ao obrigatório escolar que uma percepção de uma necessidade pedagógica.

É preciso saber que o plano de ensino do professor é fruto, assim como o currículo, de suas escolhas. Contudo essas escolhas não deixam de sofrer influências do contexto escolar e de seus constituintes, especialmente os alunos, que criam expectativas em relação ao que o professor propõe e produz em sala de aula. Há também influências oriundas da dimensão “*out school*” - diretrizes e orientações (LDB, PCN, DCN, PCRMEF) - que delimitam ações e práticas em conjunto com as formas de controle estruturais e da superestrutura.

Como identificar o que é, dentro do currículo, reflexo da autonomia do professor? Toda a representação aparentemente singular, dada pelo professor ao planejamento anual, revela-se com um olhar mais atento que essa singularidade não passa de um verniz que procura escamotear a realidade que fundamenta os planos de ensino na rede municipal que, sem exceção, legitimam o conhecimento hegemonicamente definido como válido. Os conteúdos fundamentais que serão abordados nas aulas de geografia, são selecionados de acordo com os princípios da geografia que formou esse professor. Esse fenômeno pode ser explicado observando-se as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores (TARDIF, 2007), que vão definir valores e referenciais defendidos pelos docentes além do fato de que estes são orientados dentro de uma mesma fonte de formação e orientação legal oferecida pela SMEF.

A geografia do currículo prescrito, distante da geografia praticada em sala de aula, não é capaz de apresentar uma trajetória para a construção da geografia escolar, tampouco consegue, do modo como se apresenta, inferir num ensino emancipatório.

Cabe, neste sentido, o questionamento sobre qual o objetivo da disciplina geografia para o ensino fundamental? Essa questão seria o ponto de partida para se refletir sobre o porquê da geografia nessa etapa da educação básica, contudo, essa parece não ser uma preocupação quando se analisa os planos de ensino dos professores. Nas referências sobre os objetivos observados nos planos de ensino há uma preocupação visível em relação aos objetivos de aprendizagem, reforçando a importância que é dada ao conteúdo e não à própria geografia no ensino

fundamental, lembrando que a geografia não se limita aos conteúdos por ela apresentados.

Num plano de ensino para alunos do 6º ano o professor destaca que os objetivos para o 1º trimestre são

Compreender as teorias sobre a origem da Terra; Relacionar a dinâmica interna da Terra com as paisagens da superfície terrestre. Conhecer e analisar teorias sobre a origem da vida; Desenvolver a noção de transformação e de tempo geológico e geográfico (PLANO ESCOLAR 6).

Noutro plano de ensino, também para o 6º ano só que com objetivos firmados para o 2º trimestre, o documento destaca algo semelhante, ou seja, “compreender que o planeta Terra é parte de um grande sistema solar, os movimentos do planeta, suas conseqüências para nossas vidas e que vivemos em sua superfície” (PLANO ESCOLAR 2). O mesmo não ocorre no Plano Escolar 11, que faz sua construção a partir das competências e conteúdos apresentando os objetivos da área para o ensino fundamental onde afirma que

A Geografia é uma área do conhecimento, que tem como centro de suas discussões a capacidade de observar o mundo, identificar a localização e forma dos fenômenos e desvendar os seus possíveis significados, ou em outras palavras, a geografia verifica onde aconteceu determinado fenômeno para em seguida, identificar o significado de tal localização e sua relação com outras localidades (PLANO ESCOLAR 11).

Apesar da apresentação de um objetivo para a área de conhecimento, o plano de ensino se desenvolve a partir de unidades temáticas pautadas em conteúdos que não se encontra imbricado com as competências definidas. A exemplo, uma dessas competências, para o 6º ano, é “reconhecer e estabelecer diferenças entre os diversos astros do Universo e do Sistema solar” (PE11), contudo essa competência não encontra eco na seleção de conteúdos feita pelo professor. Segundo a proposta para o 6º ano durante o primeiro bimestre os conteúdos apresentados pelo professor são: “Conhecendo o Mundo em que Vivemos. Espaço geográfico e vida humana. O conhecimento sobre o planeta Terra. Conhecendo os sistemas de orientação” (PLANO

ESCOLAR 11). Como os conteúdos apresentados são bem abertos, passa-se a impressão de que neles tudo (ou quase tudo) cabe, ou seja, que a partir deles quaisquer abordagens poderiam ser feitas, inclusive as que possibilitariam estabelecer diferenças entre os diversos astros do Universo e do Sistema Solar, proposta do professor.

Mesmo com uma aparente diversidade, os planos de ensino analisados são, em alto grau, semelhantes. A diversidade fica apenas no plano da forma como os documentos são apresentados, ou seja, apenas na diversificação de suas apresentações formais sem nenhuma influência no conteúdo que se deseja transmitir. Um olhar mais atento constatará que os planos se apresentam, grosso modo, como uma seleção de vários conteúdos fragmentados em unidades que não dialogam entre si, cuja fragmentação vai se intensificando quando se compara as propostas do 6º ao 9º anos dos anos finais do ensino fundamental.

Como já mencionado, essa explícita preocupação com os conteúdos pode ser explicada, em parte, pelo fato desses planos terem em suas bases de orientação o mesmo documento oficial, ou seja, a proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis além do livro didático como referência de trabalho para os professores, dependência essa que pode ser constatada no relato feito pelo professor em relação ao livro didático afirmando que

no início desse ano [2016] a primeira coisa que me entregaram aqui na escola foi o resultado da prova Floripa pra eu ver como é que tava os meus alunos, o que que eu tenho que fazer esse ano pro meus alunos que eu tive no ano passado. Então, por um lado eu vou trabalhar exatamente, tentar resgatar o que que eu tô, que que eu ví, que que eu não vi, quais as questões que eles mais erraram pra eu ver o que que eu não trabalhei e aí então eu caio no conteúdo, porque eu ví que no 7º ano, no 7º ano a maioria dos alunos errou o quê? Domínios morfoclimáticos. Eu não dei pro meu aluno domínios morfoclimáticos, porque nem continha, não tinha no meu livro didático. Falava em vegetação, falava coisa..., mas com esse nome ele não aparecia, não aparecia no livro didático entendeu? E todos os alunos do 7º, quase todos, erraram a questão, então foi uma questão... falaram ah professora aqui olha todos... essa questão foi uma das questões que eles erraram, eles não tiveram vegetação esse

ano? Tiveram, só que eu não trabalhei os domínios morfoclimáticos. Então esse ano eu já fui buscar, claro, me adiantou, por isso eu já fui buscar, mas o que que eu fui buscar, os domínios morfoclimáticos? Não, porque eles não sabiam vegetação o quê. Porque eu fui buscar porque eu sei que pode ser cobrado novamente e não está no livro didático, então nós tamo trabalhando em cima da prova Brasil... da prova Floripa (PROFESSOR 10).

Outro professor deixa ainda mais evidente que seu planejamento é a expressão do que o livro didático apresenta. Relata esse professor:

na hora de organizar o meu planejamento eu acabo seguindo [o livro didático], o meu planejamento anual ele destaca os tópicos mais que tem a ver com o livro didático e depois eu vou encaixando em situações de outros..., vou completando com outras coisas, mas [o livro didático] é como se fosse o eixo norteador. (PROFESSOR 11).

Os pretextos pela preferência em reproduzir o livro didático no plano de ensino fundamentam-se em dois motivos principais, ocorre por ser, segundo a professora, “um material que o aluno tem porque a gente quase não tem nada para trabalhar e também porque ele já me traz direitinho os tópicos do que eu tenho que trabalhar no decorrer do ano com cada série” (PROFESSOR 11). Isso, na prática acaba definindo a geografia que é praticada em sala de aula e todas as discussões idealizadas na PCRMEF (2008) e ampliadas na PCRMEF (2016) e nos PPP das escolas acerca da educação e do ensino que se pretende realizar ficam, na prática, dependentes dos roteiros dos livros didáticos. O relato do Professor 10 confirma a prática de alguns professores em apenas reproduzir o livro didático e demonstra, em sua fala, a necessidade de resistência a essa prática.

A minha luta diária e cotidiana é na sala de aula é tentar, é fazer o que o sistema não quer que eu faça que é ensinar entendeu? Porque ele fala pra mim, olha passa todo mundo que tá tudo bem, então se eu quiser chegar na sala de aula..., ah o currículo tá lá eu posso ter o currículo eu fiz minha sequência didática mas eu posso chegar em sala de aula abra o livro

na página tal e faça os exercícios' e deu. Eu posso fazer isso, tem professor que faz aqui (PROFESSOR 10).

Existe uma geografia apresentada (plano de ensino do professor) e uma geografia praticada (sala de aula) nas escolas. Apesar de uma aparente aproximação quando os planos de ensino são observados, essa aproximação está mais associada ao caráter burocrático desses documentos. Do professor é exigida a apresentação de um plano de ensino e assim o faz, não que este plano de ensino seja, de fato, a expressão da geografia que se pratica em sala de aula, ou seja, ele não expressa a construção da geografia que o professor efetivamente estabelece com seus alunos. O principal ponto de aproximação entre os documentos é que eles não conseguem, por si só, apresentar uma identidade de geografia escolar que se pretende construir no ensino fundamental.

Feita essas observações não é possível, a partir dos planos de ensino elaborados pelos professores de geografia pesquisados, estabelecer um único conjunto de conteúdos e, menos ainda, de objetivos para os anos finais do ensino fundamental na RMEF. Essa construção burocratizada e burocratizante do plano de ensino está explícito, para o professor “o currículo, [...] é uma forma opressora do ensino porque a gente acaba seguindo isso e muitas vezes de uma coisa meio pró-forma, sabendo que a demanda do aluno é outra” (PROFESSOR 1).

Conclui-se que, o professor e a escola não alocam no plano de ensino o mesmo peso e importância que ele verdadeiramente possui. O plano de ensino se torna um “*plano de escape*”, uma solicitação burocrática que leva a uma construção, também, burocrática em busca de uma adequação legal que se revela inócua em relação ao efetivo fazer geográfico do professor em sala de aula. Outra importante observação a ser feita, a partir das leituras dos planos de ensino dos professores de geografia participantes desta pesquisa é que esses documentos, a priori, não possuem um destinatário, um leitor específico como um aluno, ou um responsável por esse aluno, por exemplo. Constata-se que o professor, na produção do plano de ensino, quando não o faz por imposição de ofício, de forma burocrática e apenas para cumprir uma formalidade legal ele o produz para a condução de seu próprio trabalho, ou seja, o plano de ensino se torna um documento para a leitura exclusiva do(s) próprio(s) professor(es) autor(es). Apesar do claro objetivo de orientar o professor na condução de suas práticas

pedagógicas, o plano de ensino, cumprindo sua função de documento de orientação do trabalho pedagógico, deve também servir de orientação para alunos e seus responsáveis sobre os objetivos da disciplina e os caminhos a serem tomados para se alcançar tais objetivos. A forma como são construídos os planos de ensino nem sempre possibilita aos alunos e seus responsáveis uma compreensão da estrutura da disciplina geografia, sua importância na formação escolar e humana desses alunos. Essa constatação responde à dificuldade encontrada para analisar e sistematizar os planos de ensino dos professores da RMEF.

Para o entendimento sobre o currículo de geografia a ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental na rede de ensino público de Florianópolis é preciso encontrar um ponto de equilíbrio, uma aproximação entre os planos de ensino que possibilite afirmar qual geografia os professores pretendem desenvolver nesta rede de ensino. Libâneo (1994,) oferece uma pista para a compreensão do planejamento escolar, que segundo o autor, trata-se de

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Observa-se, com isso, que o planejamento tem como gênese uma estrutura de permanente releitura da realidade e das práticas escolares sendo, portanto, um documento de reescrita permanente que não deve ser, pois, tratado como escrita morta ou de função meramente burocrática.⁶⁶

Não é possível estabelecer uma norma padrão para a elaboração do plano de ensino. A diversidade das escolas e seus contextos em conjunto com as individualidades de cada professor, que devem ser respeitadas, não permitiriam uma imposição de *forma* para essa atividade docente, contudo as indicações de Libâneo (1994) nos ajudam a incorporar no documento elementos que são norteadores para quem vai se orientar pelo plano de ensino do professor, inclusive, ele próprio. Para o autor o plano de ensino deve conter minimamente elementos que possam orientar o trabalho do professor. Entre eles Libâneo (1994) destaca a justificativa da disciplina, a delimitação dos conteúdos, os

⁶⁶ Sobre a importância do planejamento e do plano de ensino na perspectiva de construção de conceitos na geografia, veja o capítulo 3 desta tese.

objetivos específicos, o desenvolvimento metodológico, a introdução e preparação do conteúdo bem como o desenvolvimento do conteúdo e sua aplicação. O detalhamento destes itens no plano de ensino tem como objetivo tornar legível as intenções das propostas do professor para um determinado ano escolar.

É importante insistir que em favor das necessidades concretas das unidades educativas e da autonomia do professor, autonomia que depende também do contexto em que se encontra o professor (MENDONÇA, 2013, p. 73) não é possível, nem pedagogicamente saudável, estabelecer um único modelo a ser seguido no que se refere à elaboração de um plano de ensino. No entanto os elementos aqui apresentados podem auxiliar o professor na resposta à pergunta: Qual a importância de determinada matéria no contexto escolar?

Pensando na disciplina de Geografia: Qual a importância da Geografia no contexto escolar? É certo que não há uma única resposta para esta questão e as possíveis elucubrações realizadas pelo professor vão dando corpo não a uma resposta definitiva, mas a uma resposta possível e necessária às necessidades, muito particulares, de cada unidade de ensino.

Antes de se discutir e propor um currículo de Geografia é preciso compreender o porquê da Geografia na educação básica. Aproximando-se aos objetivos desta pesquisa, compreender a importância da Geografia no ensino fundamental. É o entendimento desta questão que fornecerá elementos para uma análise e construção de um currículo de Geografia. Apesar da clareza de que “os conteúdos não consistem apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, capacidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 234) o recorte analítico sobre os conteúdos específicos da área de conhecimento da geografia apresentados nos planos de ensino dos professores para compreender, a partir desta definição e seleção, as possíveis aproximações que estes apresentam no contexto de rede de ensino articulado com os PPPs de suas unidades educativas, revelam como esses profissionais enxergam a disciplina que ministram. Apesar de pautadas em uma mesma linha de orientações (Leis, normas, resoluções além da própria proposta curricular do município) os planejamentos acabam por refletir as exigências de cada escola impedindo que o professor exponha suas expectativas em relação à geografia escolar.

5.1.1 A nova proposta curricular da RMEF e o professor autor

A PCRMEF (2016) é uma espécie de atualização da proposta curricular em vigor na RMEF, que ao fazer referência às DCRMEF (2015) define como objetivo do currículo “balizar as políticas educacionais e referenciar programas e projetos educativos, voltados à formação e ao exercício pleno da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21). Para tanto o currículo, defende o documento, deve ser “pautado em Áreas do Conhecimento que trabalhem de forma integrada e transversal, rompendo as fronteiras disciplinares.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21). A proposta afirma manter as discussões anteriores ligadas a questões de concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas que sustentaram, historicamente, as orientações curriculares da Rede, que se revelam a partir da diversidade dos grupos de formação que compõem a Rede. Apesar da afirmação de manter continuidade em relação às discussões historicamente estabelecidas na Rede, a PCRMEF (2016) apresenta uma significativa mudança em relação ao documento anterior de 2008, seguindo orientações nacionais que vão no mesmo sentido, propondo uma abordagem pautada em áreas de conhecimento e não mais nas disciplinas escolares isoladamente. Essa orientação defende que “o currículo não deve consistir em um conjunto de Componentes Curriculares isolados, mas apresentar uma visão articuladora, respeitando a organização e a integração das Áreas do Conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

Contudo a PCRMEF (2016) aponta para questões teóricas e metodológicas que necessitam de uma maior atenção e análises futuras. Transitam por abordagens críticas e pós-críticas afirmando que a estrutura de ensino pauta-se em três pilares que são

- (i) busca por manutenção da filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação; (ii) atenção a desafios atuais que são contemplados por abordagens pós-críticas em educação e por alguns de seus referenciais correlatos, o que diz respeito especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso; e (iii) enfoque na pesquisa como princípio educativo, especificamente no campo da

A perspectiva da SME com o embasamento nessas teorias é a afirmação de um currículo que possa refletir “os diversos modos como a educação é concebida historicamente” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 22) e nesse sentido a PCRMEF (2016) apresenta um conceito significativamente diferente da PCRMEF (2008) onde se buscava uma ressignificação do currículo, em especial na adequação ao maior tempo de escolarização, onde o ensino fundamental passou de 8 para 9 anos⁶⁷, em que ainda era evidente a preocupação com os conteúdos e o que ensinar. Nesse sentido registrava o documento que

não é simples e fácil selecionar o que ensinar no Ensino Fundamental, mas precisa-se refletir sobre quais saberes são relevantes para a inserção dos sujeitos numa sociedade letrada, com direito a acesso aos conhecimentos e tecnologias que lhes assegurem o exercício da cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 19).

É importante colocar em evidência que o apreço observado pela PCRMEF (2008) pelo conteúdo revela a dimensão de poder que pode ser exercido através do currículo, ou seja, o controle sobre o que se ensina e, por referência, o que se aprende. Nesse ponto é preciso lembrar que “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes” (MARX & ENGELS, 2007, p.47), ou seja, a classe que tem o monopólio da produção material estabelece também o monopólio da produção das ideias. Olhando para o currículo, se há uma determinação do que deve ser ensinado prevalece o monopólio da produção das ideias e do conhecimento.

⁶⁷ Duas leituras podem ser feitas para a compreensão desse processo, trata-se dos documentos de regulamentação e orientação para o ensino de 9 anos no ensino fundamental. O primeiro é a Resolução CNE n. 01/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em 20/11/2017. O segundo, a Resolução do CNE n. 07/2010 que institui as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em 20/11/2017.

Quando são definidos os conteúdos “necessários” para o professor de geografia, duas preocupações devem ser postas em relevo; a primeira em relação aos conteúdos que se apresentam como “válidos” e o que esses conteúdos acabam legitimando, bem como a preocupação com os conteúdos que deixam de ser discutidos por não fazerem parte da “lista dos escolhidos”; o segundo, está relacionado com a questão da autonomia do professor onde, em escolhas pré-determinadas, os professores deixam de ser autores do currículo com repercussões na qualidade da geografia em construção na sala de aula, e passam a ser reprodutores de um conteúdo pré-estabelecido. A nova versão da proposta curricular (2016) apresenta uma abordagem diferente em relação à proposta de 2008. O documento mais recente considera que

o currículo não se limita a uma lista de conteúdos, nem se atém aos conhecimentos relacionados à vivência do/da estudante, à realidade regional ou ao conhecimento do cotidiano, nem tampouco o faz exclusivamente aos conhecimentos científicos (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 22).

O fato da PCRMEF (2016) advogar uma ausência de centralidade, seja nos conteúdos ou nos conhecimentos prévios dos alunos, não significa que professores e escolas possam definir rumos que estejam fora do alcance dos objetivos da rede. Com esse entendimento a SME busca um currículo que

[supere] a concepção de currículo prescrito ou de caminho único, o qual deve ser seguido, independentemente das especificidades de cada unidade educativa e comunidade escolar, mas, por outro lado, não se institui o relativismo curricular – polo oposto de excesso –, segundo o qual cada unidade teria delineamento próprio inteiramente dissociado do todo da RMEF e do todo mais amplo das prospecções nacionais (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 23).

Como visto, não existe um afrouxamento sobre o conteúdo do currículo, não há uma ausência de controle dos conteúdos das disciplinas, onde, apesar de não defender uma “centralidade” neles a PCRMEF (2016, p. 28) afirma que é necessário “que a escola promova a educação científica e tecnológica para análise crítica da informação”. Do

mesmo modo que ao defender a necessidade de “superar métodos pedagógicos baseados em uma exposição de conteúdos que requeira, do/da estudante, postura passiva, de receptor” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 27), a proposta defende que para se alcançar a formação humana integral é preciso uma

organização institucional da escola quanto a **objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação** que considere uma linha de efetiva continuidade, de modo que o/a estudante, ao final do Ensino Fundamental, seja capaz de compreender o mundo a seu redor, tanto quanto de preparar-se para participar de transformações desse mundo, refletindo sobre sua própria condição como sujeito em relações – histórica, cultural e socialmente situadas– com os outros e com os meios físico e social (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 40). [grifos nossos].

O aspecto da avaliação é um dos elementos que não podem ser observados senão com um olhar mais crítico e atento às intenções de uma formação dentro da (de)formação escolar. As avaliações externas, presentes na RMEF,⁶⁸ utilizam um currículo oficial ou oficializado para se promoverem e para promoverem políticas institucionais onde priorizam determinados conteúdos e acabam, de certo modo, pautando os conteúdos curriculares nas escolas. Desse modo a possibilidade que se apresenta ao professor de propor alternativas em relação à organização curricular e sua aplicação em sala de aula, de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada unidade escolar é uma oportunidade não dada, mas que deve ser conquistada. Essa compreensão orienta-se para um processo que possa contribuir para romper com as barreiras de dominação e reprodução hegemônicas muitas vezes escamoteadas nos atuais currículos e práticas escolares.

Uma referência que fica evidente na PCRMEF (2016) é o pressuposto de continuidade “vertical e horizontal” do ensino, numa tentativa de romper com aquilo que o documento classifica como “etapismos” e superar a “fragmentação do conhecimento em disciplinas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 64). Já foi abordado no capítulo 4 desta pesquisa a importância de trabalhos inter, trans e multidisciplinares,

⁶⁸ Prova Floripa, Provinha Brasil e a Prova Brasil são exemplos de avaliações externas feitas na RMEF.

reforçando a necessidade de o professor sair de seu isolamento disciplinar e buscar práticas pedagógicas cooperativas que possam contribuir com novas aprendizagens e novas possibilidades de produção de conhecimentos. Para tanto é imperativo que o professor tenha uma sólida base disciplinar, pois apenas com a compreensão do papel de sua área do conhecimento e com o rigor de um método as disciplinas podem estabelecer diálogos colaborativos dentro de perspectivas que transcendam o caráter disciplinar.⁶⁹

Nesse sentido, para um processo de ensino que possa romper com o conhecimento compartimentalizado, com o conhecimento fragmentado em disciplinas, paradoxalmente, é preciso investir na formação disciplinar do professor, pois ele precisa ampliar a compreensão de sua disciplina para uma sólida e necessária intervenção interdisciplinar. É preciso compreender que currículo é poder e com esse entendimento observa-se que as políticas que envolvem as tramas educacionais, se não iniciam, perpassam pela “proposta” de alteração do currículo (neste caso entendido como os conteúdos que os professores deveriam trabalhar em sala de aula com seus alunos). Como já mencionado nesta tese, no final de 2017 a BNCC que estava em discussão em âmbito nacional foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de forma não consensual.

A BNCC recebeu críticas contundentes tanto no que se refere ao processo de discussão estabelecido como ao conteúdo da Base. Entre elas, destaca-se o posicionamento da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) que se manifestou sustentando que

a coerência com os princípios democráticos da Constituição e da LDB aponta para a busca, cada vez maior, de flexibilização e não para o movimento de unificação curricular, que se tem mostrado – em diferentes países e também no Brasil – favorável à manutenção de hegemonias e a consequente exclusão social e escolar (OLIVEIRA, FRANGELLA e MACEDO, 2017 s/p).

A ABdC defende uma base para currículos nacionais (no plural) numa clara defesa da autonomia do professor na construção desses currículos onde, segundo o documento, “o limite seja a criatividade e a

⁶⁹ A questão da importância do conhecimento disciplinar está melhor referenciada no item 5.2 desta tese: O professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o Currículo.

capacidade dos professores, limite este - que se não está do agrado - está pronto para ser ampliado por políticas públicas responsáveis” (OLIVEIRA, FRANGELLA e MACEDO, 2017 s/p). Fazendo coro com essas críticas destaca-se, ainda, a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que repudia **“todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC”** (ANFOPE, 2017, s/p) [Grifos do original]. O documento considera que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas a ponto de ameaçar o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político pedagógicos das instituições escolares (ANFOPE, 2017, s/p).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também se manifestaram em relação à BNCC com duas opiniões distintas em relação ao documento. Uma primeira em 2015, ainda no Governo de Dilma Rousseff, onde destacavam os principais pontos da Base chamando a atenção para a necessidade de discussões em pontos específicos destacando que

a BNCC apenas será incorporada de fato nas escolas se for construída de maneira participativa pelos trabalhadores em educação, universidades, demais setores da comunidade educacional e da sociedade brasileira comprometidos com a educação de qualidade para todos/as (CNTE, 2015, p. 6).

Para a CNTE era importante “não dissociar o debate curricular das condições efetivas das escolas, pois dessas dependem a eficiência das políticas pedagógicas e de currículo” (2015, p. 8). Ainda nesse documento a questão da autonomia dos professores era posta em evidência e as considerações feitas pela confederação demonstravam uma preocupação com uma possível perda de autonomia com a implementação da BNCC. Segundo a CNTE, a autonomia do trabalho pedagógico dos professores deve ser defendida,

é imprescindível que a proposta de base nacional não tolha a liberdade de organização curricular das escolas, sobretudo através da implementação da gestão democrática e de construção dos PPPs, tampouco pretenda

engessar a atuação profissional de professores e funcionários, que precisam ter na “base” um referencial para o trabalho e nunca uma prisão de conteúdos com formas de desenvolvimento para cada fase dos estudantes (CNTE, 2015, p.3).

Em 2017, com a aprovação da BNCC já sob a tutela do governo de Michel Temer, explicitamente criticado por suas medidas de caráter neoliberal a CNTE se posiciona contrária não só à aprovação do documento bem como projetam que os trabalhadores em educação não irão se render à BNCC. Em nota a CNTE defende uma articulação dos professores

para disputar nas escolas – através da formulação democrática do projeto político-pedagógico – os conteúdos curriculares que os estudantes e a comunidade escolar em geral elegerem como os mais pertinentes para a consagração do direito à educação pública, gratuita, democrática, laica, libertadora e de qualidade social (CNTE, 2017, s/p).

Essa perspectiva reforça a escola como um espaço de disputas e o currículo como elemento chave nesta relação de disputas onde os tensionamentos entre reprodução e libertação estão ainda mais evidentes com a aproximação da implementação da BNCC. Entre os elementos fundamentais desta disputa está a autonomia do professor em relação à proposição e construção do currículo na escola.

Cabe lembrar que a LDB prevê em seu artigo 26º que o currículo do ensino básico tenha uma base comum. Segundo o documento

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL. LDB Lei 9494/1996).

Esse currículo nacional, de base comum, deve ser pensado de forma interdisciplinar, contudo, para que a escola possa construir um currículo que seja interdisciplinar o professor deve, como já mencionado, ser disciplinarmente competente em sua área e

compreender as possibilidades e limites de seu campo científico para com a disciplina escolar, ou seja, o currículo só se fará interdisciplinar se respeitadas as competências disciplinares.

5.1.2 A nova proposta curricular da RMEF e os conceitos da Geografia

A concepção de currículo defendida na PCRMEF (2016) “expressa a visão de mundo constituída em determinado momento histórico, orientando práticas pedagógicas dos/das profissionais da educação e estratégias de convívio junto aos estudantes” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21). A perspectiva da proposta é que o currículo seja capaz de promover a transformação da realidade do estudante e da sociedade. Para tanto defende que o papel da escola é

promover o tensionamento dialético entre os conceitos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e afins e os conceitos do cotidiano dos/das estudantes, objetivando sua formação humana integral, na articulação com as tecnologias caras ao mundo atual (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 26).

O que o documento não evidencia é que esse currículo, para tanto, não pode ignorar as desigualdades sociais, a concentração de riqueza e o próprio papel ideológico da escola como reprodutora dos interesses da burguesia dominante.

É preciso reconhecer o papel transformador que uma educação emancipatória pode promover, e que para isso é preciso construir um currículo que seja capaz de romper com as estruturas hegemônicas de poder estabelecidas. Para Apple (2006, p. 129) a “hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, [...] que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder.” Tudo isso para se garantir a ordem social que, evidentemente, é a ordem determinada por quem detém o poder e conseqüentemente a hegemonia para continuar exercendo-o. Um currículo que não consiga prever essas relações de poder está fadado a ser um currículo das reproduções do consenso e manutenção.

Esta pesquisa não possui a pretensão de ser prescritiva e compreende que não existe um único caminho para a construção de um

currículo que permita uma ação educativa emancipatória. Como destaca Coll (1987) decidir entre as múltiplas alternativas para dar forma a um projeto curricular é uma complexa e árdua tarefa. Contudo pensar sobre o currículo e sobre o papel da escola deve fazer parte do cotidiano do professor que pretende articular um ensino capaz de contribuir, para usar uma expressão de Paulo Freire (1980), com uma educação como prática da liberdade. Deste modo é preciso reposicionar o currículo para o centro das discussões em educação, colocando em relevo sua relevância para uma educação crítica, ampliando o debate sobre a qualidade do ensino.

A partir dessas discussões sobre o currículo ressalta no contexto da educação e da escola em particular as diferenças e as relações de poder existentes. Essas relações de poder podem ser vistas a partir das hierarquias das disciplinas (número de horas semanais que determinada disciplina possui, que conteúdos são desta ou daquela disciplina etc.) até o próprio domínio do que se entende por processo educativo. Não é difícil perceber as relações de forças quando se discute currículo, pois este é capaz de interferir na produção de livros, apostilas entre outros materiais pedagógicos, ou seja, interferir em toda uma indústria cultural e, evidentemente, trazendo implicações no cotidiano escolar.

Apesar de todo o crédito depositado no currículo, atingir os objetivos da educação é uma questão curricular ou de prática docente? Se o currículo for pensado apenas como um rol de conteúdos este possuirá limitações evidentes e seus avanços serão, do mesmo modo, ínfimos. Já o currículo articulado como estrutura global, que passa pela defesa da gestão democrática, do número de alunos por turma, passando pela carga horária do professor e, evidentemente, os conteúdos que se pretende ensinar, o currículo, neste sentido, toma outra dimensão e figura-se como ator responsável por mudanças significativas que podem, concretamente, (re)qualificar a educação. Essa é uma discussão necessária e que ainda não se concretizou nas discussões curriculares na RMEF. São questões pedagógicas que estão, muitas vezes, sob as imposições políticas e econômicas e, sob esse ponto de vista, os aspectos pedagógicos que deveriam ser centrais são tratados marginalmente, condicionados às imposições econômicas. Como questões pedagógicas essas discussões devem constar nos PPP das escolas, com ampla participação social.

Há um esforço na PCRMEF (2016), que reconhece no paradigma pedagógico emancipador o caminho para a inserção dos sujeitos no mundo “de forma que possam se constituir como sujeitos sociais e individuais, ativos e autônomos”, evidenciando que “a apropriação dos

conhecimentos sistematizados educa e humaniza os sujeitos, em sua plenitude” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 68). A crítica necessária, nesse contexto é refletir sobre o se *educa* para quê? Em favor de quem? Se em favor de uma educação emancipatória, letras e ações devem caminhar na mesma direção.

Nota-se que uma educação emancipatória está atrelada às estruturas da escola, à proposta de currículo e às práticas do professor, sendo que esta última é influenciada pela primeira, ou seja, a estrutura da escola está imbricada com a prática do professor e vice-versa. O currículo da disciplina é parte da estrutura da escola e na ampliação conceitual a estrutura da escola é também currículo.

Como as experiências educativas, influenciadas pelas mais variadas condições apresentadas nas diferentes unidades escolares podem se reverter em ações para uma prática educativa emancipatória? Essa questão abre uma janela para se discutir como os professores da RMEF podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, numa perspectiva emancipatória, mesmo que por contextos inóspitos a que são submetidos. Trata-se de uma questão complexa, como pode o professor formar cidadãos se ele próprio não puder exercer sua cidadania? Na escola, porém, “os significados da interação de sala de aula não podem ser previstos; devem ser descobertos” (APPLE, 2006, p. 91) e por conta disso deve-se, a partir dessas reflexões, compreender o que representa o currículo de geografia no ensino fundamental e como enfrentar o problema do caráter seletivo desse currículo. Sobre isso, Perrenoud (2002,) diz que

Em algumas situações, os programas são revistos constantemente para se ter em vista a pesquisa; porém, em outros, por diferentes e, às vezes, legítimos motivos – por exemplo, para não se agravar o caráter seletivo do currículo -, são conservados nos programas saberes um pouco datados em comparação aos avanços da ciência, mas que podem ser ensinados em determinados níveis (PERRENOUD, 2002, p. 74).

Para entender o que é, ou pode ser, currículo de geografia no ensino fundamental é preciso, antes, compreender o que é geografia e qual sua contribuição possível para uma educação e uma escola democrática que forme cidadãos que possam, verdadeiramente, sê-los.

Na PCRMEF (2016) as disciplinas são agrupadas em áreas do Conhecimento onde a Geografia junto com a História e o Ensino

Religioso formam a área das Ciências Humanas cujo sentido, segundo o documento é

subsidiar a leitura do mundo pelo/pela estudante, a partir da relação dos seres humanos com seu entorno e seus espaços de vivências, pois a concepção de mundo que se carrega para educação na contemporaneidade está embrenhada de conexões e atravessamentos das mais variadas escalas espaciais e temporais. Não é mais possível analisar um fato social sem levar em consideração os processos geográficos ou históricos que convergiram para ele (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 196).

Reforça o documento que “a ação docente precisa organizar-se em favor da formação humana integral” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 197). Nessa perspectiva a PCRMEF (2016) apresenta como concepção da área das Ciências Humanas o entendimento de que educar é introduzir os estudantes em um mundo em contínua mudança, contribuindo para sua formação como cidadãos e valorizando suas contribuições com a renovação dos conhecimentos já historicizados. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 197).

A estrutura do componente curricular de Geografia na PCRMEF é apresentada dentro de três pilares que se articulam, são eles: a **prática pedagógica** de cada componente; **eixos e conceitos** constitutivos e os **objetivos** por ano escolar.

A PCRMEF (2016) define que a prática pedagógica deve perseguir, como já apontado, a apropriação de conhecimentos para a formação humana integral e nesse sentido apresenta três eixos transversais 1) a diversidade; 2) as tecnologias; e 3) a imersão na cultura escrita; que o documento apresenta como estruturantes e articuladores da prática pedagógica. Essas são as orientações que devem guiar o planejamento pedagógico com reflexos nas unidades educativas desde a gestão escolar até os processos delineados nas salas de aulas, por própria expectativa da proposta. Fica evidente que, mesmo não propondo conteúdos, a PCRMEF (2016) mantém sua influência e controle através do “discurso da oficialidade” onde o exercício dessa influência vai se materializando a partir do momento “em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. (THIESEN, 2013, p. 56). A PCRMEF (2016), assim como qualquer proposta curricular, é resultado das disputas de grupos de interesses, disputas essas que visam

“influenciar na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. (THIESEN, 2013, p. 56). Observa-se que na PCRMEF (2016) há uma definição de objetivos de ensino e de aprendizagem para cada um dos 9 anos que compõe o ensino fundamental, considerados como “parâmetros para as discussões das ações pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65). Apesar de se tratar de uma proposta curricular e de apresentar os objetivos como parâmetros para as discussões pedagógicas o documento coloca o uso dos objetivos de forma impositiva afirmando que “a relação de objetivos trará as ações indicadas e que devem ser consideradas no planejamento e no acompanhamento do desenvolvimento do percurso formativo.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65). Essas ações são codificadas pelas letras em maiúsculas I, A, C e R com as seguintes definições:

I (introduzir): Implica noções gerais dos conceitos em estudo.

A (aprofundar): Implica aprofundamento conceitual no que diz respeito a características e sistematizações básicas.

C (consolidar): Implica uso de linguagem específica da área como suporte ao pensamento complexo e abstrato, com apropriação de procedimentos e influenciando atitudes.

R (retomar): Implica utilização, em contextos diversos, com conteúdos já formalizados e consolidados. (op. cit. p. 65).

A própria formação continuada⁷⁰ dos professores da RMEF proposta pela SME prevê a garantia do movimento de articulação curricular exposto na PCRMEF (2016) numa perspectiva de superação disciplinar através da construção de projetos interdisciplinares. Como ressalta o documento, a ideia é dar “vida a esta Proposta Curricular na práxis pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 66).

⁷⁰ A formação continuada na RMEF é destinada a todos os profissionais (professores, supervisores e orientadores educacionais) inseridos no trabalho docente. Na RMEF, a formação continuada ocorre durante a chamada hora/atividade, em cumprimento à determinação legal da Lei Federal n.º 11.738/2008 que estabelece o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes e um terço da jornada para a preparação de aulas e demais atividades fora da sala. Para melhor compreensão da proposta de formação continuada da RMEF leia Florianópolis (2016, p. 48-51).

Na PCRMEF (2016, p. 215) os objetivos do ensino de geografia para com o ensino fundamental são “aqueles capazes de levar o/a estudante a pesquisar e a compreender o espaço produzido pelas sociedades humanas” que a partir da concepção do aluno como sujeito histórico, ativo, que analisa e se apropria de ferramentas, visando à intervenção no espaço, encontra na geografia essas ferramentas que possibilitam ao aluno “exercitar tal compreensão e formação de pensamento que fomente ações sobre o espaço” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 215). Defende a PCRMEF que “os próprios conceitos/categorias da Geografia, como espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território são fundamentais às análises geográficas” (FLORIANÓPLIS, 2016, p. 215).

A partir dessas considerações a PCRMEF (2016) apresenta o que ela denomina de “Conceitos Constitutivos do Componente Curricular de Geografia e Conceitos Auxiliares” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 227), são eles: Espaço geográfico, Lugar, Paisagem, Região, Território, Natureza, Sociedade, Trabalho e Globalização. Esses conceitos articulados com os eixos e objetivos definidos para cada ano do ensino fundamental (ver quadro 11) são as referências que o professor de geografia possui para o desenvolvimento do currículo e suas práticas em sala de aula.

Quadro 11 - Eixos e objetivos dos anos finais do ensino fundamental da PCRMEF 2016

EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Educação Cartográfica.	Localizar o Estado de Santa Catarina no Brasil e no mundo.	A	C/R	-	-
	Compreender as dinâmicas dos principais movimentos da Terra.	I/A	C	C	R
	Reconhecer a importância das principais teorias sobre a formação do sistema solar.	A/C	-	-	-
	Conhecer e utilizar a cartografia relacionada aos fatos sociais.	I	A/C	C	R
	Utilizar a linguagem cartográfica como modo de ler e interpretar os fenômenos geográficos em diversas escalas: construção, leitura e interpretação de mapas, coordenadas geográficas, latitude, longitude e fusos horários.	I/A	C	C	R

	Localizar e posicionar geograficamente o Brasil em relação ao Continente Americano e mundo.	-	A/C	R	R
	Compreender a formação e as características dos diferentes processos de regionalização do Brasil.	-	A/C	-	-
	Demonstrar percepção da relação entre a tecnologias de informação e comunicação (mapas, globos, atlas e softwares) para se localizar, realizar pesquisas e analisar fatos, fenômenos e processos geográficos.	I	A	A	A
	Localizar e posicionar geograficamente os Continentes Africano e Americano.	-	-	A/C	-
	Localizar e posicionar geograficamente os Continentes Europeu, Asiático, Oceania e Antártida.				A/C
	Dominar a convenção cartográfica.	A	A	A	A
	Identificar os limites territoriais dos continentes.	-	-	I/A	C
EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
A relação do homem com a natureza.	Caracterizar as principais dinâmicas geológicas e geomorfológicas, relacionando as marcas desses processos em diferentes escalas.	I	A	A	A
	Identificar e analisar os processos que se relacionam aos principais impactos ambientais que ocorrem no Estado de Santa Catarina.	I	A	-	-
	Distinguir, no Estado de Santa Catarina, as grandes unidades de paisagens, os diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas.	I/A/ C	A/C	-	-
	Reconhecer a importância da ciência geográfica para compreensão dos fenômenos espaciais em diferentes escalas.	I	A	C	R
	Analisar e compreender os elementos que compõem a biosfera.	A/C	-	-	-

Compreender a relação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental.	I/A	A	C	R
Compreender as relações entre a sociedade e a natureza, a partir das análises das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção e apropriação do espaço geográfico.	I	A	A/C	R
Conhecer as Áreas de Preservação de SC.	A/C	-	-	-
Conhecer os recursos naturais e identificar/analisar as formas de preservação adotadas em diversos países, no Brasil e em Santa Catarina.	I/A	A/C	-	-
Compreender as características do desenvolvimento tecnológico dos séculos XX e XXI e as consequências para os grandes biomas mundiais e brasileiro.	I	A	C	C
Reconhecer a importância e a fragilidade dos ecossistemas naturais, identificar principais ferramentas de preservação e cuidados com o meio ambiente.	A	A/C	C	R
Conhecer a política para a pesquisa na Antártida e a importância desse continente para as dinâmicas naturais e econômicas do mundo.	-	-	-	I
Analisar em escala mundial a desigual relação entre desenvolvimento econômico e a preservação dos grandes biomas mundiais.	-	-	-	I
Analisar o papel das tecnologias da comunicação e das redes informacionais na contemporaneidade e suas implicações nas transformações nos modos de vida, na produção, trabalho e consumo; e as implicações a natureza e sua deterioração.	I	A	A	C

EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
O espaço como categoria sociocultural e histórica.	Compreender o processo histórico de formação de Santa Catarina relacionado aos processos de transformação do espaço catarinense.	I/A/ C	R	-	-
	Identificar as principais características do relevo, a vegetação, o clima e a hidrografia do Estado de Santa Catarina.	I/A/ C	R	-	-
	Reconhecer e diferenciar e caracterizar os espaços urbanos e rurais do Estado de Santa Catarina.	A/C	R	-	-
	Analisar os processos históricos de formação da população de Santa Catarina.	I/A/ C	R	-	-
	Identificar e conhecer a diversidade de etnias que compõem o estado de Santa Catarina.	I/A/ C	R	-	-
	Reconhecer a importância da influência da cultura africana e indígena no processo de formação do Estado de Santa Catarina.	I/A	-	-	-
	Analisar os processos históricos de formação da população do Brasil, e as diferentes etnias que compõe a população brasileira e a relação com os deslocamentos humanos pelo território brasileiro.	-	I/A/ C	-	-
	Reconhecer a importância da influência da cultura africana e indígena no processo de formação do Brasil.	I	A/C	R	-
	Identificar os diferentes tipos de trabalho, bem como analisar o processo histórico de formação da divisão territorial do trabalho nas diversas escalas: regional, estadual, nacional e mundial.	I	A/C	C	C/R
	Identificar a diversidade da população brasileira e a sua distribuição pelo espaço brasileiro.	-	I/A/ C	R	-
Analisar a formação socioespacial do Brasil a partir dos processos	-	A/C	-	-	

históricos, e as implicações na organização do espaço brasileiro.				
Conhecer as atividades produtivas do Brasil.	-	A	-	-
Compreender o que é a urbanização e o processo de urbanização industrialização do Brasil: ocupação do território e transformação do espaço.	-	A/C	-	-
Refletir sobre os Continentes Americano e Africano: ocupação do território, formação socioespacial, quadro natural, aspectos econômicos, população e diversidade étnico-racial.	-	-	A/C	-
Conhecer e analisar os Continentes Americano e Africano: principais características físicas, questões políticas contemporâneas, desenvolvimento econômico, características culturais e principais problemáticas sociais.			A/C	
Reconhecer as implicações e relações entre a formação dos Continentes Americano e Africano na formação sociocultural do Brasil.	-	-	A/C	-
Identificar e conhecer a diversidade da população do Continente Americano.	-	-	A/C	-
Entender os conceitos e os processos de globalização e mundialização.	I	A	A	C/R
Compreender as organizações econômicas existentes hoje no Continente Americano.	-	-	I/A/ C	-
Compreender as formas desiguais de organização do espaço geográfico mundial, a partir das relações econômicas e políticas entre as nações do mundo.	-	-	-	I/C/ R
Identificar as principais atividades econômicas mundiais e os principais meios de transportes utilizados.			I/A	A/C
Compreender a formação socioespacial da Europa, Ásia, Oceania e Antártida: ocupação do território, formação socioespacial,	-	-	-	I/A/ C

	quadro natural, aspectos econômicos, população e diversidade étnico-racial.				
	Reconhecer as implicações e relações entre a formação do Europa e Ásia continente na formação sociocultural do Brasil.	-	-	-	I/A/ C
	Analisar e comparar os diferentes modos de urbanização no mundo.	-	-	I/A	A/C
	Compreender semelhanças e diferenças em relação às questões sociais, econômicas, culturais e ambientais entre o Brasil e os continentes em estudos.	I	A	A/C	R
	Compreender a origem das principais relações de conflitos (políticos, étnicos, territoriais, sociais, culturais e ambientais) no mundo e as consequências desses fatos para atual configuração socioespacial mundial.	-	-	-	I/A/ C
EIXOS	Objetivos	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Diferentes linguagens e/ou visualidades da cultura contemporânea.	Educar-se para usar as imagens de jornais, revistas e sites da internet como outros modos de ampliar a leitura das paisagens regionais e continentais.	I	A	A	A
	Comparar as informações sobre fatos do cotidiano em diferentes meios de comunicação.	I	A	A	C
	Analisar o papel das tecnologias da comunicação e das redes informacionais na contemporaneidade e suas implicações nos modos de vida, produção, trabalho e consumo.	I	A	C	R
	Dominar informações de fontes variadas sobre Santa Catarina, o Brasil e o mundo (jornais, revistas, audiovisuais, sites de internet, fotografias, literatura e arte), analisá-las e apresentá-las por meio das múltiplas linguagens.	I	A	C	C/R
	Reconhecer espaços culturais da cidade de Florianópolis e fortalecer as manifestações culturais locais.	A	A	A	A

Refletir sobre elementos da cultura (músicas, cinema, manifestações artísticas, culinária) como meio de proporcionar leituras do espaço.	A	A	A	C
Dominar a convenção de tabelas, gráficos e mapas para analisar índices do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Brasil, observando a longevidade, grau de conhecimento e PIB (Produto Interno Bruto), per capita.	-	I/A/ C	-	-

Fonte: Florianópolis (2016, p. 232-236).

Se há um consenso entre as propostas curriculares da RMEF de 2008 e 2016 está no fato de que ambas consideram o objeto da Geografia o espaço geográfico. Os documentos apregoam que o “ensino de Geografia tem como objetivo principal o estudo do espaço geográfico (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 213). Todavia, a PCRMEF para a Geografia de 2016, diferentemente da proposta de 2008, é articulada em Eixos e Conceitos conectados em um conjunto de objetivos para cada ano do ensino fundamental e, deste modo, evidencia que não há uma orientação direta em relação a quais conteúdos poderiam contribuir para o estudo do espaço, sendo que essa análise deverá ser orientada pelos objetivos definidos na proposta.

De certo modo a determinação dos objetivos a serem alcançados acabam por definir quais conteúdos o professor deverá levar para a sala de aula, em que momento e em qual nível esses conteúdos deverão/poderão ser discutidos, sem uma consideração às especificidades da escola e aos diferentes níveis de aprendizagem que os alunos manifestam dentro de uma mesma turma. É que na prática, manifestada em entrevista pelos professores, as avaliações externas e em massa acabam por definir os ritmos em sala de aula e as “propostas curriculares” impõe-se em relação a outras possibilidades originadas a partir das realidades das escolas sobre o pretexto da homogeneidade de Rede. Essa é uma realidade que cria situações de não aprendizagens. Na explicação de Pozo (2008):

Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação, depois com angústia e finalmente com uma certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem. E esses mesmos alunos viveram também com irritação, paciência e apatia a

situação inversa de ver como alguém lhes ensinava coisas que eles não estavam com disposição de aprender (POZO, 2008, p. 58).

Os efeitos de uma discussão de conteúdos em que não há o interesse nem dos professores de ensiná-los e nem dos alunos em aprendê-los são mais nefastos do que a própria escolha de não discutí-los. Somando-se a isso, com a nova PCRMEF (2016) a prática de uma proposta curricular de perfil conteudista, ou seja, uma matriz curricular com um grande número de conteúdos impossível de se discutir num único ano letivo, obrigando o professor, muitas vezes, a promover um ensino superficial e apressado não desapareceu, ele apenas foi substituído pelos “objetivos”, ou seja, são tantos os objetivos a serem atingidos durante um determinado período letivo que o ensino raso e apressado continuam sendo sombras a obscurecer o trabalho do professor.

Um exemplo matemático ajuda a compreender os excessos, se temos 200 dias letivos então teremos 4 bimestres com 50 dias cada. Esses 50 dias podem ser entendidos como 10 semanas de 5 dias cada. Como a Geografia na RMEF possui 3 aulas por semana então os alunos e os professores teriam 30 encontros por bimestre ou 120 aulas durante o ano letivo e estes seriam os momentos para se alcançar os objetivos previstos na proposta curricular para cada um dos anos do ensino fundamental. É preciso ressaltar que a escola possui uma dinâmica própria e que neste sentido, raramente, as 120 aulas serão cumpridas integralmente com conteúdos específicos da geografia. Há muitos fatores que podem interferir nesses números, como eventos extraclasse (que também são considerados dias letivos, mas que não necessariamente são discutidos temas de uma disciplina específica), ausências do professor por motivos diversos, feriados, entre outros. Se tomarmos como exemplo as 120 aulas, ou seja, que nenhuma eventualidade ocorra no ano letivo, o professor teria para os 35 objetivos previstos para o 6º ano 3,4 aulas de 45 minutos cada. Não bastasse esse tempo curto, cada objetivo tem sua complexidade e seu grau de aprofundamento, determinada pela própria proposta (*Introduzir, Aprofundar, Consolidar e Retomar*). Em alguns casos o objetivo demanda do professor ao mesmo tempo uma introdução, o aprofundamento e a consolidação. Veja os exemplos concretos de objetivos para o 6º em que o professor deve *Introduzir, Aprofundar e Consolidar* de acordo com a PCRMEF (2016):

- Distinguir, no Estado de Santa Catarina, as grandes unidades de paisagens, os diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas.
- Compreender o processo histórico de formação de Santa Catarina relacionado aos processos de transformação do espaço catarinense.
- Identificar as principais características do relevo, a vegetação, o clima e a hidrografia do Estado de Santa Catarina.
- Analisar os processos históricos de formação da população de Santa Catarina.
- Identificar e conhecer a diversidade de etnias que compõem o estado de Santa Catarina.

Se forem listados os objetivos em que há a ação de *Aprofundar* e em outros casos de *Aprofundar* e *Consolidar* os processos ficam ainda mais complicados, pois aumentam significativamente o número de objetivos a cumprir. Mesmo nos objetivos cuja ação seja “apenas” *Introduzir*, para os professores, a dificuldade também é relevante. Como definir, que “régua” deve ser usada para fazer a introdução de um determinado conteúdo ou conceito? Certamente a forma como essa introdução é feita irá determinar, no futuro, como que se dará a consolidação desse conceito e conseqüentemente a apreensão do conteúdo geográfico.

Todos os excessos, sejam de conteúdos, conceitos ou objetivos são prejudiciais nos processos de aprendizagem. Parafraseando Bauman (2001) e seu conceito de “modernidade líquida”, os ritmos aos quais professores e alunos estão submetidos a partir de realidades curriculares hegemonicamente construídas e oficializadas revelam os contornos de uma educação líquida. Essas características de nossa contemporaneidade também são observadas por Pozo (2008) ao revelar que

A necessidade de uma aprendizagem contínua nos obriga a um ritmo acelerado, quase neurótico, em que não há prática suficiente, com o que apenas consolidamos o aprendido e o esquecemos com facilidade. [...] Os professores se queixam de que nunca têm tempo de esgotar seus programas e na realidade esgotam seus alunos, que vêm passar os temas diante de suas mentes

aturdidas como quem vê passar um trem na plataforma de uma estação vazia. Somos levados a correr quando mal sabemos andar (POZO, 2008, p. 33).

Outro fator importante e que não pode ser ignorado nas reflexões sobre o currículo praticado é a heterogeneidade característica das salas de aulas das escolas municipais de Florianópolis, caracterizada nas falas dos professores e aqui representado na fala do Professor 9 que ao refletir sobre sua formação continuada e o currículo de geografia argumenta que a formação continuada, ela tinha que ser a discussão dessa teoria, da teoria em cima do currículo, em cima dos conceitos, em cima... mas também em cima do chão da sala de aula. É lógico, você vai trabalhar com crianças, mas minimamente você... e isso eu não tive na minha formação, ao longo do tempo eu aprendi, mas vou dizer pra você eu aprendi muito pouco porque eu ainda sinto dificuldade essa coisa que a gente fala de você lê quais são as carências na sala com 30 alunos e trabalhar de forma diferente com essa heterogeneidade (PROFESSOR 9).

É preciso ressaltar que o trabalho com os objetivos não é estanque, ou seja, não se deve pensar nos objetivos listados como uma lista de supermercado onde cada item deve ser conferido e colocado em uma cesta, ou pensar na PCRMEF como um *Check List*, uma lista de controle do que deve ser alcançado independentemente das características de cada unidade escolar e, principalmente, das individualidades de cada sujeito da aprendizagem. Ao contrário, a proposta indica um trabalho contínuo e dinâmico, pensando o aluno de forma integral onde os objetivos entram numa perspectiva também integral articulando-se o ensino fundamental em seus 9 anos.

O que aqui foi apresentado evidencia apenas a preocupação com os excessos. Uma proposta curricular que na aparência não apresente conteúdos curriculares não significa, em essência, que haja uma ruptura com um modelo tradicional e conteudista da educação. A questão que se coloca é: como evitar que uma proposta inovadora que articula o currículo de geografia por conceitos e não em conteúdos saia da projeção de um ensino tradicional e conteudista para um ensino emancipatório e formador de cidadãos? A discussão necessariamente

perpassa pela necessidade de reposicionamento da figura do professor nesse processo, dar centralidade ao professor e resgatá-lo como autor do currículo e de sua disciplina, sua capacidade de organização curricular, organização dos conceitos e conteúdos da geografia com centralidade na organização dos conhecimentos a serem apreendidos e produzidos na escola.

Outra questão que chama a atenção na PCRMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016) é o fato de que conceitos caros à Geografia como o conceito de Paisagem e Lugar sequer são mencionados nos anos finais do ensino fundamental. Paisagem, por exemplo, aparece no eixo “A relação do homem com a natureza”, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) dentro do seguinte contexto de objetivos: “Compreender que a relação dos seres humanos com a natureza interfere na paisagem e na qualidade de vida” (op. cit. p. 232) sendo que o professor (pedagogo) terá que no 1º ano introduzir e nos 2º, 3º e 4º anos espera-se que o professor pedagogo aprofunde essa ação fazendo, por fim, a consolidação deste objetivo no 5º ano.

Assim como o conceito de Lugar o conceito de Paisagem fica sob responsabilidade do professor pedagogo, que deve trabalhar na perspectiva de alcançar o seguinte objetivo “Compreender o conceito de paisagem: natural e modificada; rural e urbana” (op. cit. p. 232) sendo que, segundo a PCRMEF (2016) essa ação deve priorizar, a partir do 2º ano a introdução e o aprofundamento, promovendo a consolidação nos dois anos seguinte sendo orientado a retomá-lo no 5º ano. O fato é que entre os 6º e o 9º anos (anos finais do ensino fundamental) onde o aluno (re)encontra a geografia através do professor dessa área de conhecimento⁷¹ a *Paisagem* não mais aparece dentre os objetivos definidos pela Proposta. O mesmo ocorre com o termo *Lugar* e suas derivações onde, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos), aparece de forma explícita como objetivo do trabalho docente. No quadro 12 é possível visualizar como o termo lugar aparece na PCRMEF bem como as ações definidas para cada ano do ensino fundamental.

⁷¹ No caso específico da SMEF não é incomum, apesar de não ser a regra, encontrar professores em atividade docente nos anos finais do ensino fundamental, contratados de forma temporária, que ainda estejam cursando graduação em Geografia. O corpo de professores efetivos é composto por graduados em Geografia, Estudos Sociais e professores com pós-graduação (SIQUEIRA, 2012, p. 91).

Quadro 12 - Presença do termo lugar e suas derivações nos objetivos dos componentes curriculares de geografia do 1º ao 5º anos da PCRMEF (2016)

Eixo	Objetivo	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Alfabetização cartográfica	Observar, identificar e localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola), para reconhecer as diferentes distâncias entre os lugares.		I	A	C	R
	Localizar os lugares de origem dos povos que formaram o Estado de Santa Catarina.				I/A/ C	
	Identificar no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vive e se relaciona.		I	A	A/C	C
O espaço como categoria sociocultural e histórica.	Identificar semelhanças e diferenças entre modos de ser criança em culturas e lugares diferentes dos seus de vivência.	I	A	C		
	Identificar características de diferentes jogos e brincadeiras no lugar, diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências.	I/A	C			
	Identificar situações do lugar estabelecendo relações de permanência e mudança entre o passado e o presente.		I	A	C	R
	Identificar as paisagens do(s) lugar(es) estabelecendo diferenças e semelhanças.		I	A	A	C

Fonte: Florianópolis (2016). Elaborado pelo autor (2017).

Para se alcançar os objetivos propostos a partir da leitura do quadro 12 a compreensão do conceito de *lugar* é imperativo e, nesse

sentido, seu aprofundamento, que a PCRMEF (2016) diz implicar no aprofundamento conceitual, deve ocorrer ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. O que chama a atenção é que por consolidação a PCRMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65) entende o “uso de **linguagem específica da área** como suporte ao pensamento complexo e abstrato, com **apropriação de procedimentos** e influenciando atitudes”. (grifos nosso). Contraditoriamente, pela PCRMEF (2016), o conceito de *Lugar* deve estar **consolidado** antes mesmo do contato do aluno com os professores de área, ou seja, até o 5º ano do ensino fundamental.

A questão a ser discutida, inicialmente, não está relacionada às competências seja do professor Pedagogo ou do professor de Geografia sobre a consolidação de conceitos importantes para a própria compreensão da Geografia. A discussão que se coloca em tela é que conceitos-chave para a construção de uma Geografia Escolar deixam o protagonismo que lhes cabe ainda muito cedo nessa proposta curricular. As discussões conceituais devem acompanhar todo o ensino fundamental, acompanhando o amadurecimento intelectual dos alunos, ano a ano e a consolidação desses conceitos devem acompanhar esse processo de construção/reconstrução, promovendo uma espécie de pré-consolidação a cada salto qualitativo dado aos conceitos-base para a construção de conhecimentos com a Geografia chegando, enfim, ao final do ensino fundamental com a perspectiva de uma apropriação conceitual onde o aluno realmente consiga exercer sua autonomia intelectual.

5.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E O CURRÍCULO

5.2.1 A importância da geografia no ensino fundamental

a ciência não é “dona” da verdade; toda “verdade” científica tem caráter probalístico (RICHARDSON et al., 1984, p. 18).

A discussão sobre currículo não é tarefa fácil, menos ainda para um pesquisador que é professor, ou melhor, um professor pesquisador. A aproximação com o universo escolar, e o franco interesse para com o ensino da Geografia coloca em tela a importância do tema para o pesquisador, revelando nos caminhos trilhados e caminhos a trilhar, que as descobertas são momentâneas e que a ciência caminha pelo

estabelecimento das novas dúvidas. As perguntas levam o pesquisador à busca de novas descobertas e no plano da pesquisa social as respostas levam o pesquisador a novas perguntas.

Esta etapa da pesquisa buscou, através de questionários e entrevistas direcionadas e semiestruturadas, coletar informações que possibilitasse desenhar um perfil sobre o currículo de Geografia na rede municipal de ensino de Florianópolis na visão de seus professores. Além da pesquisa em documentos oficiais, foram realizadas entrevistas com professores de Geografia que atuam na RMEF. A finalidade das entrevistas, de caráter qualitativo, é “fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65), pois em conformidade com Gaskell (2002), através da pesquisa qualitativa é possível “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (op. cit. p. 68) e com isso identificar junto aos professores da RMEF os pontos de convergência e divergência sobre a geografia e seu currículo.

Considerando que o exercício da pesquisa “não é um processo no qual pode-se ir de um ponto a outro de modo simples, linear” (BOOTH, et al., 2005, p. 37) a escolha metodológica para o desenvolvimento desse trabalho passou por entrevistas estruturadas e semiestruturadas com aplicação de questionários e análises de documentos, considerando a não-linearidade desse processo. A formulação do roteiro de entrevistas está baseada em conversas informais de caráter exploratório realizada com professores de geografia fora dos quadros da rede municipal de Florianópolis, que pelo caráter exploratório auxiliou na elaboração preliminar e posteriormente no modelo definitivo do roteiro de entrevistas (ver apêndice).

Foram entrevistados 13 professores de Geografia da RMEF e, conforme já explicitado no capítulo 4 desta tese, buscou-se o seguinte perfil: professores efetivos com jornada de 20 ou 40 horas semanais desde que cumpridas exclusivamente em uma mesma unidade escolar da RMEF. Conforme já mencionado, essas condições foram essenciais para que a pesquisa pudesse revelar a visão de currículo a partir de um conjunto de professores com condições específicas de trabalho⁷². Além de uma situação funcional específica, os professores participantes da pesquisa representam um quadro bastante variado em termos de experiência pedagógica. O quadro 13 detalha o tempo de serviço no magistério desses professores.

⁷² Para melhor compreensão desses argumentos veja capítulo 4 desta tese.

Quadro 13 - Tempo de magistério dos professores de Geografia da RMEF

PROFESSOR	TEMPO NO MAGISTÉRIO (em anos)
Professor 1	4
Professor 2	24
Professor 3	7
Professor 4	10
Professor 5	25
Professor 6	18
Professor 7	8
Professor 8	22
Professor 9	28
Professor 10	3
Professor 11	27
Professor 12	5
Professor 13	13

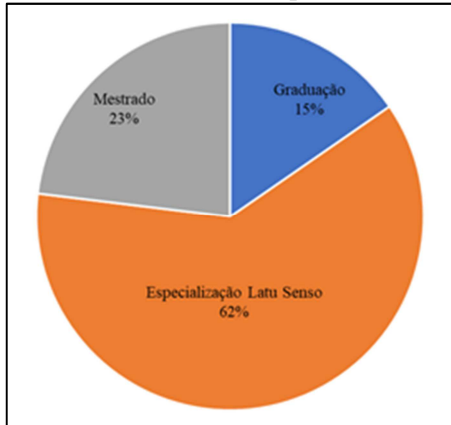
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas (2017).

Como se observa no quadro acima, a média de tempo de magistério dos professores da RMEF (de acordo com o perfil selecionado) é de 14,9 anos. Isso permite afirmar que em média os professores já atingiram a metade do tempo de carreira⁷³ o que implica em um acúmulo de experiências pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

O professor com menor experiência no magistério municipal está há 3 anos em sala de aula, possui graduação e mestrado em Geografia, o extremo, ou seja, o professor com maior tempo de magistério possui 28 anos de sala de aula é licenciado em Geografia com uma pós-graduação *latu sensu*.

⁷³ De acordo com as regras atuais da previdência as professoras garantem o direito à aposentadoria aos 25 anos de efetivo trabalho em sala de aula e os professores ao completarem 30 anos além da idade mínima 50 anos para as professoras e 55 anos para os professores.

Gráfico 2: Formação dos professores de geografia da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Conforme pode ser visto no gráfico 2, todos os professores possuem minimamente graduação em geografia⁷⁴, sendo que 85% possui além da graduação uma pós-graduação. Essa qualificação dos professores pode não refletir o perfil de toda rede municipal de ensino de Florianópolis, mas é, sem dúvidas, reflexo do perfil de professores que, como condição de trabalho, são efetivos e atuam em uma única escola da rede municipal, essas condições são favoráveis a uma maior qualificação da própria rede de ensino através da formação qualificada do corpo docente.

A centralidade desta pesquisa, conforme já mencionado, é o currículo de geografia da rede municipal de ensino de Florianópolis. Sua análise em conjunto com a análise de documentos norteadores do trabalho docente buscou trazer subsídios para que os professores possam, no exercício de sua autonomia, construir seu currículo de geografia. As entrevistas refletem as experiências desses professores em relação ao currículo e à geografia que praticam.

A escolha metodológica, aqui apresentada, está voltada para o uso da pesquisa qualitativa⁷⁵ que vai ao encontro das necessidades

⁷⁴ Dos professores listados apenas um não possui graduação em geografia e sim em Ciências Sociais com pós-graduação em interdisciplinaridade.

⁷⁵ Segundo Alves (1991, p. 54), na pesquisa qualitativa o pesquisador é "o principal instrumento de investigação, [devendo considerar] a necessidade de contato direto e prolongado com o campo".

postas para as pesquisas em ciências humanas, sobretudo, em educação. Para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, é necessário compreender como o professor de geografia da RMEF constrói seu currículo geográfico escolar. Deste modo, o método indutivo apresenta-se como melhor alternativa.

A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados (ALVES, 1991, p. 54).

Segundo Callai (2015, p. 219) “Na Geografia, estudamos o mundo por meio da análise geográfica, através do desenvolvimento do pensamento espacial”. Essa análise, completa a autora, depende de competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Considerando que o desafio do professor é refletir sobre “quais capacidades são exigidas para se fazer a análise geográfica” (CALLAI, 2015, p. 219), a preocupação com **o que ensinar** em Geografia (conteúdo) se torna uma preocupação tão legítima como a de **como ensinar** (metodologia/processos). Nesse sentido a questão sobre qual a importância da geografia no ensino fundamental? foi feita aos professores da rede pública municipal de Florianópolis/SC, a fim de compreender como estes definem a importância da Geografia no ensino fundamental, uma pergunta que oferece pistas sobre que tipo de geografia o professor pretende construir em conjunto com seus alunos, pois ela traduz parte significativa dos elementos constitutivos da formação inicial e continuada desse professor. Ter claro qual a importância da geografia no ensino fundamental é o ponto de partida para se pensar o currículo em construção. O quadro 14 apresenta uma síntese das respostas desses professores.

Quadro 14 - O objetivo da Geografia no ensino fundamental da RMEF segundo os professores entrevistados

PROFESSOR	RESPOSTAS DADAS
Professor 1	“Eu creio que seja o aluno [...] a ideia da geografia é ajudar as pessoas a entenderem esse espaço que está no entorno, mas com uma leitura aprofundada compreendendo os processos tanto históricos quanto naturais que formam e trazem isso, quanto a escrita do mundo”

Professor 2	“Que os alunos eles entendam um pouquinho a importância de cuidar do nosso planeta, acho que o principal é isso, cuidar, entender, respeitar as regras do nosso planeta para que a gente possa viver em harmonia com ele por um bom tempo ainda. Acho que é o principal foco da geografia”
Professor 3	“O principal é o aluno compreender o meio em que ele vive, que ele está inserido e também entender o contexto global do econômico, cultural social. Acredito isso, primeiro o local entender o contexto que ele está inserido pra entender a dinâmica mundial”
Professor 4	“Porque a Geografia é que vai fazer a gente entender um pouco melhor as coisas, o mundo onde a gente vive desde a parte natural quanto a parte física. Eu acredito que a gente só vai aprender a respeitar isso, as coisas, a partir do momento que a gente conhecer”
Professor 5	“Olha a Geografia seria trabalhar com as disciplinas e subsidiar o aluno com informações básicas, então seria trabalhar com todas as disciplinas que eu tento trabalhar e fornecer ao aluno informações básicas para que ele possa compreender o seu meio ambiente o seu dia a dia a sua comunidade”
Professor 6	“Os objetivos eu vejo que são muitos agora tentando resumir num único objetivo eu acho que a geografia é uma disciplina que nos dá ferramentas muito interessantes para se analisar a realidade para se compreender um pouco o mundo que nós vivemos e as sociedades que habitam esse mundo esse planeta”
Professor 7	“Eu acho mais importante os alunos terem uma visão, uma leitura de mundo [...], mas no fim eu acho que a raiz mesmo da geografia é a pessoa ter uma análise crítica do que está acontecendo”
Professor 8	“Eu acho que [o objetivo] da geografia no ensino fundamental seria trabalhar ou construir com os alunos as noções básicas do aluno com o tempo e o espaço inserido ele no contexto em que ele está no local e desse local partindo para o mundo, qual a importância desse aluno e essas noções básicas para a vida cotidiana desse aluno”
Professor 9	“Criar condições né, para nosso aluno pensar o mundo, o espaço em que ele vive e ser um cidadão crítico e atuante no futuro”
Professor 10	“A geografia é o momento deles [os alunos] falarem sobre a vida. Discutir as coisas do dia a dia [...] eu acho que a geografia no ensino fundamental é o momento que eles trocam informações sobre o modo de vida deles sobre a

	questão da escola o papel da cidade”
Professor 11	“O objetivo da geografia é trazer conhecimento para o aluno [...], a questão do espaço a questão da mudança espacial e desenvolver no aluno também a observação o senso crítico se perceber enquanto agente transformador”
Professor 12	“O objetivo da geografia é formar cidadãos críticos, compreender o mundo ao seu redor o lugar que ele vive e também os outros lugares. Ter uma noção básica das características físicas da Terra e também das questões sociais, de como os países se relacionam no contexto da globalização, acho que é isso assim, visões mais gerais”
Professor 13	“A geografia ela serve antes de mais nada para a gente entender o mundo que a gente vive e se entender nesse mundo. [...] a compreender como esse mundo funciona e como ela [a pessoa], como sujeito, pode interferir nesse mundo da melhor maneira possível, ou pelo menos estar ciente de como funciona ou estar um pouco melhor [...] preparado para o que vai aparecendo”

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As falas dos professores em linhas gerais convergem para um entendimento de que a geografia, no ensino fundamental, serve para uma leitura do espaço, uma compreensão do mundo em que vivemos, ciente de que o aluno é o sujeito central nesse processo de formação com a geografia.

Não se discute, com as falas dos professores, o entendimento consensual de que é possível e necessário ensinar geografia no ensino fundamental. É nesta disciplina que os professores depositam a responsabilidade de compreender o espaço (que é) geográfico, ou seja, a geografia vai auxiliar o aluno a “pensar o mundo, o espaço em que ele vive e ser um cidadão crítico e atuante” (PROFESSOR 9) tendo a compreensão de que não se trata do ensino de uma geografia acadêmica nem tão pouco apenas “didatizar” os conteúdos acadêmicos (como se os conteúdos acadêmicos não fossem didáticos), num mero movimento de transposição didática. É preciso compreender, como já indicado anteriormente, qual o objetivo da geografia no ensino fundamental, realmente buscando saber a importância desta disciplina escolar na contribuição para uma formação cidadã e nesse sentido Araújo Junior (2009, p. 10) indica que:

Para que a geografia se torne uma ciência que busque o aprofundamento e a compreensão sobre seu papel na sociedade e responder aos anseios de mudanças profundas, é necessário

re-elaborar novas concepções de mundo e discutir qual seu objeto de estudo, rejeitando as correntes Positivistas e Neopositivistas (ARAÚJO JUNIOR, 2009, p. 10).

Nesse sentido é preciso observar, na construção do currículo de geografia, as possibilidades de ruptura do modelo tradicional de educação, refletindo a partir de uma análise crítica, sobre a necessidade de um ensino de geografia ou de uma educação geográfica⁷⁶ que seja capaz de avançar na perspectiva real de uma formação para a cidadania.

A ideia, defendida no parágrafo anterior pode parecer ufanista e esse é um risco pelo qual vale a pena se expor. A sustentação necessária para se manter essa escrita encontrou em Freire (1996) seu arrimo. Segundo o autor

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 1996, p. 102).

Volte à citação acima trocando o termo **operário** pelo termo **professor** e revela-se o que Freire (1996) queria dizer quando afirmou que a prática do professor exige dele uma definição, uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura.

O entendimento que os professores de geografia da RMEF demonstram sobre a importância da geografia no ensino fundamental está muito próximo ao que Callai (2011, 2015); Carlos (2008) e Cavalcanti (2010) nos revelam. Cavalcanti (2010, p. 16) considera que o desafio da geografia é a “tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo” a autora observa que conceitos importantes no pensamento geográfico estão, no contexto da globalização da sociedade, ganhando novos significados ou perdendo seu poder

⁷⁶ Claudino (2014, 2014a) publicou interessante artigo sob o tema educação geográfica e cidadania onde reflete sobre a necessidade de uma educação geográfica que coloque os cidadãos no centro das decisões territoriais.

explicativo. Para Carlos (2008, p. 8) “a geografia aparece como possibilidade de pensar o mundo real e a sociedade num mundo fragmentado, apesar de global”. Refletir sobre a importância da geografia conduz, necessariamente, para a reflexão sobre o que ensinar em geografia. Leva-nos à necessidade de compreender o que é, afinal, a Geografia Escolar e sua função dentro da escola. Segundo Callai (2015, p. 219) “a Geografia faz o estudo do mundo, levando aos alunos o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade”. Compreendendo que ela (a Geografia) não detém o monopólio (da compreensão) do mundo, nem tão pouco é o único viés para se enxergar/ler o mundo, o que a diferencia das outras disciplinas escolares é o fato de que nessa disciplina “estudamos o mundo por meio da análise geográfica, através do desenvolvimento do pensamento espacial.” (CALLAI, 2015, p. 219).

O que os professores defendem, cada um ao seu modo, é que a geografia é um instrumento que auxilia na leitura e compreensão do mundo. Um mundo cada vez mais complexo que encontra na geografia uma “ferramenta intelectual para entender esse mundo” (CALLAI, 2011, p. 18) uma ferramenta construída para “que as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem” (op. cit. p. 18). Nas palavras da autora

através da educação geográfica busca-se construir uma **forma geográfica de pensar**, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais do que a mera ilustração (CALLAI, 2011, p. 18). [grifos nossos].

Para perceber na fala dos professores entrevistados como eles justificam a geografia no ensino fundamental, acrescentou-se à pergunta inicial uma provocação ao professor através da seguinte pergunta: se não existisse geografia no ensino fundamental, que falta faria? As falas dos professores da RMEF remetem a uma geografia relacional, uma ciência capaz de estabelecer relações que favoreça à compreensão do espaço. Uma disciplina que trabalhe os temas numa perspectiva local-global e fundamentalmente “o ser humano em suas relações” (PROFESSOR 5). Já o Professor 6 comparou a geografia “como uma pequena vacina social” tecendo a seguinte reflexão sobre a falta que a geografia faria no ensino fundamental

a gente se destacou da natureza a gente não se sente mais natureza, parte integrante dela, pertencente a ela, dependente dela e se com geografia nós já estamos vivendo o que nós estamos vivendo com ela Geografia Escolar, sem ela sinceramente eu acho que o caminho estaria muito mais livre para esses tipos de atitudes de ações de interesses que eu acho que são favoráveis a alguns grupos, mas não à sociedade como um todo (PROFESSOR 6).

Outro aspecto associado à importância da geografia no ensino fundamental destacado pelos professores relaciona-se ao domínio disciplinar com determinados conceitos fundamentais para análise espacial e construção de um saber crítico do aluno a respeito da sociedade em que vive. Há uma preocupação em relação a dar sentido aos conteúdos dados para os alunos. Lembram os professores entrevistados que lugar, localização, orientação no espaço, questões do urbano e rural entre outros conceitos e temas são discutidos na geografia e não em outras disciplinas, discussões essas que se constitui uma referência para a análise e compreensão do espaço e a formação do cidadão.

5.2.2 O que é o currículo de geografia?

Quando se propõe refletir sobre o currículo de geografia da RMEF, concretamente se busca uma ideia do que poderia ser um bom currículo de geografia, mas afinal como se constrói um bom currículo? Que escolhas de conhecimento são necessárias para se construir um bom currículo?

Um bom currículo de acordo com aquilo que vem sendo construído ao longo desta pesquisa é aquele conjunto de ações teóricas e práticas que possam levar uma escola democrática a formar, através de uma educação emancipatória, cidadãos ativos⁷⁷. Lembra-nos Cavalcanti (2008) que formar cidadãos é um

⁷⁷ Cavalcanti (2008) citando Benevides (1998) diz que “Cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e da consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade” (op. cit. p. 85).

objetivo escolar [...] de responsabilidade de toda a escola, mas à geografia cabe, mais especificamente, o trabalho com conceitos [...] e a organização do estudo nas escolas com referência a esse tema. (CAVALCANTI, 2008, p. 84).

Dando a centralidade que o professor de geografia merece nesse contexto de construção do currículo buscou-se saber como esses profissionais definem o currículo e sua importância para o desenvolvimento das aulas no ensino fundamental. A importância da autonomia do professor nas escolhas metodológicas e dos conteúdos, já discutidas nesta tese, encontra fôlego no entendimento dado por Contreras (2012) de que “a autonomia no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (CONTRERAS, 2012, p. 210). A defesa da autonomia do professor é a própria defesa da autonomia que se espera que o aluno alcance no processo educativo. Por autonomia a PCRMEF 2016 entende a “busca pela emancipação do sujeito, compreendida como possibilidade de esse mesmo sujeito autorregular sua conduta sem precisar que o outro mais experiente no objeto de conhecimento em questão o faça” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 26).

Nesse sentido a busca da autonomia defendida na PCRMEF (2016) está associada a autonomia do saber fazer, a busca de uma educação onde as práticas educativas levem o aluno à independência intelectual do professor uma perspectiva difícil de ser atingida se o mesmo professor não puder colocar em prática sua própria autonomia. A autonomia é um conceito importante para a análise do currículo na perspectiva do professor de geografia. A caminhada de um professor que ao sentir a necessidade de (re)pensar suas práticas, lançar um olhar para o cotidiano próximo, sem perder o contato com o mundo, priorizando as relações do lugar para poder compreendê-lo e, quem sabe, estimular novas caminhadas só pode ser concretizada num ambiente que estimule o exercício da autonomia. Nesse sentido autonomia ganha contornos relevantes nas análises de formulação do currículo tanto por parte dos professores como pela participação dos alunos. Esse fazer junto, essa coparticipação que na concepção freireana indica o processo onde educador e educandos recriam e produzem novos conhecimentos só se concretiza quando a autonomia é exercida.

Os diálogos estabelecidos com os professores através das entrevistas deram importantes pistas para a compreensão da concepção de currículo pelo corpo docente da RMEF. As análises aqui estabelecidas estão fundamentadas no método dialético por entender que a dialética nos oferece as ferramentas necessárias para a compreensão crítica desse objeto de estudo, o currículo de geografia da RMFF. Na perspectiva da dialética marxista “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 1986, p. 36). O currículo de geografia, objeto dessa pesquisa, é parte do todo. Apesar do recorte definido (o currículo de geografia na RMEF), cultivamos o esforço em manter a visão de conjunto que sabemos “é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere” (KONDER, 1986, p. 37). Essa advertência faz ainda mais sentido em se tratando do tema currículo, cujas discussões ganharam evidência durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Atualmente aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos infantil e fundamental longe de ser um documento de consenso sobre os rumos da educação brasileira, deve ser objeto de muita contestação, como demonstramos inicialmente no item 5.1.1 desta tese.

A articulação do currículo de Geografia, ou seja, aquilo que vai orientar a construção da geografia escolar, deve estar pautada dentro de uma perspectiva crítica. Giroux (1986) ao propor uma discussão dentro da pedagogia radical, onde a “aversão a todas as formas de dominação” (p. 15) é uma de suas características mais fortes, discute a necessidade de refletir sobre “como é que tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória” (p. 16). O professor autor do currículo de geografia deve saber que ao assumir o controle sobre o currículo precisa assumir uma posição. Da mesma forma que o currículo não é neutro, e que ele está carregado de ideologias, a postura do professor também não pode ser neutra. A reprodução leniente do currículo oficial e oficializado é a prova incontestável de que o professor abriu mão de sua autonomia, em favor da reprodução ideológica de uma ordem capitalista hegemônica. Quando Freire (1996, p. 102) diz que não pode ser um professor “a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade”, é que essa frase não apresenta nenhuma sustentação e “contrasta com a concretude da prática educativa” (op. cit. p. 102), assumir postura, nesse contexto, é ir mais fundo nas questões concretas da realidade social, é a contestação

na práxis. Essa ação concreta e objetiva deve produzir uma geografia escolar capaz de, através dos pressupostos da teoria crítica, evidenciar os sutis mecanismos de produção e reprodução das diferenças em tempos de globalização. A geografia escolar de que falamos, fundamentada a partir da análise crítica do conhecimento, é a geografia a ser construída nas relações didático-pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos tendo por referência a geografia acadêmica e sua gênese, ou seja, a ciência geográfica.

A centralidade desta pesquisa, como já registrado, é o currículo de geografia da rede municipal de ensino de Florianópolis onde através das análises de documentos norteadores⁷⁸ do trabalho docente verificou-se a forte influência desses com os planejamentos apresentados pelos professores nas escolas. Mais que orientações, nos documentos oficiais existem normas e regras que devem, por força de lei, serem seguidas pelos professores. Para ir além do contexto da legalidade oficializada do currículo, além da análise documental foram realizadas entrevistas semiestruturadas seguindo três pontos básicos: 1. planejamento da coleta de informações; 2. questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise e 3. questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas das entrevistas (MANZINI, s/d). A opção por entrevistas semiestruturadas leva em consideração o entendimento de que se trata de uma metodologia adequada às necessidades da pesquisa em ciências humanas onde observa-se que esse procedimento metodológico

se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido [...], a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e

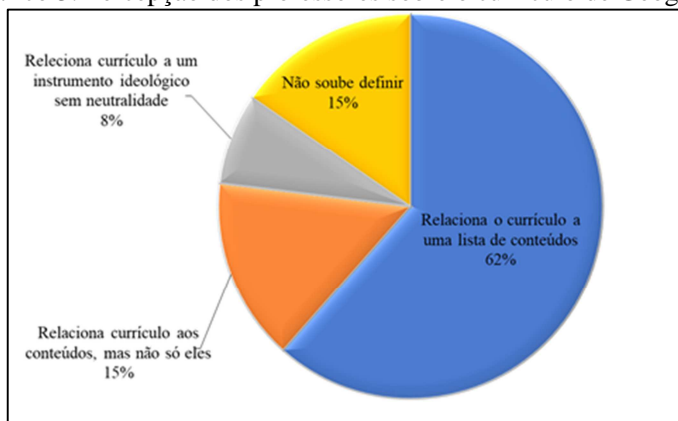
⁷⁸ Os documentos oficiais, já citados, são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Fundamental; a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2008 e 2016; a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica 2016 entre outras resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis aqui referenciados.

cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, s/d.).

O olhar para as possibilidades de construção de um currículo de geografia na perspectiva de uma educação emancipatória na RMEF está pautado nos elementos que os professores entrevistados ofereceram, quando questionados sobre **o que é o currículo de geografia? Que conceitos e categorias são fundamentais em um currículo de geografia?** Estas questões estavam ligadas a uma outra que busca caracterizar a própria concepção de educação emancipatória na perspectiva dos professores entrevistados. A proposta foi identificar o conceito de educação emancipatória e, mais além, buscar elementos que identificassem entre os professores de geografia uma concepção de currículo de geografia que pudesse contribuir com a construção de uma educação emancipatória.

A opção por perguntas mais abertas possibilitou observar a espontaneidade dos professores em citar os conceitos, categorias e autores considerados por eles fundamentais aos processos de construção de um currículo de Geografia. Também foi possível observar as aproximações e os distanciamentos que os professores estabelecem em relação à PCRMEF para a Geografia, confrontando quais são suas impressões sobre essa proposta curricular bem como suas possibilidades para uma educação emancipatória. O gráfico 3 sintetiza as respostas dadas pelos professores quando estes foram questionados sobre o que é o currículo de Geografia.

Gráfico 3: Percepção dos professores sobre o currículo de Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Fica evidente que mais da metade dos professores entrevistados associam o currículo de Geografia a uma lista de conteúdos. Em pesquisa realizada por Ruth Pavan (2008) sobre as concepções de currículo das professoras da educação básica, realizada em duas escolas das redes pública e particular da região Centro-Oeste do Brasil entre 2007 e 2008, semelhante constatação pôde ser feita conclui a autora que “as professoras entendem que os conteúdos escolares são fundamentais, sendo que os conteúdos aos quais elas se referem são os listados no início do ano letivo, de acordo com as diretrizes oficiais” (PAVAN, 2008, p. 123). Nos relatos dos professores da RMEF confirma-se a associação que estes fazem entre currículo e lista de conteúdos:

o currículo de geografia é uma extensão infinita de coisas que a gente não tem como abarcar todas, principalmente no ensino fundamental (PROFESSOR 1).

[currículo é] um conjunto de conteúdos de conceitos básicos que eu tenho que passar para meus alunos para eles terem uma visão do que é geografia o que que ela vai servir para eles na vida deles, não só na vida acadêmica como na vida pessoal também (PROFESSOR 2).

Eu entendo que [currículo] são as coisas básicas que eles [os alunos] têm que saber para poder seguir a vida assim né. [...] Eu acho o currículo de geografia bem importante [...] para a vida das pessoas (PROFESSOR 4).

Entre as falas dos professores que associaram o currículo a uma lista de conteúdos destaca-se a do Professor 12 ao afirmar que o currículo “é uma série de conteúdos que alguém seleciona, que acha importante, relevante, [...] é assim uma seleção de conteúdos de acordo com o objetivo que se tem” (PROFESSOR 12). Essa fala chama a atenção pelo fato de que o professor não se vê como autor de seu próprio currículo, para ele, trata-se de uma seleção de conteúdos que “alguém” faz por achar que é “importante”. Mas quem é que, afinal, seleciona os conteúdos da geografia? Não deveria ser o próprio professor dessa disciplina? Ao ser provocado sobre essas questões, o professor 12 diz que essa é uma seleção que é feita pela prefeitura e que ele segue a matriz municipal, afirmando que esta tem muitos conteúdos e que o

professor não consegue dar conta. Conforme assinala Pavan (2008, p. 124)

uma concepção tradicional acerca do currículo escolar, ou seja, algo fixo, pronto, uma lista de conteúdos, faz com que esses sejam vistos como neutros e desinteressantes, reproduzindo aquilo que oficialmente é sugerido, pois acreditam que são esses os conteúdos que os alunos precisam aprender.

Ao mesmo tempo que o professor reconhece que a matriz serve como uma referência, ele não consegue se reconhecer nela, não se reconhece como autor da Proposta Curricular e justifica dizendo que

a prefeitura se baseia nas matrizes nacionais então tu fica preso a um modelo. Eu considero assim bom o que está ali no currículo, importante falando de ensino fundamental, mas a questão da autonomia fica um pouco prejudicada porque tu acaba, às vezes a gente acaba ficando muito preso... Ah! Tenho que dar conta daquele conteúdo, tenho que falar disso... então tu fica meio engessado e a gente acaba entrando nessa onda também, aí tudo parece que coopera para a coisa negativa para o não funcionar, a rotina da escola tu acaba entrando numa... em repetir, em seguir um padrão (PROFESSOR 12).

Está na fala do professor, e mais do que isso, está interferindo em suas práticas pedagógicas, o modelo de escola reprodutora do modelo hegemônico, seus tempos, seus espaços e suas práticas, ou nas palavras dos próprios professores “a rotina da escola” parece existir para que se possa “seguir um padrão” um padrão que pouco interessa a uma educação emancipatória. E lembrado Freire (1980) e suas reflexões sobre a educação bancária, esse contexto pode se tornar o ponto inicial para uma ruptura, pois

o que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as

oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (FREIRE, 1980, p. 70).

Mesmo os 15% dos professores que enxergam no currículo uma possibilidade de “formar um cidadão crítico apto a interagir, a agir nessa sociedade (PROFESSOR 3)”, a preocupação com os conteúdos ainda está presente em suas falas o que pode ser constatado a partir da seguinte citação:

Normalmente os currículos no passado eram vistos como mera lista de conteúdos, um rol de conteúdos. Eu acho que o currículo vai além disso, ele requer toda uma organização, todo um pensar [a] disciplina dentro de um quadro de horário de condições espaciais e materiais para que essas aulas sejam minimamente ministradas, então o currículo é toda essa organização além da organização do conteúdo mais a organização dos espaços dentro da escola a organização do quadro de horário das aulas a organização até, eu acho, dos alunos, como a gente discutiu aqui, o número de alunos por sala o que é viável o que fica inviável. [...] Eu estou aqui nessa escola há dezessete anos, [há] uma preocupação com o conteúdo mas [há também] uma preocupação com essa organização, as condições materiais, as condições estruturais para você ter uma sala de aula, possa atender num auditório, essas condições materiais que minimamente a gente precisa, uma biblioteca para pesquisa, uma sala informatizada, um ônibus para uma saída de campo, eu acho que isso tudo (PROFESSOR 9).

A possibilidade de ampliar o conceito de currículo, para além da concepção de currículo como uma lista de conteúdos sem, contudo, deixar de dar a importância que eles possuem para o professor, como demonstrado nas entrevistas, inclusive como forma de orientação do trabalho docente, deve estar focado na possibilidade do exercício de autonomia do professor no que se refere ao processo de construção desse currículo. Se o professor consegue perceber, identificar e analisar

os atores que manipulam ou são manipulados para a promoção de uma educação efêmera, pouco nutritiva ao domínio da crítica e que prioriza conteúdos pouco ou nada significativos para os alunos verá que abrir mão da autonomia em propor seu próprio currículo de geografia é abrir mão de uma geografia de possibilidades em favor de uma geografia “pastel de vento”⁷⁹.

Existe uma angústia presente na fala de alguns professores em relação ao currículo de geografia que historicamente vem sendo discutido na RMEF. O fato de ser discutido não significa ser compreendido ou aceito e, em alguns casos, o livro didático acaba tornando-se a principal referência desse professor. O relato do Professor 11 é a expressão desse sentimento. Na conversa sobre o currículo de geografia este desabafou:

Olha Santiago o currículo de geografia ele vem, para mim, vem sendo um nó desde que eu entrei na rede. Quando eu entrei eles falavam... como é o nome que eles diziam? ... A matriz é, acho que era isso, a matriz tá e aí foi..., depois já veio a proposta curricular da Ângela Amin⁸⁰ daquela época daí assim que eu entrei uma coisa já estava acabando e já estava começando outra e aí mal aquilo começa já se muda. Acho que veio uma lei Federal começa a mudar alguma coisa já começa a mudar de novo alguma coisa. [...] eu entrei em 98 [1998] não era a matriz era antes disso, depois saiu a proposta curricular na época da Ângela Amin, aquela de capa cinza, parâmetro não, é proposta. E aí em cima do materialismo histórico-dialético, eu sei que ficou também assim, uma coisa que no fundo a gente não sabia direito como aplicar e aí foi mudando e agora está mudando de novo e no fim eu acabo seguindo em algumas situações o que o livro didático mais ou menos traz ali, aqueles tópicos que não deixa de ser os tópicos dentro do que seria o ideal trabalhar

⁷⁹ Termo emprestado de Kaercher (2014) que falou em geografia pastel de vento como metáfora para uma geografia vistosa por fora, mas com recheio pobre, ou seja, com conteúdo duvidoso.

⁸⁰ Ângela Regina Heinzen Amin Helou foi prefeita de Florianópolis em dois mandatos sucessivos (1996 - 2004).

né. Na hora de organizar o meu planejamento eu acabo seguindo, o meu planejamento anual ele destaca os tópicos mais que tem a ver com o livro didático e depois eu vou encaixando em situações de outros..., vou completando com outras coisas, mas [o livro didático] é como se fosse o eixo norteador (PROFESSOR 11).

Cabe uma breve consideração sobre o uso exclusivo do livro didático como referência para articular as aulas de geografia em substituição, muitas vezes, ao próprio currículo de geografia e o planejamento do professor. Criticando a linguagem não conceitual dos livros didáticos de geografia Oliva (2008, p. 40) argumenta que

Ao não lidar explicitamente com conceitos, comete-se a ingenuidade de naturalizar conceitos que inadvertidamente freqüentam os textos de livros didáticos de geografia. Assim, conceitos viram realidade, dissolvendo-se no interior dela. Por exemplo: quem disse que as atividades econômicas dividem-se, naturalmente, em três setores (primário, secundário e terciário)? Esta é uma classificação conceitual, cada vez menos útil e que não traduz a realidade (OLIVA, 2008, p. 40).

Ainda segundo o autor outra consequência do caráter afirmativo dos livros didáticos de geografia é o “ocultamento das divergências” onde “retira-se o leitor – no caso o aluno – do fluxo vivo do pensamento, apartando-o da vida real”. (OLIVA, 2008, p. 40). A confiança que o professor deposita nos livros didáticos⁸¹ como única referência para elaboração de seu plano de trabalho leva-o a reproduzir uma geografia tradicional. Segundo Azambuja (2010) atualmente

podemos constatar mudanças significativas nessas produções editoriais, porém, salvo algumas exceções, [os livros didáticos] ainda não promovem as rupturas necessárias com os

⁸¹ Maciel (2016) faz uma discussão sobre aspectos referentes às editoras de livros didáticos e às mudanças nos processos de avaliação do PNLD entre 1999 e 2014, comprovando a permanência de erros em livros didáticos de Geografia nos conteúdos sobre Santa Catarina. O que nos ajuda a compreender como leituras críticas dessas referências são permanentemente necessárias.

métodos clássicos de pensar a Geografia e as metodologias para o seu ensino. No limite, o livro didático continua ainda hoje exercendo a função de manual e, em parte, mantendo o paradigma clássico da Geografia (AZAMBUJA, 2010, p. 13).

Frente ao exposto cabe a pergunta: que conteúdos são válidos para um currículo de geografia? Ao considerar que o currículo é, antes de qualquer coisa, o resultado de escolhas e que essas escolhas não são isentas de valores e ideologias, não é possível, nem útil para nossas discussões acerca da articulação do currículo de geografia listar conteúdos para um determinado ano escolar. Segundo, Bruner (1969) O que se pode assinalar é que existem diferentes formas de abordagem sobre um mesmo conteúdo e pensando em como os alunos devem receber esses conteúdos não há

uma seqüência única para todos, dependendo o índice ótimo, em um caso particular, de todo um conjunto de fatores, como o cabedal de informações, o estágio de desenvolvimento, a natureza da matéria e as diferenças individuais (BRUNER, 1969, p. 65).

Nesse sentido, mais importante do que saber **quais** conteúdos ou **quando** deve o professor apresentar para seus alunos determinados conteúdos, é saber **como** apresentar esses conteúdos. Saímos de uma estrutura de pensamento temporal quantitativo sobre os conteúdos para uma proposição qualitativa sobre o que ensinar.

5.2.3 A construção do currículo de geografia da RMEF na perspectiva da construção de conceitos

O currículo elaborado pelo professor é o reflexo de sua compreensão sobre o contexto social e histórico e nele o professor encontra a possibilidade de defender suas convicções profissionais que podem ou não entrar em conflito com os interesses dominantes na escola. Esse currículo só se concretiza com a prática educativa sustentada pela autonomia do professor que, segundo Contreras (2012, p. 217) “se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realiza-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” essa é uma visão de autonomia que se

conquista na prática e que portanto não é condição prévia à ação, e deve levar em consideração que sua realização só se efetiva a partir do momento em que “os estudantes entenderem seu propósito e seu plano” (CONTRERAS, 2012, p. 217).

O professor no exercício de articulação do currículo reforça o entendimento de que a autonomia é uma necessidade educativa, e não só trabalhista (CONTRERAS, 2012) e com esse entendimento, deve o professor construir sua própria proposta curricular lembrando das palavras de Freire (1996) que em relação ao ser professor afirmava “não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 103).

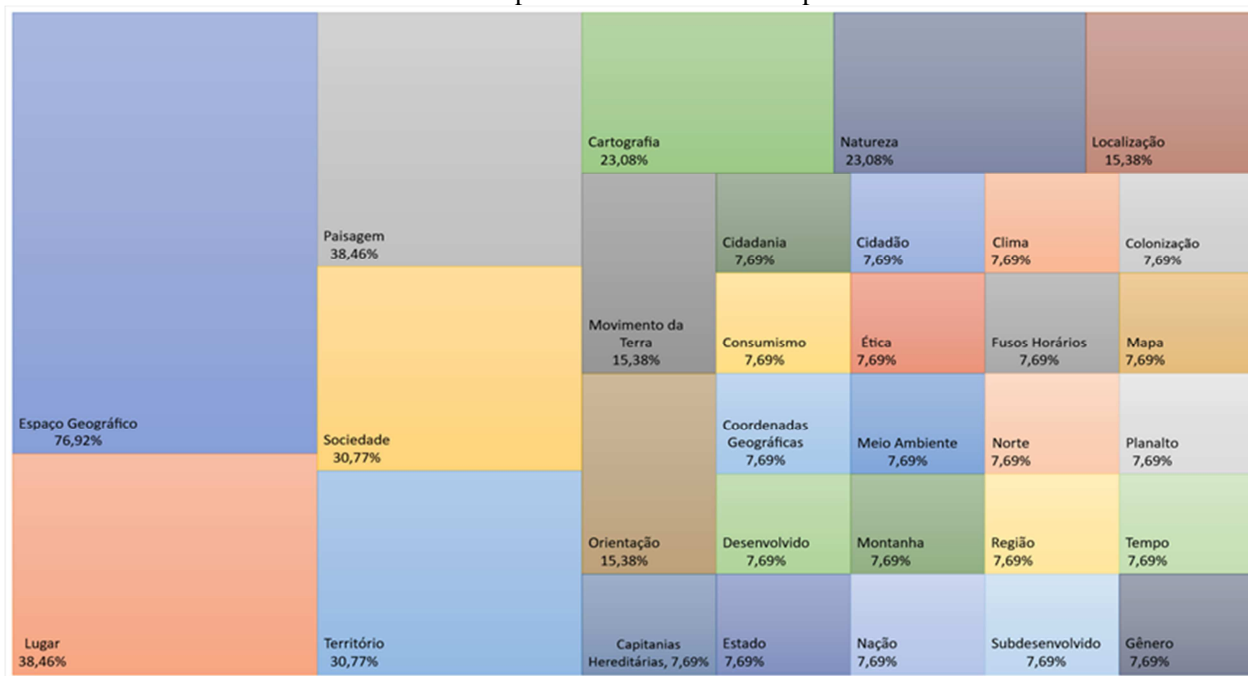
Ao defender a autonomia do professor seria contraditório que esta tese proponha um currículo para a geografia da RMEF. Essa pesquisa não tem a intenção nem a pretensão em fazê-lo, exatamente por defender que o currículo deve ser uma construção exclusiva de cada professor, de acordo com as especificidades de sua comunidade escolar⁸². Todavia a defesa que aqui se sustenta de que o currículo de geografia deve se estruturar a partir dos conceitos fundamentais da geografia e não em conteúdos ou temas geográficos, nos obriga a refletir sobre quais seriam esses conceitos fundamentais. Para uma discussão sobre quais seriam esses conceitos fundamentais em geografia foi solicitado aos professores da RMEF que dissessem **que conceitos são fundamentais em um currículo de geografia?** A proposta foi listar, de acordo com os professores de geografia selecionados, os conceitos fundamentais em um currículo de geografia entendendo por fundamental, aqueles conceitos que essa área do conhecimento não poderia abrir mão em tê-los.

Callai (2015) afirma que não há unanimidade sobre quais seriam os temas e conteúdos a serem discutidos nas escolas e essa afirmação pode ser ampliada para os conceitos quando se observa as falas dos professores da RMEF entrevistados. Os dados das entrevistas realizadas com 13 (treze) professores efetivos da RMEF revelam a falta de

⁸² Ponce (1996) faz uma contextualização sobre a introdução do termo “comunidade escolar” pelos técnicos da nova didática associando-o a uma prática de unidade de ordem superior, semelhantes aos processos de colaboração e solidariedade das fábricas e neste sentido, revela o autor, “na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênio. (op. cit. p. 161-162).

unanimidade no que se refere aos conceitos fundamentais em um currículo de geografia, compreendendo nesta análise os anos finais do ensino fundamental. A falta de consenso é uma característica deste grupo onde nenhum conceito sugerido pelos professores apareceu em 100% das respostas. O conceito dominante entre os professores é o de Espaço Geográfico que apareceu em 76,92% das respostas. A figura 9 retrata os conceitos citados pelos professores durante a entrevista.

Figura 9 - Conceitos geográficos fundamentais em um currículo de geografia, segundo professores seleccionados da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Callai (2015, p. 213) em artigo que discute os temas e conteúdos no ensino de Geografia, argumenta que há um conteúdo que é específico da Geografia Escolar afirmando, contudo, que “não há uma unanimidade a respeito do que sejam os temas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas.” Essa falta de unanimidade pode ser constatada na fala dos professores da RMEF, que em suas manifestações sobre os conceitos fundamentais para os anos finais do ensino fundamental em geografia elencaram 31 conceitos diferentes. É importante frisar que nenhum dos conceitos foram citados por 100% dos professores entrevistados, o que reforça a tese da falta de clareza conceitual entre os professores de geografia.

O conceito de espaço geográfico foi o mais citado sendo listado por 76,92% dos professores; Lugar e Paisagem foram citados por 38,46% dos entrevistados, seguidos pelos conceitos de Sociedade e Território com 30,77%. Somam-se a estes outros vinte e um conceitos, que na percepção do professor são fundamentais em um currículo de geografia. Nesse “emaranhado” conceitual, aparecem como conceitos fundamentais, na perspectiva dos professores entrevistados, conceitos como Gênero, Ética e Tecnologia.

Chama a atenção o fato, por exemplo, do conceito de espaço geográfico ter tamanha relevância entre os professores entrevistados, presente em mais de 75% das falas diferentemente do conceito de região, tão bem analisado por Corrêa (2009), que foi indicado por apenas 7,69% dos docentes; mesmo percentual do conceito de gênero, lembrando que a pergunta remetia aos conceitos fundamentais em um currículo de geografia para o ensino fundamental. Esses dados nos remetem à necessidade de reflexão sobre o que é imprescindível no ensino fundamental para a construção da Geografia Escolar.

A partir das falas dos professores entrevistados, aventa-se algumas considerações sobre o currículo de geografia. Olhar para o currículo de geografia é olhar para qual geografia se pretende construir. O currículo é uma pista, uma possibilidade de onde podemos chegar, uma amostra das intenções da disciplina para com o conjunto do processo de ensino. Não se trata, porém, de uma construção impositiva onde o currículo determina a geografia (escolar) a ser ensinada. Trata-se, pois, do estabelecimento de um diálogo pedagógico entre geografia-curículo-geografia. Diálogo nem sempre fácil, pois nessa relação “falta um casamento mais articulado da Geografia com a Pedagogia, com a Didática” (KAERCHER, 2014, p. 123) o que proporcionaria uma melhor articulação desta disciplina com a aprendizagem.

Apesar da importância da Geografia para a compreensão crítica do espaço, caminho fundamental para um ensino emancipatório e da análise crítica sobre o lugar (e de seus outros conceitos fundamentais), ela não é capaz, de forma isolada, de romper com a estrutura existente. A geografia pode, contudo, contribuir para a produção de outra cultura escolar, voltada, sobretudo, à compreensão espacial e à instrumentalização para a intervenção no espaço.

Milton Santos (2008a, p. 67) diz que “o espaço é uma categoria histórica e, por conseguinte, o seu conceito muda, já que aos modelos se acrescentam novas variáveis no curso do tempo”. Ainda nessa perspectiva Pontuschka et al. (2009) revela que em discussões realizadas na segunda metade do século XX sobre quais seriam na geografia os conceitos básicos, esses conceitos acompanham a fase do pensamento geográfico e contextos históricos específicos de sua época destacando que “o processo de produção dos conceitos básicos da ciência difere da formação de conceitos pela criança e adolescente” (PONTUSCHKA et al. 2009, p. 122). Essa clareza é importante para que o professor compreenda que ao discutir, por exemplo, o conceito de espaço geográfico no ensino fundamental, apesar da gênese na geografia acadêmico-científica, este não deve ser tratado apenas no campo teórico abstrato, sendo necessário utilizar-se de elementos concretos para auxiliar o aluno em sua compreensão e que a construção e apreensão por parte dos alunos (crianças e adolescentes) usará caminhos próprios para a consolidação da construção epistemológica do saber geográfico dentro da proposta da Geografia Escolar.

Se fossem selecionados os 5 conceitos mais citados pelos professores como aqueles que são fundamentais ao currículo de geografia e que vão, dentro da construção da geografia escolar, auxiliar os alunos no objetivo de compreender o mundo em que vivem e nele intervir, teríamos os conceitos de Espaço Geográfico; lugar; paisagem; sociedade e território, sendo que os dois últimos foram citados por apenas 30,77% dos professores e os conceitos de Lugar e paisagem por 38,46% o que representa um grande distanciamento de unidade de rede em relação aos conceitos geográficos. A PCRMEF (2016) apresenta como conceitos constitutivos do componente curricular de Geografia o espaço geográfico; lugar; paisagem; território e região. Esses são considerados pela proposta “necessários para uma educação geográfica que aproxime os/as estudantes da leitura, da análise e da compreensão do mundo em conexão com o meio no qual se encontram inseridos.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 227). Ainda segundo a proposta

Considerando o objeto de estudo deste Componente, o espaço, constituído por processos dinâmicos de mudanças, são fundamentais nos estudos e nas temáticas relacionadas ao ensino da ciência geográfica, outros conceitos, considerados auxiliares: natureza; sociedade; trabalho; globalização (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 227).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC verifica-se que o documento defende uma “Educação Integral” (FLORIANÓPOLIS, 2015) uma concepção que reconhece nos sujeitos da aprendizagem os direitos a uma educação em suas múltiplas dimensões, à diversidade e a uma formação cidadã, destacando o papel da escola “no processo de formação e exercício da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16). Causa estranheza a constatação de que, apesar das diretrizes curriculares “referenciar programas e projetos educativos voltados à formação e o exercício pleno da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2015) o conceito cidadania não é mencionado nos componentes curriculares da geografia, nem mesmo nos chamados “conceitos auxiliares”. Isso, contudo, não implica que cidadania não deva ser discutido ou que seu conceito não seja levado, pelos professores, para dentro da sala de aula. Esse fato apenas comprova a dificuldade em determinar quais conceitos devem, enfim, integrar o currículo de Geografia apesar de uma afirmação contundente em relação a quais objetivos a educação deva atingir.

Pensar o currículo de geografia a partir dos conceitos e não dos conteúdos (mesmo sabendo que os conceitos estão repletos de conteúdos e vice-versa)⁸³ por defender que este último não pode ser determinado se não unicamente pelo próprio professor, parte do princípio de que “a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação” (CORRÊA, 2009, p. 16) e com isso se torna possível indicar um conjunto de conceitos que sejam imprescindíveis ao currículo de geografia para a construção e o desenvolvimento de um pensamento geográfico. Nesse sentido os argumentos de Corrêa (2009) ajudam nessa sistematização ao argumentar que

⁸³ Aqui a distinção entre conceitos e conteúdos é baseado na premissa escolarizada de que conceitos é a representação mental das características gerais de um objeto e sua manifestação (essência) no mundo real; e conteúdo é classificado como o assunto, os temas de uma determinada disciplina escolar.

Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: **paisagem, região, espaço, lugar e território** (CORRÊA, 2009, p. 16) [Grifos nossos].

Thiesen (2011a, p. 88) afirma que o espaço é a principal categoria de análise da ciência geográfica e que indiscutivelmente "é ele o conceito referencial para o ensino de Geografia". Ao defender posição semelhante esta tese considera que, para o professor, tão importante como (re)conhecer o Espaço como o objeto de estudo da Geografia é ter a

clareza metodológica para que possa integrar seus saberes com os saberes dos estudantes, que possa problematizar as questões em torno desses conceitos de conhecimento de modo a permitir que os alunos sintam-se, eles mesmos, protagonistas do processo de conhecer, de refletir e de agir ampliando os espaços de sua experiência (THIESEN, 2011a, p. 89).

As escolhas metodológicas do professor são definidoras do tipo de saber a ser construído, conforme Azambuja (2010, p. 23) "as referências metodológicas da análise geográfica serão, também, as referências para o ensino de Geografia na Educação Básica". Essas escolhas estão ligadas às concepções teórico-filosóficas desses professores. Deste modo, mesmo tomando os conceitos de espaço, lugar, paisagem, região e território como sendo os conceitos-chave para a geografia na RMEF estes vão ser traduzidos em acepções que devem considerar, também, as diferentes correntes geográficas às quais os professores se filiam.

A diversidade de autores que os professores de geografia da RMEF utilizam como referência para, inclusive, estruturar determinados conteúdos é prova contundente de que não há na Rede uma filiação geográfica única. A própria PCRMEF (2016, p.13) reconhece que essa filiação não é homogênea e que em sua Rede há "várias concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas" apesar dos esforços para manter a filiação histórico-cultural com abordagens críticas. Essa

filiação pode ser observada nas respostas dadas pelos professores quando questionados sobre que autores os ajudam a pensar esses conceitos/categorias em geografia? Mesmo os professores reconhecem que

cada um pode ter uma linha, eu posso olhar a paisagem sobre uma perspectiva marxista e o outro olhar sob uma perspectiva cultural e isso por exemplo já vai dar uma diferença de aula para o aluno totalmente diferente, conhecimento construído de uma forma diferente. Isso a gente nunca vai conseguir nem é a intenção que tenha um padrão, mas que a gente conheça, eu saiba o que o outro está fazendo (PROFESSOR 1).

Considerando o acima exposto, é importante colocar em relevo que em qualquer uma das diversas correntes da geografia "a apropriação conceitual tem maior sentido quando a compreensão se converte em ação e, sobretudo, em comprometimento ético e político dos sujeitos" (THIESEN, 2011a, p. 87). Uma geografia onde a construção conceitual e da própria geografia escolar possa contribuir com a formação de cidadãos ativos é o paradigma do trabalho com conceitos que associado com uma educação libertadora e emancipatória se defende nesta tese. Conforme já destacado em Siqueira (2012, p. 23-24) compreender os conceitos é tão relevante como saber o momento de usá-los no Ensino Fundamental em suas relações espaço temporais, desde o imediato concreto (seu lugar), aos aspectos mais amplos (questões globais) objetivando uma compreensão do espaço geográfico de forma que contribua para uma transformação pessoal e social do estudante.

Cavalcanti (1998) em suas reflexões sobre a construção de conceitos⁸⁴ no ensino a partir da geografia escolar argumenta que os conhecimentos científicos e os conhecimentos do cotidiano dos alunos articulados proporcionam novos conhecimentos criando-se, assim, uma "consciência espacial para a prática da cidadania" (op. cit. p. 128). Para isso o cotidiano do aluno deve estar presente no interior da escola em

⁸⁴ Cavalcante (2005) oferece importante contribuição ao publicar artigo onde analisa as contribuições de Vygotsky na construção de conceitos. A partir de uma síntese do pensamento de Vygotsky, seu texto busca especificar possíveis contribuições da teoria vygotskyana para o ensino de geografia, particularmente para a formação de conceitos geográficos.

confrontação com o conhecimento científico. É deste modo que, segundo Cavalcanti

A Geografia na escola deve estar, [...] voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 1998, p. 129).

A estrutura curricular baseada na edificação pentaconceitual (veja figura 10) é a forma mais próxima de se conseguir uma aproximação entre os currículos das escolas na RMEF sem que, com isso, se comprometa tanto a autonomia do professor nas escolhas dos conteúdos, bem como o respeito às necessidades específicas de cada escola e dos alunos.

Figura 10 - Representação dos conceitos fundamentais para o currículo de Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Com base nesse conjunto de conceitos, a geografia escolar vai sendo construída, ampliando o leque conceitual a partir das necessidades específicas de cada conteúdo, que se propõe investigar e conhecer, respeitando-se o professor e as lentes que este utiliza para compreender o espaço geográfico, junto com seus alunos. Os pentaconceitos: espaço, paisagem, lugar, região e território seriam os conceitos fundamentais primários que articulados com conteúdos específicos vão criando novas necessidades de aprendizagens, inclusive, de novos conceitos. A figura 11 ilustra a ampliação desse menu conceitual.

Figura 11 - Modelo relacional do pentaconceito geográfico com dimensões conceituais afins



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Trabalhando um exemplo concreto pode-se destacar da PCRMEF (2016, p. 235) dentro do Eixo ‘o espaço como categoria sociocultural e histórica’ o seguinte objetivo: ‘Conhecer as atividades produtivas do Brasil.’ Segundo a proposta a ação para este objetivo é de aprofundamento no 7º ano. A questão a se fazer é qual/quais o/s conteúdo/s que o professor deverá utilizar para se alcançar o objetivo

proposto? Se a proposta do currículo for conhecer, a partir dos pentaconceitos, as atividades produtivas do Brasil, a ênfase estará não nos conteúdos e sim em como o entendimento conceitual sobre espaço, lugar, paisagem, região e território podem auxiliar o aluno no alcance de tais objetivos. Os conceitos fundamentais e os estudos sobre o espaço com a geografia abrem perspectivas para a construção de novos conceitos. No exemplo sobre as atividades produtivas do Brasil, a ampliação das discussões em sala de aula poderá levar o aluno à descoberta de novos conceitos como o de produção, produtividade, mercado, só para citar alguns. A estrutura pentaconceitual para o ensino da geografia serve como instrumento para a compreensão do espaço geográfico e sua dinâmica bem como para a discussão de novos conceitos e com isso a produção de novos conhecimentos.

Um das justificativas para a adoção de um currículo único na RMEF é a necessidade de “pensar” nos alunos que estudam em pontos variados do município. Há uma forte tendência em acreditar que o currículo único (com conteúdos mínimos) poderia garantir uma espécie de mobilidade pedagógica para os alunos que por motivos variados precisam trocar de escolas durante o ano letivo dentro do município.

A experiência docente permite uma análise sob um ponto de vista diferente. Quando questionado sobre a eficiência da utilização e um currículo mínimo para a geografia para toda rede municipal de Florianópolis o professor acostumado com as ditas trocas de alunos faz a seguinte avaliação

Nós recebemos muitos alunos migrantes e a maioria dos nossos alunos vem de outras redes outros estados outros municípios então o currículo mínimo em geografia da rede municipal, o argumento que já me colocaram é porque se o aluno sai do sul da ilha e vai para o norte ele tá..., mas assim a maioria dos meus alunos eu não recebo da rede então eu não vou ter... essa quebra vai acontecer de qualquer maneira porque eu recebo do Nordeste, eu recebo do Norte, recebo do Paraná, recebo do Rio Grande do Sul do interior do estado então um currículo mínimo para a geografia por conta da troca de alunos de escola ele não garante que não vá acontecer essa quebra porque a maior parte dos meus alunos não vem da rede municipal de Florianópolis, vem de fora. E o currículo mínimo nacional, até se

está discutindo a base nacional comum, eu ainda tenho dúvidas assim, eu acho que, é lógico como qualquer disciplina tem um mínimo de conteúdo isso é o óbvio, mas eu acho que a... até porque você é formado na área você tem uma... você tem que se apropriar desse conhecimento dessa sua profissão eu acho que não precisamos de ter obrigações com isso, acho que nós já sabemos, acho que a gente tem uma noção do que a gente tem que ter um mínimo em cada ano, o que eles tem que ter de conhecimento e a gente vai construir acho que só seguir papel, só seguir o que está ou o que foi definido, muitas vezes foi definido por pessoas que estão afastadas da escola a muito tempo estão na academia, estão noutros... por mais que se tenha conhecimento, não está se discutindo isso, eu acho que não pode descartar o teu dia a dia, você que está ali, você que está vendo e você vai ter que se apropriar das leituras das pessoas que estão lá para melhorar o teu dia a dia, mas não dá para abrir mão também totalmente, hoje eu tenho bastante dúvidas se há uma necessidade de ter um documento que me diga o que preciso [ensinar] e tal (PROFESSOR 13).

A fala do professor sintetiza a importância da autonomia e reforça outro aspecto já discutido nesta pesquisa, a falta de identidade com a proposta curricular (veja gráfico 1) o que faz com que a Proposta oficializada seja pela prática do professor modificada em sala de aula. O professor 6 ao ser questionado se segue o currículo da RMEF ou faz alterações no que é sugerido pela prefeitura, revela:

Ah, com certeza eu priorizo alguns conteúdos eu estabeleço aqueles que eu acredito que serão mais fundamentais, mais básicos, mais importantes que vão no sentido de proporcionar uma maior reflexão entendeu? É isso que eu procuro fazer então... por exemplo, determinados conteúdos eu às vezes nem trabalho ou trabalho no âmbito de outros que eu considero mais importantes (PROFESSOR 6).

Sobre a justificativa de que a partir do momento em que todos os professores utilizarem os mesmos conteúdos, o aluno poderá ser beneficiado caso mude de escola, ao ser confrontado com essa mesma questão e questionado se considera que esta justificativa se sustenta, o Professor 6 faz coro com a fala de seus colegas posicionando-se da seguinte forma:

Eu acho que não e talvez em quase nenhuma disciplina. Eu acho que a disciplina que, digamos, meu modo de entender, deveria estar mais atrelada talvez a matemática por conta dos pré-requisitos agora geografia eu não vejo dessa forma aliás eu acho o seguinte seria impossível com a visão que eu tenho. Porque eu posso ter o mesmo currículo, mas a tua visão sobre esse currículo não será igual a minha visão sobre este currículo então a gente não pode homogeneizar, na teoria e na prática isso é impossível. Você fazer com que todas as pessoas pensem da mesma maneira olhando para o mesmo documento ou coisa que seja. Então já acho isso, segundo lugar essa eleição, digamos, que eu faço de alguns conteúdos que eu considero mais ou menos relevantes em função dos meus objetivos, são meus. Aí tem a minha história de vida, tem minha formação né, então não acho que seja. Agora não dá, isso não quer dizer também que a gente vá dissociar completamente, agora tua abordagem sobre, sei lá, geografia da América não necessariamente será minha abordagem sobre geografia da América. Agora o que eu acho é que no final os teus alunos e os meus alunos saibam que quando a gente fala América eles tenham uma... isso porque é ensino fundamental, eles tenham uma boa noção em termos do que seja a América pensando num primeiro lugar sua localização no planeta pensando até em identificar o mapa da América em qualquer lugar fora de contexto 'olha lá o mapa da América', procurando conhecer as características históricas, naturais desse continente aí depois econômicas, políticas e sociais. Não que nosso ponto de chegada vai ser o mesmo, mas aí eu

acho que aí ele tem que convergir mais então eu vejo mais o currículo como meio (PROFESSOR 6).

A fala do professor que usa o conteúdo América como exemplo coloca luz em como o foco nos conceitos pode auxiliar para uma educação geográfica que seja capaz de fornecer autonomia para o aluno. Como sugere o Professor 6 um dos aspectos a ser discutido em sala de aula quando da presença do conteúdo América ou continente americano é sua localização, “procurando conhecer as características históricas, naturais desse continente aí depois econômicas, políticas e sociais” (PROFESSOR 6). Partindo desse pressuposto, quais são os conceitos que o professor poderá desenvolver com seus alunos para atingir os objetivos determinados sobre o continente americano? A partir dos pentaconceitos espaço, lugar, paisagem, região e território o aluno vai poder realizar uma série de considerações sobre o tema proposto, no caso, o continente americano, sendo que outros conceitos podem aparecer e com isso ampliar o repertório conceitual dos estudantes, contribuindo sistematicamente para o seu crescimento intelectual. Os conceitos que podem surgir, além dos pentaconceitos, vai depender da abordagem que o professor irá fazer sobre determinado tema/conteúdo com seus alunos. O importante é saber que essa estrutura conceitual vai instrumentalizar o aluno na compreensão e análise do espaço geográfico e neste sentido o conteúdo deixa de ser determinante.

Como exemplo, vamos mudar o tema de América para Europa, as considerações são as mesmas, ou seja, conhecer as características históricas, naturais econômicas, políticas e sociais desse continente. Se considerarmos o domínio do aluno em relação aos pentaconceitos mesmo que este aluno saia de uma escola no norte do município (onde se estudava sobre o continente americano) e vá para uma escola no sul do município (onde se estuda sobre o continente europeu) o foco e a compreensão dados nas aulas de geografia sobre os conceitos de espaço, lugar, paisagem, região e território, criam as condições para que o aluno possa a partir dessa compreensão analisar os conteúdos em tela discutidos, seguindo neste exemplo, seja ele continente europeu ou continente americano.

Trata-se de uma inversão na compreensão da construção de novas aprendizagens com a Geografia em sala de aula. Nessa perspectiva de aprendizagem não são os conteúdos que irão levar os alunos a compreender certos conceitos da geografia, mas os conceitos da geografia que vão dar as condições necessárias para que os alunos

compreendam os conteúdos geográficos, quaisquer conteúdos. O quadro 15 apresenta uma amostra de possíveis conceitos que podem ser desenvolvidos a partir das discussões sobre os pentaconceitos, onde se propõe uma divisão didática em conceitos sociais, conceitos geopolíticos, conceitos econômicos e conceitos ambientais.

Quadro 15 - Lista (incompleta) de conceitos para aprendizagens com a Geografia

ESPAÇO – LUGAR – PAISAGEM – REGIÃO - TERRITÓRIO			
Conceitos Sociais	Conceitos Geopolíticos	Conceitos Econômicos	Conceitos Ambientais
Sociedade	Estado	Produção	Bioma
Cidadão	Poder	Produtividade	Ambiente
Cidadania	Fronteira	Mercado	Sustentabilidade
Trabalho	Democracia	Rede	Ecosistema
Urbano	Globalização		Biodiversidade
Rural	Capitalismo		Natureza
	Comunismo		Tempo

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Falar de uma lista incompleta de conceitos para aprendizagens com a geografia, reflete a compreensão de que a partir dos pentaconceitos cada professor deve priorizar, de acordo com o que se discute em sala de aula, os conceitos necessários à investigação temática e ao desenvolvimento da Geografia Escolar em construção, inserindo nesta lista incompleta, novos conceitos de acordo com as demandas dos estudantes.

No quadro 15 não foram listados, por exemplo, o que poderia ser chamado de conceitos cartográficos (mapa, carta, planta, escala, legenda etc.) sabidamente importantes para o ensino com a Geografia. A proposta é exatamente essa, ou seja, que o encontro dos alunos com o conhecimento geográfico e a compreensão do mundo a partir desse conhecimento propicie o entendimento, com a mediação dos professores, sobre quais conceitos são necessários para se compreender determinada realidade espacial. Possibilitando, deste modo, que os alunos descubram novos conceitos e (re)estruam conceitos já discutidos, dando significado e sentido de movimento à construção de conhecimentos.

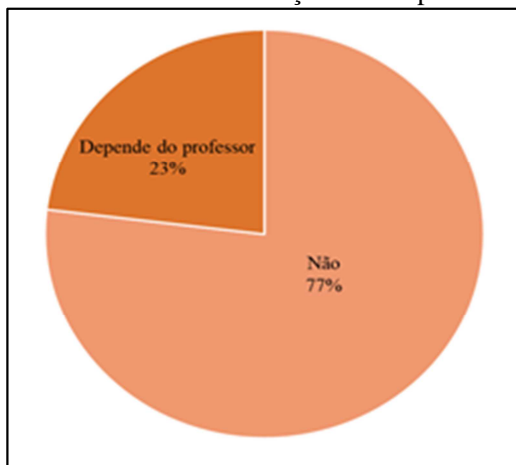
5.2.4 A construção do currículo de Geografia da RMEF na perspectiva de uma educação emancipatória

Para aprofundar as questões relativas à educação emancipatória e o papel do currículo de geografia, essa pesquisa deu voz aos professores a fim de entender sua concepção como professores de geografia buscando compreender se a forma/conteúdo do currículo de geografia pode contribuir efetivamente para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora para um modelo emancipatório.

A possível contribuição do currículo de geografia na construção de uma educação emancipatória⁸⁵, a partir dos anos finais do ensino fundamental na RMEF, cria a necessidade de compreender como os professores desta rede de ensino percebem o que é uma educação emancipatória e qual seria o papel do currículo de geografia nesse processo. O objetivo é descobrir a possibilidade efetiva do currículo de Geografia em promover uma educação emancipatória que rompa com um modelo bancário de educação, para lembrar Freire (1980). As reflexões realizadas evidenciaram a necessidade de considerar, nesta tese, a hipótese de existência de uma educação não emancipatória na RMEF. Duas questões foram realizadas a fim de confirmar essa hipótese e identificar como os professores definem uma educação emancipatória. Questionou-se, portanto, se a escola de hoje desenvolve uma educação emancipatória e, quais elementos deve conter um currículo de geografia na perspectiva de uma educação emancipatória. Nas entrevistas, 77% dos professores afirmaram que a escola não realiza uma educação emancipatória, conforme demonstra o gráfico 4, sendo que para 23% deles essa educação emancipatória depende do próprio professor.

⁸⁵ Algumas das considerações sobre uma educação emancipatória foram discutidas no capítulo 3 desta tese. Ampliamos essa discussão reafirmando aqui a compreensão dos teóricos críticos sobre emancipação que segundo Aníbal (2010, p. 15) é “entendida como o processo pelo qual os indivíduos se libertam das condições sociais e ideológicas que impedem o desenvolvimento da consciência humana, inibindo ou distorcendo as oportunidades de autonomia, de clarificação das necessidades.”

Gráfico 4 Resposta dos professores da RMEF se a escola da atualidade desenvolve uma educação emancipatória



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A leitura que os professores fazem em relação ao questionamento se a escola de hoje desenvolve uma educação emancipatória, ficou nitidamente embasada em suas realidades cotidianas, o que não é nenhum demérito, ao contrário seus argumentos, sejam estes para afirmar que a escola não é emancipatória ou para afirmar que isso depende de cada professor (já que nenhum professor considerou que a escola fosse emancipatória) estão carregados de uma realidade laboral que reforça com exemplos práticos as ações de uma escola reprodutora das desigualdades.

Chama a atenção a incorporação do discurso de que uma mudança social depende do indivíduo e não de condições estruturais mais amplas. Nesse contexto o professor chama para si a responsabilidade de uma educação emancipatória afirmando que

[...] isso tem muito a ver com a formação do professor. Depende do ponto de vista do ideal do professor que quer passar o quê para seus alunos e quer o quê que esses alunos sejam e pensem no quê da política, da economia, da sociedade, da administração do município, do estado. Acho que depende muito do professor o que ele quer passar para os alunos dentro da sala né, em casa, na comunidade é uma outra... estou falando dentro da sala de aula. O que

estou falando com meus alunos todos os dias para dar um alerta na cabecinha deles ‘oh acho que isso não é bem assim, acho que a gente tem que tomar outro rumo’ (PROFESSOR 2).

Diferente dos argumentos do Professor 2 o Professor 3 estabelece uma relação entre o conceito de emancipação e a prática da escola num sentido mais amplo. Durante a entrevista responde o professor fazendo a seguinte reflexão:

Difícil [risos]... difícil essa pergunta. Eu acho que não a escola de hoje ainda é uma escola muito antiga reproduz aqueles mesmos padrões as mesmas ideias e eu não considero que ela seja emancipatória primeiro porque ela ainda está apegada a algumas tradições ela ainda é excludente ainda. Considero a escola muito excludente principalmente porque os alunos que têm mais dificuldades eles não têm o atendimento necessário principalmente aqui na nossa rede. Eu acho que os alunos que tem mais dificuldades aqueles que estão no 6º, 7º anos sem ler sem escrever, eles saem sem ler e sem escrever. Então não existe, existe um aluno padrão que ele tem que seguir, aprender em cada ano e sair no 9º ano igual. Eu não acredito que a escola hoje, o que eu conheço, o pouco que eu conheço da escola seja uma escola que emancipe realmente eu acho que ela ainda reproduz e mantém muito do status quo da sociedade (PROFESSOR 3).

Ao falar da escola o professor acaba falando da “sua escola”. O sentimento de pertencimento leva o professor a uma análise muito particular e específica de uma realidade que ele sente na intimidade mais profunda. Suas falas, carregadas de emoção, surgem para retratar a realidade do seu dia a dia, seja para criticar ou defender essa realidade. A fala do Professor 12 vai na mesma direção, para ele, além dos prejuízos sociais, a escola e a educação na situação em que se encontram, provocam um sentimento de frustração que pode ser observado em sua resposta traduzida em desabafo:

Olha, eu acho que não. A gente que está dentro de sala de aula a gente percebe bastante o nível dos alunos e eu acho que o nível está muito fraco e não existe respeito com o

professor é muito difícil tu trabalhar tu fazer uma discussão e a questão da rede em si da aprovação automática eu, na minha opinião pessoal, sou totalmente contra, eu acho que isso não colabora com nada eu acho que tu tiras o direito do aluno de aprender [...] e tu acaba sendo conivente com toda essa situação. Eu acho que a gente tem um tipo de educação que se passa a mão na cabeça do aluno e fala ‘vai ser massa de manobra’, na minha opinião né. Então eu não acho, eu não acredito, estou bem desestimulado, desmotivado na verdade (PROFESSOR 12).

A fala do Professor 6 é a síntese sobre como os professores de geografia na RMEF estabelecem a relação entre escola e educação emancipatória. Diz o Professor:

Eu procuro fazer isso [realizar uma educação emancipatória], eu procuro fazer isso e com certeza vários colegas procuram fazer isso, mas a instituição muitas vezes, ela oprime demais. Aí a gente tem lá a nossa grade curricular a nossa grade de horários e aí nós temos nossa “*cela de aula*”, muitas vezes eu me sinto dessa forma. Porque quando você quer tirar o aluno da sala de aula é muito complicado. É complicado dentro da escola porque você vai mexer, vai tirar as pessoas da zona de conforto. Eu acho que tem escolas que sim, outras, às vezes, eu não classificaria como escolas... talvez algumas escolas sejam mais emancipatórias outras menos. Mas eu acho que mesmo nessas mais emancipatórias, talvez tenham profissionais nem tanto e vice-versa, talvez naquela menos emancipatórias talvez tenham profissionais emancipatórios digamos assim, que contribuam para essa emancipação. Então... difícil classificar instituição, mas de um modo geral eu acho que hoje as escolas de um modo geral eu acho que estão reproduzindo muito o que vem de fora e estão deixando de ser lugares e estão deixando acho que, de cumprir o papel do questionamento, da reflexão da emancipação, construção de tudo isso, construção da

responsabilidade, autonomia e tudo mais
(PROFESSOR 6).

Talvez pelo sentimento de pertencimento e na tentativa de proteção ou autodefesa o professor revela que faz ou fez “sua parte” mesmo em condições adversas. Na compreensão dos professores mesmo quando há um reconhecido esforço em promover uma educação emancipatória dentro de uma determinada escola, esse esforço está relacionado ao interesse individual ou, no máximo, de um grupo de professores não sendo, portanto, uma ação do todo escolar. Essas falas são importantes, pois contradizem o que é apregoado nos documentos oficiais que orientam o trabalho escolar, inclusive os próprios PPPs das Unidades de Ensino. Mendonça (1997, p. 23-24) ao dissertar sobre a contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola afirma que

[...] construída e pensada como reprodutora de poder a escola, por não estar isolada do contexto social, desenvolveu em seu interior lutas e contradições, conjugando o exercício de reprodução de saber e de poder, bem como o exercício de anti-poder.

Essa é a síntese do que pensam os professores que não veem as escolas como promotoras de uma educação emancipatória ao mesmo tempo que creditam as tentativas de ruptura de um modelo reprodutor das desigualdades às ações individuais dos próprios professores. Para Moreira (1997, p. 11) “toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo deve integrar um projeto emancipatório” temos assim, na articulação do currículo, a possibilidade de promover ações de contra-poder, possibilidades de ações pedagógicas que supere a estrutura de dominação.

Nessa esteira de pensamento e na busca da autoria do professor como figura central desse processo inquiriu-se sobre que elementos deve conter um currículo de geografia na perspectiva de uma educação emancipatória? As respostas dos professores para esta questão orbitam em três aspectos distintos: a) processo, b) metodologia e c) conteúdos. Ao falar de conteúdos os professores claramente não estão se referindo aos conteúdos específicos da geografia, o que os professores indicam são temas relacionados com valores e atitudes (respeito, tolerância, convivência, diálogo) essas indicações revelam que a preocupação imediata dos professores estão relacionadas com o cotidiano escolar que

é reflexo de uma sociedade complexa e com as mesmas características das observadas, pelos professores, dentro do espaço escolar onde eles destacam a “indisciplina”, daí o apelo por conteúdos ligados a valores e atitudes no currículo escolar. Quando valores e atitudes são defendidos como prioridade em um currículo escolar é preciso lembrar que

em ambientes mais reduzidos e com metas precisas, a aprendizagem de comportamentos oferece um modelo eficaz de intervenção para o controle da conduta, especialmente nas crianças, seja na família ou no manejo da aula, sabendo que, em todo caso, a aprendizagem deve se mover por algo mais do que a distribuição externa de prêmios e castigos, já que uma aprendizagem estável e transferível [...], deve apoiar-se em motivos ligados à própria auto-estima do aluno e a seu próprio desejo de aprender, quer dizer, em motivos mais intrínsecos (POZO, 2008, p. 178).

O controle do que os professores chamam de indisciplina dos alunos, que acreditam ser um problema para o processo educativo, está mais associado às práticas de dominação do que às práticas libertárias, pois manter a disciplina do aluno através do controle de suas ações (e pensamentos) buscando uma sala de aula cheia de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010) apenas segue uma orientação que reforça os processos de controle hegemônicos, que encontram nos mecanismos de disciplinamento, formas de tornar o sujeito “útil” através de sua sujeição.

Os professores ao indicarem inicialmente que não sabem o que dizer sobre que elementos deve conter um currículo de geografia para a prática de uma educação emancipatória, acabam desenvolvendo seus argumentos revelando uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e nesse sentido recomendam a necessidade de rever metodologias e práticas em sala de aula com o objetivo de melhorar a relação dos alunos com os conhecimentos e assim criar caminhos para o exercício de uma educação emancipatória.

Outra preocupação imediata dos professores está relacionada com a qualidade da alfabetização dos alunos, especialmente no aspecto da leitura. Os professores relatam que os alunos esboçam muita dificuldade na leitura sendo que esta questão se manifesta como preocupação e como empecilho para uma educação emancipatória. Essa é uma preocupação que se manifesta na fala do Professor 2 que diz

Eu acho assim, primeiro incentivar essa turma a ler a leitura é acima de tudo. Eu já participei de propostas escolares onde o saber e o escrever era muito importante porque para a criança ler um texto ela tem que entender aquele texto para poder opinar e não só ler por ler então eu acho que a leitura, eu sempre falo para meus alunos, gente vamos ler peguem o livro peguem o jornal vamos ler porque lendo vocês vão, além de saber escrever, vocês vão começar a ter uma ideia aqui uma ideia ali vão construir a ideia de vocês [inaudível] das coisas que estão rodeando. Pra mim é a leitura (PROFESSOR 2).⁸⁶

Ainda na reflexão sobre uma educação emancipatória outra preocupação aventada pelos professores está relacionada à proposição de um currículo único, um currículo para a rede. Essa não é, como já demonstrado nesta tese, uma posição unânime entre os docentes. De todo modo, quando o professor indica explicitamente que “o currículo precisa ter essa ideia de um norte comum enquanto rede, porque [...] é um direito dos alunos [...] ter uma paridade de ensino” (PROFESSOR 1) os conteúdos não são defendidos como alternativa para essa “paridade”, sobre os conteúdos reflete o professor

eu poderia trabalhar um conteúdo... e... trabalhar com eles [os alunos] diversas outras coisas então eu não dou todo o peso para os conteúdos eu acho que dentro do currículo a gente pode organizar esses conteúdos da melhor forma [...] eu não concordo nem com a ideia de competência e habilidade então também tenho uma crítica em relação a isso, acho extremamente empresarial, nada a ver com a educação emancipatória porque eu entendo que é outro objetivo é outra ideia que

⁸⁶ Carminati (2017) em tese de doutorado O contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC. Segundo algumas conclusões deste trabalho a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, implicou na discussão e reelaboração do currículo dos anos iniciais e anos finais da escola, com foco na leitura e na escrita enquanto objetos de ensino de todas as disciplinas.

está..., por isso que eu falo para você que isso está muito mais ligado às demandas externas, essa colonização que não nos deixa, que a gente não deixa né, que nossa elite não deixa enfim eu já tenho uma ressalva quando a gente fala de currículo como ele já está um pouco desenhado sob essa perspectiva de que conteúdo você tem que desenvolver (PROFESSOR 1).

A compreensão dos professores é de que mudar o currículo sem alterar a forma de aplicação desse currículo torna-se qualquer possibilidade de mudança inócua. Reconhecem que é preciso alterar, também, as metodologias, “a forma de trabalhar” (PROFESSOR 11) para que assim, algum efeito possa surgir na direção da construção de uma educação emancipatória.

É oportuno destacar que a escolha do método é tão importante quanto as escolhas metodológicas do professor. O método, segundo Santos (2008a, p. 156) “é um conjunto de proposições – coerentes entre si – que um autor ou um conjunto de autores apresenta para o estudo de uma realidade”. O método é o instrumento que o professor deve utilizar para direcionar suas análises em sala de aula em conjunto com os alunos a fim de construir em processo coletivo a geografia escolar. Vale lembrar que “nenhum método é eterno” (SANTOS, 2008a, p. 156) e neste sentido o professor deve sempre estar atualizado observando aquele que melhor se ajusta às necessidades de seu trabalho educativo, auxiliar os alunos na interpretação do mundo.

Por último, os professores reconhecem que uma educação emancipatória é um processo que não depende somente da elaboração de um bom currículo, mas sobretudo da participação de todos os envolvidos. Sobre essa educação emancipatória opina o professor

eu acho que é uma construção que a gente tem que fazer acho que não dá para ter respostas prontas para isso sabe. Eu não sei e me sinto seguro e feliz em saber que eu não sei porque eu não tenho a menor pretensão de já ter todas as minhas respostas acho que a gente tem que construir na escola com os pares da própria geografia construindo isso. E se a gente vem com ideias pré-formadas, é isso, isso e isso acho que a gente já vai partir para um [processo] pouco emancipatório. Acho que tem que ser uma construção mesmo. Acho que

é um processo, não dá para antes de fazer já ter as respostas prontas. [...]. Acho que a partir daí a gente pode construir uma nova... um novo método e aí a gente vai fazer. Eu estou feliz esse ano que a gente como grupo percebeu que estamos nessa fase e não só reclamando estamos também buscando encontrar essa nova escola, que ela virá, que é fato tanto para a secretaria, tanto para os governos em geral para as comunidades escolares que essa escola não dá mais conta, não funciona mais (Professor 13).

Uma educação emancipatória deve levar em consideração quem se quer emancipar. Uma educação emancipatória pensando na emancipação do aluno deve considerar que o professor é central nesse processo e como elemento central um de seus desafios é abrir mão de um pseudo protagonismo nas relações de ensino aprendizagem, pois esse protagonismo deve ser dos alunos. É preciso possibilitar aos alunos estudantes “desenvolverem sua autonomia, a serem eles mesmos e não o reflexo de seus professores ou de suas professoras” (FREIRE, 2014, p.76). Nesse sentido, “perder protagonismo” é possibilitar ao aluno estudante a vivência de uma educação democrática e emancipatória.

O papel do currículo de geografia, dentro deste contexto, é contribuir com esse processo de construção de uma educação emancipatória através da apropriação de conceitos que possam levar o aluno a compreender o espaço possibilitando, através desta compreensão, que eles possam mudar de atitudes e comportamentos em relação ao mundo em que vivem, não de forma adaptativa e sim transformadora. A geografia através de uma apresentação formal (seu currículo) deve proporcionar aos alunos aprendentes, motivos para esse querer aprender.

5.3 O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO – APRENDER COM A GEOGRAFIA

Durante toda a trajetória dessa pesquisa e sua escrita procurou-se tomar o cuidado com dois pontos aqui considerados fundamentais (que sinceramente espera-se ter conseguido atingir): o primeiro foi a valorização da autonomia do professor, que ainda deve ser conquistada, considerando que a autonomia, assim como a cidadania, não é algo

dato. O segundo ponto é que a pesquisa evitasse uma escrita de caráter prescritivo no que se refere aos conteúdos de geografia, valorizando a reflexão sobre o currículo dessa disciplina na RMEF em conjunto com os professores participantes da pesquisa, buscando compreender o papel do currículo de geografia na construção de uma educação emancipatória.

Contudo, houve no decorrer desta tese, a necessidade de um posicionamento em relação à opção de construção do currículo de geografia pautado nos conceitos, com a indicação de uma estrutura fundamentada no que aqui foi denominado de pentaconceitos: espaço, lugar, paisagem, região e território – aqui considerados conceitos fundamentais para a construção do currículo de geografia e da própria Geografia Escolar. Nesse entendimento a apropriação desses conceitos, em conjunto com uma clareza metodológica e de método, possibilitam que o professor e seus alunos possam nas relações de ensino-aprendizagens, que se estabelecem a partir da sala de aula, construir uma Geografia Escolar própria da escola.

Os conceitos fundamentais possibilitam que os docentes da RMEF tenham uma referência para o currículo desta rede de ensino municipal eliminando, deste modo, uma dificuldade relatada pelos professores participantes de que um dos problemas nessa rede municipal é a falta de coerência curricular entre as várias unidades de ensino.

Quando o currículo e as práticas docentes deixam de centralizar suas ações com base nos conteúdos e começam a produzir um conhecimento a partir de conceitos que ajudam a definir e dar identidade à própria geografia e seu objeto, ou seja, o espaço, esses conceitos tornam-se as ferramentas que irão proporcionar a compreensão da geografia e de seus conteúdos. A compreensão dos pentaconceitos ampliam as possibilidades e as necessidades de compreensão de outros conceitos (conceitos afins) que sob domínio dos estudantes servem para que estes analisem e compreendam os conteúdos curriculares da geografia, quais sejam eles.

Aprender se tornou uma necessidade de toda e qualquer atividade social, vivemos no tempo da chamada sociedade da aprendizagem (POZO, 2008), todavia, na escola de nosso presente contexto histórico, (e o mesmo vinha ocorrendo no século XX) o ensino dos chamados “conteúdos de geografia” não tem como objetivo um meio para se ter acesso a outros conhecimentos, a novos saberes, tornando-se apenas algo que “tem que ser dado”, sendo um fim em si mesmo.

A aprendizagem é a essência da vida, dentro do contexto social, aprendemos do início ao término de nossas vidas (MÉSZÁROS, 2008). Se desde os primeiros anos de escolarização, os alunos estabelecerem as

relações analíticas do espaço considerando os pentaconceitos, a apropriação dos conteúdos e a produção de novos conhecimentos se tornam potencialmente mais viáveis. Isso significa **aprender com a geografia**. A apresentação de uma sequência de conteúdos organizados por tópicos era (ou ainda é) o que mais próximo temos como referência em “aprender geografia” uma proposta diametralmente diferente de aprender com a geografia. A preposição *com* pressupõe interação, companhia, união, associação, mas o termo que melhor define essa expressão é conexão. Aprender *com*, é estabelecer uma *conexão* com a geografia a fim de adquirir novos saberes e produzir novos conhecimentos.

Se não houvesse geografia no ensino fundamental que falta faria? Essa é uma pergunta que expressa como essa área do conhecimento pode contribuir com uma educação significativa, sobretudo dentro de uma perspectiva crítica, para um ensino emancipatório. Aprender com a geografia significa que não é necessário decorar os tipos de clima da superfície terrestre, aprender com a geografia significa utilizar um “menu conceitual” para compreender, por exemplo, porque existem diferentes tipos climáticos na superfície terrestre. A figura 11 ilustra as interpelações entre os diferentes conceitos que professores e alunos podem lançar mão para a análise de um determinado conteúdo em geografia.

Se um aluno compreende os conceitos de clima, tempo, relevo, temperatura, continentalidade, massas de ar, altitude, altura, latitude certamente terá menos dificuldades para compreender e explicar os padrões climáticos do continente europeu, do continente americano, do continente africano ou do asiático. A questão é que, baseado na apresentação do conteúdo pelo conteúdo, caso o professor da escola X esteja apresentando o clima da América para seus alunos; ao receber um aluno da escola Y cujo professor estivesse apresentando o clima da Europa, dentro da mesma concepção conteudista, certamente esse aluno da escola Y vai encontrar dificuldades nesse processo de mudança para a escola X. O ponto é exatamente este, quando o foco é o conteúdo despolitizado, focado apenas na descrição e memorização dos lugares, corre-se o risco de, ao trocar de escola, ocorrer mudanças no que se estava “aprendendo”, mas quando a centralidade do processo de aprendizagem é a geografia e seus conceitos o que fica estabelecido nessa relação aluno-escola são as continuidades. Para que essas continuidades realmente ocorram é preciso, além das escolhas conceituais, uma sólida definição de método e uma compreensão

metodológica por parte dos professores. Infelizmente, como observa Kaercher (2007, p. 28)

o debate teórico é muito pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio. O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc).

Nessa escolha de proposta curricular baseada nos conceitos até o processo de avaliação fica mais coerente, com a proposta de formação humana integral e emancipatória, pois pode-se avaliar não a capacidade que o aluno possui em decorar conteúdos e sim se ele consegue estabelecer determinadas conexões geográficas a fim de analisar e compreender o mundo e assim, nele intervir. Caso o aluno apresente dificuldades as entradas corretivas feitas pelo professor, seus ajustes, podem ser realizados durante o processo focalizando nos elementos conceituais ainda não consolidados.

Outro elemento importante nessa discussão, é a compreensão sobre que escolhas de conhecimento são necessárias para se constituir o currículo de geografia. O que se percebe nas realidades escolares, nas propostas curriculares, ou nos planos de ensino dos professores, é uma grande preocupação quantitativa com os conteúdos. O papel da geografia parece querer, através do alfarrábio conteudista, manter os alunos ocupados e, contraditoriamente, sem tempo para poder aprender. Manter a postura de uma geografia onipresente, que sabe de tudo e que fala de tudo, às custas de uma aprendizagem reflexiva e significativa pouco ou nada acrescenta na vida do aluno em formação. Contudo parece ser essa a realidade presente nas aulas de geografia onde

a consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infintos. Parece uma saída, uma “fuga para frente”. Sempre falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, raramente, paramos para pensar “porque isso é Geografia!?”; “o que quero ensinar quando

ensino Geografia!?” (KAERCHER, 2007, p. 29).

A expressão dessa geografia onde tudo cabe pode ser percebida na fala dos professores, a exemplo do Professor 2, que ao justificar a importância da geografia no Ensino Fundamental acaba por expor a prática conteudista da disciplina.

Eu acho que faria muita falta porque os alunos não iriam conseguir entender a importância do planeta a importância dos movimentos da Terra em relação ao nosso dia a dia a relação do município em relação ao estado, aquelas escalas regionais, da globalização do mundo de eu poder entender a cultura de outros povos para poder conhecer, entender, respeitar e... acho que faria muita falta em várias coisas assim, fora as que eu já citei (PROFESSOR 2).

Pensar em quais conteúdos o currículo de geografia deve se organizar é uma tarefa muito complexa e que, provavelmente, não se encontra uma resposta única. Escolher a própria Geografia, como conteúdo, é a escolha mais próxima que se possa fazer para se alcançar um núcleo comum entre os currículos de geografia dos professores da RMEF. Essa opção possibilita ao aluno o aprender com a geografia independentemente dos temas e conteúdos abordados favorecendo, deste modo, uma forma mais autônoma para refletir sobre o espaço e nele intervir, como exercício de cidadania num processo de reconhecer-se como sujeito histórico.

CONCLUSÃO

Esta investigação antes de qualquer coisa é parte do processo de formação de um professor de Geografia da rede pública de ensino, que teve toda sua formação (da alfabetização à pós-graduação) também na escola pública sendo que aqui se revela, em parte, as características dessa formação. Toda e qualquer caminhada é repleta de escolhas e essas não são melhores ou piores que escolhas já feitas ou que ainda serão tomadas. Refletem apenas um momento histórico dentro de um dado contexto socioeconômico, em que as observações feitas durante a caminhada de igual modo vão refletir aquilo que dentro de determinado contexto e condições dadas foi possível revelar. No entanto, o que toda caminhada revela é que ainda há muito o que caminhar. O percurso aqui realizado passou por trilhas já percorridas, viu paisagens já vistas e ouviu sons já percebidos anteriormente, mas nenhuma trilha, nenhuma paisagem e nenhum som podem ser apreendidos da mesma forma por duas pessoas diferentes e essa é a nossa contribuição. Ficam aqui impressas as pegadas feitas por um professor que, ao seu modo, espera contribuir com novas caminhadas e novas descobertas.

Quando se delineou o tema desta pesquisa, compreender a construção de um currículo de Geografia no Ensino Fundamental que contemple os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória, tendo como objeto de análise o currículo de Geografia da RMEF, pretendia-se encontrar respostas para uma preocupação que acompanha esse autor desde sua formação inicial que é a permanente qualificação do ensino público e fica muito claro que ainda temos muito mais perguntas do que respostas sobre esta questão. Compreender se o currículo de Geografia contribui ou pode contribuir para uma educação emancipatória torna-se um saber importante para os professores desta disciplina escolar, que orientam e são orientados por seus currículos. Dentro da perspectiva atual, onde o ensino fragmentado ainda domina tanto a estrutura educativa como também a própria construção do currículo, compreender o papel do currículo da Geografia abre possibilidades para a proposição, por parte dos professores, de melhores alternativas de intervenção desta disciplina no conjunto dos processos educativos, inclusive com alternativas interdisciplinares como ações pedagógicas.

Duas questões emergiram com o desenvolvimento da pesquisa o seu problema inicial, ou seja, o papel do currículo de Geografia na construção de uma educação emancipatória, que é um **problema de**

pesquisa no sentido de que foi preciso aprofundar nesta questão e descobrir se há, de fato, como a Geografia, através de uma proposta curricular, promover uma educação emancipatória. Confirmada esta questão, uma outra surge com igual importância e que configura-se um **problema prático**, ou seja, como o currículo de Geografia em sua prática pode contribuir com o ensino emancipatório?

Ao questionar se a forma/conteúdo do currículo de geografia pode contribuir efetivamente para uma educação que promova a ruptura do modelo de escola reprodutora para um modelo emancipatório, pergunta que orientou essa pesquisa, conclui-se que em consideração a ação educativa escolar pela emancipação humana a escola possui papel fundamental por ser, entre outros, a instituição que trabalha com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sendo possível nessa prática, inclusive, a produção de novos conhecimentos. Contudo o que se observa é que essa é uma perspectiva do que a escola poderia ser e está distante do que ela, de fato, é. A escola pode e deve ser considerada como um instrumento de transformação social, contudo, “uma coisa é falar de suas potencialidades... [...], falar daquilo que a escola poderia ser [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função” (PARO, 2017, p. 16). A escola, de forma insistente e eficaz, reproduz a ideologia dominante e nessa prática distancia a classe trabalhadora, a qual deveria servir, das condições necessárias à ruptura do modelo de dominação. No que compreende à geografia enquanto disciplina escolar, imputar a ela a tarefa de romper com esse sistema é desconhecer as próprias forças que o mantém. Todavia, uma articulação curricular da escola e, em especial, da geografia enquanto área do conhecimento que busca compreender o espaço e nele suas contradições, pode vir a ser um importante instrumento de resistência aos mecanismos de dominação.

A hipótese de que a atual estrutura educacional (forma/conteúdo) objetiva a manutenção de poder existente e a não-autonomia intelectual dos alunos, em conjunto com a hipótese de que o currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (em sua forma e conteúdo) pouco contribui para uma prática educativa emancipatória, se confirma. Tal conclusão, no entanto, não retira a importância da geografia como área do conhecimento necessária ao processo de transformação social a partir da construção de uma educação voltada à emancipação humana através da emancipação do pensamento.

Convidar os professores da RMEF para refletir sobre o currículo de Geografia numa perspectiva diferente ao que o cotidiano escolar estimula, provocando reflexões sobre a importância da própria

Geografia no contexto escolar e instigando-os a refletir sobre o que é o currículo de Geografia, que conceitos sustentam esse currículo e a própria Geografia Escolar identificando, desse modo, como os professores relacionam esses elementos ao desenvolvimento de uma educação emancipatória, já se constitui uma relevante contribuição desta pesquisa para o ensino de Geografia, particularmente na RMEF. No processo de construção de um currículo que possa contribuir com uma educação emancipatória, o papel do professor é central e sua autoridade deve manifestar, sobretudo, no que se refere a construção do saber geográfico. Contudo o protagonismo do processo de aprendizagem deve ser dos alunos cabendo ao professor criar através de suas escolhas didáticas as condições pedagógicas de aprendizagem. Esse entendimento implica no estímulo da participação efetiva do aluno em seu processo formativo o que inclui, inclusive, participar da elaboração do currículo, prática de um projeto político pedagógico emancipatório que a maioria das escolas não está preparada ou disposta a realizar.

Além do professor e do aluno, a escola é outro importante ator a ser analisado quando do estudo sobre uma educação emancipatória. Ao falar da escola agrega-se à discussão sua estrutura e a superestrutura que acaba refletindo nas falas dos professores, que vão enxergar no modelo tradicional seu refúgio, pois é nesse modelo que a escola reprodutora da hegemonia dominante e das injustiças se ancora. Freire (2014) tece uma crítica à concepção de que somente com uma mudança na estrutura poderíamos transformar a sociedade, para o autor transformar radicalmente as estruturas materiais da sociedade para assim poder atuar na superestrutura com a objetivação de realizar uma mudança social é questionável, pois não é possível garantir que na mudança das condições materiais da realidade, homens e mulheres transformem-se em novos seres imbuídos de solidariedade. Para o autor “a solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções” (FREIRE, 2014, p.81). A solidariedade a que se refere Freire não se conquista com novas condições materiais e sim com um reposicionamento social, mais coletivo. Freire (2014) nos permite inferir que há duas possibilidades de conceituar a escola, a escola vista de fora onde ela é o que aparenta ser, ou seja, o braço dominante do Estado, onde os esforços para a reprodução do sistema e do *status quo* são notórios e existenciais; e a escola vista de dentro onde o instrumento estatal de reprodução das condições de dominação é tensionado pelas estruturas de resistência visivelmente contaminadas por professores, alunos e pais comprometidos com uma educação libertadora e democrática.

Essa visão admite refletir sobre duas questões importantes no que se refere à possibilidade de ação de autonomia do pensamento a partir da escola que temos. Não se pode imputar ao currículo, menos ainda ao currículo de Geografia, a responsabilidade de mudanças no processo educativo sem considerar todo um sistema apesar de que o interesse e a importância historicamente dada ao currículo faz com que as mudanças nas políticas curriculares ganhem tamanho destaque nas reformas educacionais “a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 110). Transitando no sentido contrário à construção de uma escola democrática, no que se refere ao currículo

as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. (LOPES, 2004, p. 110).

Essa prática compromete a organização escolar pautada na visão democrática e cidadã. Não há identidade possível de se construir com base em um currículo onde não seja possível se reconhecer enquanto escola. As políticas de produção curricular são, no mundo globalizado, fruto de um “discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos” (LOPES, 2004, p. 111). É preciso lutar contra isso através do resgate da autonomia onde segundo Lopes (2004, p. 111)

há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas.

Com base nessa possibilidade, apesar da autora fazer referência à lógica das políticas educativas em nível nacional, é possível à RMEF (re)criar seu currículo tendo como proposta a realidade de cada escola. Mesmo em uma rede pequena, as diferenças entre as unidades de ensino e as realidades de cada comunidade escolar são muitas, sendo assim, o desafio que se coloca é a busca de uma definição de currículo de Geografia que seja capaz de satisfazer toda a diversidade desta rede de ensino. Conforme Lopes (2004, p. 111) a política curricular é “uma política de constituição do conhecimento escolar”, que se desenvolve a partir de duas fontes distintas e que agem de forma simultânea, “um

conhecimento construído [...] para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Esse entendimento fundamenta-se na compreensão de que as políticas curriculares, para além dos documentos escritos (ações externas) “incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111) que são as ações internas. Essas ações internas são também responsáveis pelo movimento do currículo e do próprio movimento pedagógico da escola caracterizado, muitas vezes por movimentos de resistência. Contudo, ao analisar os projetos institucionais, sobretudo os PPPs e os planejamentos dos professores, observa-se que não há um distanciamento entre as proposições internas feitas pela própria escola e os da esfera governamental, ao contrário, os documentos das instituições educativas representam em certo grau uma aceitação das políticas de governo em prejuízo à construção de uma identidade escolar própria.

O consenso em torno de uma proposta curricular homogênea, principalmente quando organizada a partir do poder privilegiado que a esfera de governo exerce na organização de seus conteúdos, não contribui para uma educação escolar emancipatória. O consenso em torno de um currículo único habilita o ensino para o conformismo lembrando que o currículo, conforme Apple (1995, p. 59) “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” ele se traduz em seleção que é resultado de escolhas feitas por um determinado grupo e, sendo assim, aspira os interesses ideológicos desse grupo. Por outro lado, o currículo é também “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1995, p. 59) e neste sentido deve estar comprometido com uma pedagogia do conflito, uma possibilidade contra-hegemônica.

Existe um entendimento consensual entre os professores de geografia da RMEF de que a escola não desenvolve uma educação emancipatória, ao contrário, ela estimula um ensino dito pelos professores de “tradicional” que se refere a uma prática reprodutora de conhecimentos e conteúdos que em nada estimula os alunos para uma prática emancipatória. A Geografia enquanto ciência e disciplina escolar posiciona-se de forma privilegiada para alterar este cenário onde, nas últimas décadas, o ensino de Geografia vem sendo orientado a produzir um conteúdo que seja mais significativo para os alunos buscando “articular os conteúdos com a vida social cotidiana e a escola” (CASTELLAR; CAVALCANTI; CALLAI, 2012, p. 87) promovendo

situações concretas para que os alunos possam ler e interpretar o mundo. Como explica Álvarez et al. (2002, p. 7)

la enseñanza de la Geografía cuando se organiza científicamente, teniendo en cuenta su devenir histórico y la metodología de cómo enseñaría, constituye una importante fuente de saber, para las transformaciones que se operan en el mundo.

Deste modo, ao currículo de Geografia percebido como “un plan de estudio para llegar al logro de un objetivo que se da en un contexto social, en tiempo y espacio” (ÁLVAREZ et al. 2002, p. 7), cabe a sistematização desse conteúdo geográfico que seja capaz de contribuir com um ensino emancipatório oferecendo condições para o aluno fazer sua própria crítica da sociedade desenvolvendo a consciência de seu papel social. Essa articulação do currículo com uma educação emancipatória deve estar fundamentada em três princípios:

1. O princípio da autonomia do professor.
2. O princípio da construção de conceitos.
3. O princípio do aprender com a Geografia.

Em uma análise feita por Cavalcanti (2012, p. 85-108) sobre a Geografia Escolar e a formação contínua do professor incluindo nessa formação a própria escola como instância formativa, a autora destaca que

o professor é autor de seu projeto profissional, sujeito que constrói seu trabalho fundado nas experiências, nos conhecimentos e nas concepções que adquiriu ao longo de sua trajetória sobre a educação escolar diante do desenvolvimento social, sobre a geografia e seu papel social e sobre os alunos e a escola (op. cit. p. 86).

Nessa interpretação a autonomia é algo a que se constrói a partir dos cursos de licenciatura e em movimento contínuo nos espaços escolares. O princípio da autonomia do professor é aqui entendido como um processo de emancipação, nas palavras de Contreras (2012, p. 203) “um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, das relações e das formas de organização do sistema escolar”. A autonomia como prática emancipatória, inclusive do próprio professor, se caracteriza, como desenvolve Contreras (2012), pela descoberta de como valores ideológicos dominantes, práticas culturais e

formas de organização social limitam as possibilidades de ação do professor. Como resultado de um processo de emancipação,

a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2012, p. 204).

A autonomia do professor no processo de construção do currículo não é algo dado e não pode ser aceito como um *regalo* oferecido a um pequeno grupo, como parte de controle de tensões. A autonomia aqui defendida é uma condição necessária para uma transformação social e, por esse motivo, não pode ocorrer sem a participação da comunidade na qual a escola está inserida, essa compreensão já defendida por Giroux e Contreras revela que não pode existir autonomia profissional dos professores desconectada da autonomia social, defendida por Contreras (2012, p. 204) como sendo os anseios das comunidades sociais em conduzir os assuntos que afetam suas vidas, entre os quais, aqueles relacionados à escolarização. Se a ausência de autonomia é terreno fértil para os processos de dominação, o desenvolvimento de uma educação como prática da liberdade Freire (1980) só se sustenta na práxis da autonomia.

O princípio da construção de conceitos vem ao encontro de dois problemas identificados nesta pesquisa. O primeiro, em que parte dos professores entrevistados ainda definem o currículo como lista de conteúdos e, para estes professores, uma preocupação que se instala a partir dessa definição é o como desenvolver determinado conteúdo em sala de aula com os alunos. O segundo problema, que se origina a partir da existência do primeiro, está relacionado à defesa, não consensual entre os professores entrevistados, de um currículo único de Geografia para toda a rede municipal de ensino de Florianópolis. Nesta rede municipal existe uma matriz curricular que é a conexão entre Secretaria Municipal de Educação – escola – professores. Apesar de configurar como Proposta Curricular, esta acaba sendo referência para as escolas configurando o que mais próximo se têm de um currículo único para toda a RMEF. No entanto, ao mesmo tempo em que se defende um currículo único, os professores relatam que em suas práticas cotidianas promovem alterações nos conteúdos da proposta curricular, às vezes de caráter apenas de ordem desses conteúdos, em outros momentos, mudanças de caráter qualitativo. A defesa que os professores fazem em

promover alterações na matriz curricular de Geografia da SMEF configura-se na necessidade que o professor possui do exercício de sua autonomia que contraditoriamente se desenvolve com a necessidade apontada de um currículo único a pretexto de servir como um norte para a Geografia nesta rede de ensino.

Um currículo único pode servir ao controle social pelos conteúdos, servir aos propósitos das grandes editoras que enxergam na padronização dos conteúdos um instrumento para maximizar seus lucros ou até mesmo servir para facilitar o controle e a valorização de modelos meritocráticos através das avaliações em massa. Um currículo único pode servir a uma política do conhecimento oficial (APLLE, 1997), mas se torna incompatível com a autonomia das escolas em definir através de seus PPPs os rumos de uma educação voltada aos interesses locais, da comunidade da qual ela faz parte, tampouco com a autonomia do professor na construção de uma Geografia Escolar que seja a expressão também dessa comunidade.

O consenso em torno da necessidade de um currículo de Geografia que indique caminhos para o professor inclui, também, divergências em relação ao debate sobre a autoria desse currículo no campo teórico e prático sobre a perspectiva de uma educação emancipatória. No caso da presente pesquisa, os questionamentos estão referidos à aproximação entre currículo único e autonomia do professor na construção da Geografia Escolar. A ideia defendida sugere a construção de um currículo fundamentado em conceitos geográficos garantindo ao professor autonomia na seleção dos conteúdos e caminhos metodológicos compatíveis com os fundamentos contra-hegemônicos. Seguimos com alguns elementos colocados para essa reflexão.

Para a construção de uma Geografia Escolar, a referência conceitual mais importante é o Espaço pois ele se configura como a principal categoria de análise da ciência geográfica constituindo-se um conceito referencial (THIESEN, 2011a, p. 88). A discussão que legitimamente se faz a partir de uma proposta de currículo de Geografia edificada em conceitos e não em conteúdos pressupõe a seguinte pergunta: quais são os conceitos fundamentais na construção desse currículo de Geografia? Essa foi uma das questões analisadas no capítulo 5 desta tese onde se compreende que existem conceitos básicos da Geografia a serem discutidos no ensino fundamental. Introduzimos aqui as considerações de Castellari; Cavalcanti; Callai (2012, p. 87) que consideram como “pilares para a interpretação na ciência e na disciplina escolar [...] *espaço, lugar, paisagem e território*” [grifos no original] entre os quais acrescentamos o conceito de Região constituindo assim

uma estrutura pentaconceitual aqui considerados conceitos fundamentais para a construção do currículo de geografia e da própria Geografia Escolar. A apropriação desses conceitos, em conjunto com uma clareza de método e de escolhas metodológicas possibilitarão ao professor e seus alunos nas relações de ensino-aprendizagens, que se estabelecem a partir da sala de aula, construir uma Geografia Escolar própria da escola. A estrutura curricular baseada na edificação pentaconceitual é uma forma de garantir uma unidade entre os currículos das escolas da RMEF sem que, com isso, se comprometa a autonomia do professor nas escolhas dos conteúdos considerando nesse processo o respeito às necessidades específicas de cada escola e dos alunos.

Por último, temos o princípio do aprender com a Geografia que é a utilização do conhecimento geográfico como um dos instrumentos de leitura do mundo, uma interpretação que se faz de forma interdisciplinar, considerando que “o princípio de interdisciplinaridade é geral a todas as ciências” (SANTOS, 2008b, p. 131), mas que à disciplina Geografia cabe especial importância na leitura e compreensão do mundo, essa importância está relacionada, entre outros, ao seu objeto de estudo – o espaço. Conforme Straforini (2004, p. 51) uma das funções da Geografia é “proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente”. Há vários autores que defendem, assim como Straforini, a importância da Geografia no contexto atual, caracterizado por um mundo em constante transformações e repleto de contradições. Pontuschka et al. (2009) além de reconhecer a importância do ensino de Geografia, destaca como grande desafio, selecionar conteúdos diante da própria expansão do conhecimento geográfico atual. Castellar; Cavalcanti; Callai (2012) admitem a importância da Geografia afirmando que ela deve servir para que as pessoas possam se reconhecer como cidadãs, compreender o espaço em que vivem como resultado da ação humana e como contribuição na construção do conhecimento. Vlach (2003) considerando os efeitos da globalização sobre o território confirma a importância do ensino de Geografia destacando seu papel de articular o local e/ou o nacional ao mundial, conhecimento necessário para a formação de cidadãos plenos e atuantes.

Essas referências corroboram para o entendimento da importância da Geografia enquanto disciplina escolar, ressaltando seu papel na compreensão do espaço e, através desse entendimento o desenvolvimento de um modelo educativo emancipatório. No contexto de uma educação emancipatória a Geografia que se ensina deve servir

ao propósito de ler/entender o mundo em suas complexas conexões e para isso é necessário que o currículo de Geografia, através de seus **conceitos** fundamentais, possibilite que os professores no exercício de sua **autonomia** desenvolvam seus próprios enredos num processo que leve os alunos à compreensão do espaço socialmente produzido a partir de uma análise crítica desse espaço estabelecendo, para tanto, uma **conexão com a geografia** a fim de adquirir novos saberes e produzir novos conhecimentos.

Aqui se delineia uma proposta que busca resgatar a importância da Geografia no Ensino Fundamental, objetivamente centrada na autonomia do professor, com fundamentos explícitos nos conceitos geográficos para que, com a Geografia, se construa uma Geografia Escolar que efetivamente possa contribuir com uma educação emancipatória.

Pensar o currículo é uma forma de pensar a escola. Em nossas reflexões sobre o currículo de Geografia da rede municipal de ensino de Florianópolis e suas possibilidades para a construção de uma escola emancipatória, nos deparamos com a necessidade de entender o que, de fato, é uma escola emancipatória. Uma escola emancipatória é aquela que consegue através de suas práticas educativas levar os alunos, por meio de reflexões teóricas, a praticar ações emancipatórias e de transformação da realidade. Neste sentido, a escola emancipatória está associada à ação, à instrumentalização teórica que possa produzir cidadãos comprometidos com as transformações de novas realidades sociais. Essa é uma escola ainda por se fazer e certamente haverá muitas disputas durante esse processo.

Esta pesquisa, que ora se finaliza, cumpre com as ambições que foram apresentadas com seu objeto de estudo. Todavia, as pesquisas em torno do currículo e, neste caso, sobre o currículo de Geografia além de um aprofundamento teórico, demandam ações práticas que notadamente essa pesquisa não desenvolveu abrindo perspectivas para futuras análises. Com relação aos desdobramentos futuros entende-se a necessidade de ações práticas desde a elaboração do currículo e, sobretudo, sua análise em movimento, ou seja, analisar e compreender o currículo em sua práxis.

Essa pesquisa, certo modo, fecha um ciclo de formação de um professor que encontrou na esfera do ensino público suas principais referências. Esse ciclo formativo compreendemos é apenas uma etapa de uma jornada ainda muito longa, nessa jornada passamos por caminhos já tropeados, com marcas de outros professores/pesquisadores que se dedicam à temática aqui discutida. No entanto, nessa trilha deixamos

também nossas pegadas, que dentro das especificidades aqui apresentadas, esperamos que contribuam para que novas caminhadas possam ser feitas. Espera-se que esta pesquisa possa inspirar outros professores em seus percursos formativos, auxiliando no desenvolvimento de seus enredos e busca da compreensão do mundo contemporâneo com a Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação e políticas públicas na cidade. In: DAVID, Célia Maria. et al. (Org.). Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

ÁLVAREZ, C. Celina E. Pérez. et al. Didática de la geografía. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cad. Pesqui. [online]. 1991, n.77, p. 53-62. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 19 out. 2015.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ANIBAL, Graça. A Teoria Crítica e a Educação. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 16, n. 16, feb. 2011. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1862>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

_____. Ideologia e currículo. Tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.

ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. O ensino de geografia econômica: dificuldades e alternativas. In: 10º Encontro Nacional de

Prática de Ensino em Geografia (ENPEG). Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(73\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(73).pdf)>.

Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Geografia Econômica: conceitos fundamentais para seu ensino. In: ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de., FERRETTI, Orlando. (Org.). Geografia e Ensino: abordagens conceituais e temáticas. São Paulo: All Print Editora, 2011. p. 59-88.

ARROYO, Miguel. Prática pedagógica e currículo. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 1996. p. 167-172.

_____. Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. A geografia do Brasil na educação básica. Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0434-T.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia (p. 185-210). In: CALLAI, Helena Copetti. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de história. In: II Encontro perspectivas do ensino de história. Anais. São Paulo, FEUSP, 1996, p. 54-64.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. p. 26-43. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. DF, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Escola de gestores da educação básica. Sem data. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/unidade2.htm>. Texto 8. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto - SEF. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Geografia. Brasília-DF, 1998.

_____. Resolução CNE n. 01/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Resolução CNE n. 07/2010 que institui as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Lei 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112801.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Capes. Comunicado nº 02/2012 - Área de planejamento urbano e regional/demografia. Considerações sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na área. Brasília, 26 de junho de 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Interdisciplinaridade_Planejamento_Urbano.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. PNE em movimento. Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Governo Federal. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. A arte da pesquisa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRUNER, S. Jerome. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1969.

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise (p. 57-63). In: Castrogiovanni, Antonio Carlos. et al. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGE – Seção Porto Alegre, 2001.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre. N° 16. São Paulo, 1º semestre/2001. p. 133-151.

_____. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 412-433. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/52186863/Convergencias-e-tensoes-no-campo-da-formacao-e-do-trabalho-docente>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. NEPEG. Goiânia: Ed. Vieira, 2010b, p. 15-37.

_____. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Org.). Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). A geografia na sala de aula. 8ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CARMINATI, Marcia Bressan. Tomando a palavra... o processo de formação da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013). Tese de doutorado. Pós-graduação em Educação da UFSC.

Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B2A0n6vmlinrUkhZTFVMT2hYYzA/view?ts=5a130565>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Salete; BITTAR Mariluce. (Org.). Currículo, diversidade e formação. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanella. Educação Geográfica: Formação e Didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Ed. Vieira. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-57.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. (Org.). A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012. p. 87-109.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jeruse. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010b.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores - descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papyrus, 14ª edição, 2010.

_____. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CLAUDINO, Sérgio. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. Revista electrónica de geografia y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Vol. XVIII, núm. 496. diciembre de 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, p.7-19, jul./dez. 2014a.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf>. Acesso em: 25 dez 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação se junta aos golpistas e aprova a BNCC do MEC por ampla maioria. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Nota_BNCC_Golpista.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, SP: Ática, 5ª ed., 2006.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato; CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. (Org.). Geografia: conceitos e temas. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sônia. (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, José Fernandes. A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de História em Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio e FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LBD. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 849-864, out./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/aop753.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

DOLL Jr. William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

FELDMAN, Daniel. Innovaciones educativas basadas en el curriculum: una visión crítica. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 1996. p. 137-146.

FERRETTI, Orlando. O ensino de geografia e a pesquisa na escola. In: ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de., FERRETTI, Orlando. (Org.). Geografia e Ensino: abordagens conceituais e temáticas. São Paulo: All Print Editora, 2011. p. 11-40.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2008. Florianópolis, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Florianópolis, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016. Florianópolis, 2016.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Pedagogia da solidariedade. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pedagogia do oprimido. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30ª ed., 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo. Cortez. Autores Associados, 1984.

FONSECA, Genaro Alvarenga, e MARTINO, Vânia de Fátima. O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História. In: DAVID, Célia Maria. et al. (Org.). Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. In: II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Po1%C3%ADticas%20Educa%20nais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/II%20F%C3%B3rum%20Mundial%20de%20Educa%C3>

%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica%202012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo monocultural numa escola pluricultural: impasses de uma escola que se pretende emancipatória. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte :Autêntica, 2010. p. 172-190. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/52186863/Convergencias-e-tensoes-no-campo-da-formacao-e-do-trabalho-docente>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GASPARINI, Sandra Maria. BARRETO, Sandhi Maria. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Vozes. Petrópolis, RJ, 1986.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. 3. ed. Roma: Editori Riuniti, 1996. Versão digital.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1978.

GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel num fast food? In: *Terra Livre*. AGB. Presidente Prudente. Ano 23, v. 1, n. 28 p. 27-44 Jan./Jun. 2007.

_____. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato como a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 15ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, nº 23).

LASKI, Harold. O Manifesto Comunista de 1848. In: MARX, Karl. Manifesto Comunista. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 169-229.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LEMES, Sebastião de Souza. Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual. In: DAVID, Célia Maria. et al. (Org.). Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. In: Educação, sociedade e culturas, nº 39. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2013. p.7-23. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 N° 26 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth.

(Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

_____. Teorias de currículo [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Helena Camara. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol.II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACHEL, Samora Moisés. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. Coleção estudos e orientações. Imprensa Nacional. República Popular de Moçambique, 1979.

MACIEL, Giséle Neves. Livros didáticos de geografia (pnld 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina. Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PGCN0596-T.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-Estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília. s/d. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Marilia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A prática de ensino de geografia com eixo articulador do processo formativo. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. et al. (Org.). Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 170-187.

MARX, Karl. Sobre a questão judaica. São Paulo : Boitempo, 2010a.

_____. Manifesto Comunista. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, Sandra. A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica. Florianópolis, SC, 2013. Tese (Doutorado em Geografia). PPGGEO/CFH/UFSC, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PGCN0513-T.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). Currículos, saberes e culturas escolares. Campinas, SSP: Ed. Alínea, 2007.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Loçandra Borges de. Profissão e profissionalização docente dos professores de geografia da rede estadual de educação de Goiás. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, e MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Ed. Vieira. Goiânia: NEPEG, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas, SP. Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui. v.25 n.1 São Paulo jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. Entrevistadores: Henrique Manuel S. Pereira e Maria Cristina Vieira. Saber (e) Educar 11. 2006. p. 111-126. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. SIMPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

NUNES, João Osvaldo Rodrigues; JERONIMO, Denise Dantas; PERUSI, Maria Cristina. Educação em solos na geografia: práxis integradora entre natureza e ambiente. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. et al. (Org.). A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia. Goiânia: ed. Da PUC Goiás, 2011. p. 113-126.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). A geografia na sala de aula. 8ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O significado do trabalho interdisciplinar na escola. In: DAVID, Célia Maria. et al. (Org.). Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

OLIVERIA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia e MACEDO, Elizabeth. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/dl/1IA6TyjA0_MDA_c5d24_>. Acesso em: 16 set. 2017.

ORSO, José Paulino. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “Sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, Uerj, LPP, 2017. p. 133-144.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Maria Isabel. (Org.). A escola pública no Brasil:

história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 161-191.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Gestão democrática da escola pública. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

PAVAN, Ruth. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Salet; BITTAR Mariluce. (Org.). Currículo, diversidade e formação. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p. 111-126.

PERES, Elisandra de Souza. Currículo e emancipação: uma articulação possível? 2016. 380 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1182-T.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POMPA, Cristina. Profetas e santidades selvagens. Missionários e carabas no Brasil colonial. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 21, nº 40, p. 177-195. 2001.

PONCE, Aníbal. Educação e lutas de classe. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. et al. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Análise dos planos de ensino da Geografia. In: Revista Terra Livre 2. O ensino da geografia em questão e outros temas. AGB, ed. Marco Zero. São Paulo, 1987, p. 115-127.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Org.). Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

RAMIS, Lisardo García. et. al. Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Ed. Pueblo y Educación. Habana, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29513>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. 14ª reimpr. São Paulo: Atlas, 1984.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes. 1986. 8ª edição.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. A função aberta da obra e seu currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 9-14.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 15-35.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Maria Isabel.

(Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 89-105.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista?: A filosofia à venda, a doutra ignorância e a aposta de pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Ed. Almedina, 2009, p. 445-486.

SANTOS, Milton. et al. O papel ativo da geografia um manifesto. XIII Encontro Nacional de Geógrafos. Florianópolis, jul. de 2000b.

SANTOS, Milton. Globalização, cidadania e meio técnico-científico-informacional. In: SOUZA, Álvaro José de. et al. (Org.). Milton Santos: cidadania e globalização. Cidadania e Globalização. AGB, Ed. Saraiva, Bauru, 2000.

_____. O espaço do cidadão. 7ª edição. São Paulo: Edusp. 2007.

_____. Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio Técnico científico-informacional. 5ª ed. São Paulo, Edusp, 2008a.

_____. Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

_____. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp. 2008c.

_____. Pensando o espaço do homem. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A questão pedagógica na formação de professores. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 1996. p. 521-524.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo Como construção histórico-cultural. In: Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: NEPHE/UFU. 2016. p. 4819-4828. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. A cidade, o urbano e a geografia escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Geografia) - PPGGEO/CFH/UFSC. Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0474-D.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

SOMMA, Miguel Ligüera. Enseñanza de la geografia: algunos problemas metodológicos. In: Boletim Gaúcho de Geografia, 20: 18-21, dez., 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38028/24528>>. Acesso em: 18 out. 2014.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THIESEN, Juares da Silva. Análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas, outubro/novembro/dezembro 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2105/1943>> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. Geografia Ensino & Pesquisa, v.15, n.1, jan./abr. 2011a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/geografia/article/viewFile/7379/4418>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Política curricular: discursos, (con)textos e práticas. 1. ed. Curitiba, PR, CRV, 2013.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: Inijuí, 2005a.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? In: Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Atividades Educativas Emancipadoras. In: Práxis Educativa, v. 9, n.1, p.9-23, jan./jun. Ponta Grossa: 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

TONINI, Ivaine Maria. Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TORRES, Rosa María. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? Educ. Pesqui., São Paulo, v.

39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62522/65318>>. Acesso em: 03 set. 2017.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

VEER, René van der e VALSINER, Jaan. Vygotsky: uma síntese. 2ª edição, Loyola, São Paulo, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, maria Helena Fernandes. Escola fundamental: currículo e ensino. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 77-95.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VLACH, Ana R. Farias. Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. In: Anais do Encontro de Geógrafos de América Latina, 9. Mérida, México. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. et al. (Org.). Cidades educadoras. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

APENDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Campus Universitário Trindade - Caixa Postal 476
Florianópolis – SC
88040 – 970

Fone: (48) 3721 9412

E-mail: ppgg@contato.ufsc.br

CAAE: 53966216.0.0000.0121

Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 25/04/2016

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC. Esta pesquisa é parte integrante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos.

O objetivo desta pesquisa é analisar elementos que subsidiem a construção de um currículo de Geografia no Ensino Fundamental e que possibilite a concepção do Pensamento Geográfico Fundamental, contemplando os múltiplos aspectos envolvidos numa educação emancipatória.

As considerações decorrentes das entrevistas poderão oportunizar ao participante uma autoavaliação sobre seu trabalho, bem como modificar seu entendimento sobre o processo de construção do currículo de geografia e da relação de ensino e aprendizagem, o que se traduzirá em suas práticas em sala de aula. Por extensão, a participação nesta pesquisa é uma possibilidade de o professor contribuir para uma reflexão visando à qualificação do ensino público de modo geral.

Os participantes da pesquisa serão acompanhados durante todo o período da coleta e tratamento dos dados. Os participantes da pesquisa

poderão convocar, ao seu critério e interesse, o pesquisador para rever seus posicionamentos em relação às declarações dadas durante o processo de entrevista. Por meio telefônico, correspondência eletrônica [e-mail] ou pessoalmente o participante da pesquisa terá, sempre que julgar necessário, a atenção do pesquisador para sanar dúvidas referentes ao andamento da pesquisa.

A mesma atenção será dada no encerramento da pesquisa quando os participantes receberão um resumo com as análises dos resultados, ficando o pesquisador disponível para esclarecer quaisquer dúvidas decorrentes dos resultados revelados a partir dos dados obtidos com as entrevistas.

Em caso de interrupção da pesquisa por parte do entrevistador, por força maior, haverá retorno imediato aos participantes com esclarecimentos sobre o(s) motivo(s) causador(es) da interrupção ficando o pesquisador responsável por quaisquer reparos necessários, decorrentes da interrupção da pesquisa. O atendimento, quando presencial, será dado no local de trabalho do entrevistado ou outro indicado por este.

Ao participante da pesquisa é dada a garantia legal do direito de procurar obter indenização por danos eventuais decorrentes da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados será através de entrevista semiestruturada, com professores efetivos da rede municipal de ensino de Florianópolis com carga horária semanal de 20 ou 40 horas/aulas e que atuem em uma única unidade educativa. Tais requisitos vão ao encontro da necessidade do diálogo com professores que discutem o currículo dedicando suas atividades educativas e pedagógicas em apenas em um núcleo escolar, dadas as especificidades de cada unidade de ensino.

Realizaremos entrevistas com professores de geografia, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). As entrevistas serão feitas de acordo com a disponibilidade dos participantes, podendo ser exercidas em um ou dois momentos. Em seguida a estas entrevistas, gravadas digitalmente, serão transcritas e analisadas para a finalização da pesquisa.

A entrevista pode gerar, aos professores entrevistados, desconforto devido ao uso de aparelho de captação e gravação de áudio. Seu uso é necessário para a posterior transcrição e análises das falas.

Durante a entrevista os professores entrevistados podem se sentir cansados e/ou constrangidos por não conseguirem desenvolver o raciocínio a partir das perguntas (orientadoras) da entrevista.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Contudo, há o risco involuntário de quebra de sigilo em relação às entrevistas devido ao uso de meios eletrônicos.

Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e serão referenciados na pesquisa com identificações fictícias. Porém, se existir algum desconforto do participante ao responder às perguntas da entrevista, será considerada a possível desistência do consentimento sem nenhum dano ao entrevistado.

O procedimento proposto, além do realizado através de entrevistas, poderá ser feito também através de observações de aulas.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A pesquisa espera contribuir com as discussões acerca do currículo de geografia e sua importância no ensino fundamental. Para os professores participantes da pesquisa e seus pares, espera-se que possam fazer uso dos resultados obtidos a fim de contribuir com a qualificação do trabalho docente na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em virtude da participação nesta pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado em duas vias devidamente rubricadas e assinadas. Uma cópia deste consentimento informado estará com o pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina e outra será fornecida a você participante da pesquisa.

Eu, Santiago Alves de Siqueira, pesquisador proponente desta pesquisa, declaro que cumprirei as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e que o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos bem como o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico serão premissas irrefutáveis desta pesquisa.

Eu,

fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento

poderei solicitar novas informações. O professor orientador, Aloysio Marthins de Araujo Junior, e o pesquisador, Santiago Alves de Siqueira, certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Santiago Alves de Siqueira ou o professor orientador Aloysio Marthins de Araujo Junior nos telefones (48) 91251521; (48) 96568107 ou por contato eletrônico nos endereços santiagopmf@gmail.com ou aloysio.junior@ufsc.br, respectivamente.

Posso ainda e a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) instalado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis ou por telefone (48) 3721-6094 para quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) Participante e Data

APÊNDICE B – ROTEIRO COM PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Entrevistada:

Escola:

Carga Horária:

Formação:

Tempo no magistério:

1. Qual o objetivo da geografia no ensino fundamental? [se não existisse geografia no ensino fundamental, que falta faria?]
2. O que é o currículo de geografia? Qual sua importância para o desenvolvimento das aulas no ensino fundamental?
3. Que conceitos são fundamentais em um currículo de geografia?
4. Que categorias são fundamentais em geografia?
5. Que autores te ajudariam a pensar esses conceitos/categorias?
6. A escola de hoje desenvolve uma educação emancipatória?
7. Que elementos deve conter um currículo de geografia na perspectiva de uma educação emancipatória?
8. A forma como o currículo de geografia vem sendo construído na RMEF garante a autonomia/autoria do professor no que se refere a construção/execução desse currículo?
9. O que deve ser ensinado nas aulas de geografia?
10. O que eu não te perguntei sobre o currículo de geografia que eu deveria ter perguntado?