

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

David Augusto Santos

A abordagem do conceito de natureza nas propostas curriculares de Geografia dos estados de São Paulo e do Paraná: uma correlação entre a teoria e a prática.

MESTRADO EM GEOGRAFIA

**SÃO PAULO
2012**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

David Augusto Santos

A abordagem do conceito de natureza nas propostas curriculares de Geografia dos estados de São Paulo e do Paraná: uma correlação entre a teoria e a prática.

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Geografia, área de concentração em Territorialidades e Análise Socioambiental, sob a orientação da Prof^a. Doutora Marísia Margarida Santiago Buitoni.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

À
Minha família

AGRADECIMENTOS

Ao Eduardo, grande amigo, irmão de luta e de partilhas geográficas. Obrigado por tudo.

À Professora Marísia, pela paciência, pelo incentivo, pelo aprendizado proporcionado e principalmente por acreditar no meu esforço.

Aos professores Carlos Bistrichi e Douglas Santos por proporcionarem em suas aulas um espaço de diálogos e críticas que foram importantes para o desenvolver da minha pesquisa.

Aos professores João Evangelista e Márcia Cabreira pelas valiosas contribuições realizadas na banca de qualificação.

Aos companheiros Fabiano, Luis Cláudio e Luciano pela cooperação que fizeram no processo de desenvolvimento da pesquisa.

As professoras da rede estadual paranaense pelas contribuições que foram de grande importância para a minha pesquisa.

Ao professor Nestor Kaercher (UFRGS), que através de suas palestras e pela conversa que tivemos em um desses variados eventos de Geografia pelo Brasil, tornastes a base e o incentivo no desenvolver da minha pesquisa assim como em minha prática docente no ensino público.

A todos que, direta ou indiretamente, também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, deixo os meus agradecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me ofereceu uma bolsa de estudos.

“A principal missão do professor de Geografia é ajudar o aluno a entender o local onde vive e atuar sobre ele.” **Aziz Ab’ Saber**

RESUMO

Essa dissertação analisa a abordagem do conceito de natureza nos documentos oficiais de Geografia dos estados de São Paulo e do Paraná implantadas nas redes de ensino em 2008 e discute como os mesmos foram percebidos e praticados pelos docentes do ensino básico. No ensino público, os processos de ensinar e aprender nas escolas estão mediados pela presença de dois instrumentos de trabalho pedagógico: o livro didático e o currículo oficial. Esse último vem se tornando a cada dia uma temática mais polêmica, dado que o professor, em razão de políticas públicas para a educação, vem perdendo no cotidiano escolar. O conceito de natureza entra como base de estudo nessa pesquisa devido a sua relevância na formação geográfica dos alunos da educação básica e avaliar os currículos, assim como o trabalho docente, é uma tarefa que se torna fundamental hoje. O currículo vem adquirindo tamanha centralidade nas políticas educacionais, sendo desenvolvidas sem o devido diálogo com os pesquisadores do campo e com aqueles que de fato realizam o currículo na escola. A pesquisa apontou que existe uma lacuna entre o que se propõe no âmbito dos documentos e aquilo que de fato se realiza nas diversas salas de aulas pelo país. Uma avaliação do conceito de natureza, só pode ser positiva se for compreendida como processo no qual deve ser objeto de crítica. Acreditamos que isso seja um caminho possível para sua redefinição de acordo com a realidade vivida dos alunos e professores. Assim, poderemos compreender na pesquisa o movimento que vai da teoria à prática e desta à teoria, novamente, verificando se ele se revela enquanto mera reprodução ou como práxis transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Currículos, Ensino de Geografia, Natureza.

ABSTRACT

This dissertation is a search on the approach of nature concept at the official guidelines of Geography from the states of Sao Paulo and Parana implanted at the school system in 2008 and how they were realized and practiced by the teachers of the basic schooling. At the public education the process of to teach and learn in the schools are mediated by the presence of two working pedagogical tools: the didactic book and the official curriculum. The latter is becoming every day a more controversial issue, as the teacher, because of public policies for education, has lost in the daily school. The concept comes from nature as the basis of this research study because of their relevance in the formation of geographical elementary education students and evaluate curricula as well as teaching, is a task that becomes essential today. So the curriculum has been gaining such centrality in educational policies that are developed without the proper dialogue with researchers in the field and those actually perform the curriculum in daily school life. The survey showed that there is a gap between what is proposed under the documents and what actually takes place in various classrooms across the country. And an assessment of concepts, among them the nature concept, only can be positive if it was understood as a process where should be subject of critical. We believe this is a possible way for its redefinition according to geographical experiences of students and teachers. Therefore, we can understand in this research a movement from theory to practice, analyzing whether the same is revealed while mere reproduction or as transforming praxis.

KEY-WORDS: Curriculum, Geography teaching, Nature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BPG – Boletim Paulista de Geografia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CPP – Centro do Professorado Paulista

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

ENG – Encontro Nacional de Geógrafos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleos Regionais de Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEED-PR – Secretária do Estado da Educação do Paraná

SEE-SP – Secretária do Estado da Educação de São Paulo

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

PARTE 1

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES.....	17
---	----

1.2 Teorias curriculares: um breve histórico.....	18
---	----

1.3 Políticas curriculares: uma abordagem preliminar.....	24
---	----

CAPÍTULO 2: OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE NATUREZA.....	28
--	----

2.1 Os currículos de geografia: um breve histórico.....	28
---	----

2.2 Algumas considerações sobre o conceito de natureza na geografia.....	31
--	----

2.3 A natureza no ensino de geografia.....	33
--	----

2.4 A natureza no ensino de geografia – abordagens da CENP e dos PCNs..	39
---	----

PARTE 2

CAPÍTULO 3: O CONCEITO DE NATUREZA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SÃO PAULO E DO PARANÁ.....	47
---	----

3.1 Considerações metodológicas iniciais.....	47
---	----

3.2 O conceito de natureza na Proposta Curricular de São Paulo.....	50
---	----

3.2.1 Do discurso à prática: algumas considerações.....	60
---	----

3.3 O conceito de natureza na Diretriz Curricular do Paraná.....	68
--	----

3.3.1 Do discurso á prática: alguns apontamentos.....	78
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
---------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
---------------------------------	----

ANEXOS.....	96
-------------	----

Anexo 1 – Questionário para os professores da rede estadual de São Paulo.....	96
---	----

Anexo 2 – Questionário para os professores da rede estadual do Paraná.....	98
--	----

INTRODUÇÃO

“A geografia e seus professores podem pouco, mas...”

Nestor André Kaercher, 2011.

É no interior do campo científico, como afirmara Bourdieu, que se dá a produção do saber.

Ao longo dessa minha vivência como professor-pesquisador da escola básica do subúrbio da região metropolitana de São Paulo tenho participado de variados encontros, simpósios ou seminários de pesquisa em geografia pelo Brasil onde muito se discute acerca do ensino de geografia. Existem avanços nessas discussões? Sim! Mas, surgem inúmeras críticas ou, como preferem alguns acadêmicos, a pós-crítica à minha postura e prática docente em sala de aula. Em tais encontros, discutem como devo utilizar o livro didático, como devo seguir as diretrizes curriculares, e como devo abordar os variados conceitos da geografia no meu espaço geográfico escolar.

Apresentam propostas (visto aqui como políticas públicas) para melhorar a minha prática docente na educação básica. Pensam por mim, escrevem artigos por mim, produzem conhecimentos por mim... e eu?

O professor da escola básica não produz conhecimento científico?

Sim, a questão é que ele não é considerado competente¹ e isso acaba fazendo com que nós, professores da educação básica, fiquemos nos autodepreciando e achando que as nossas práticas sócioespaciais e os nossos questionamentos não são apropriados para um estudo acadêmico a ser produzido por nós, professores-pesquisadores. (David Augusto Santos, 2012)

O relato que descrevo acima resulta das experiências que venho acompanhado nesses últimos sete anos acerca das práticas de ensino da geografia escolar. A partir delas é possível perceber que, para além da dicotomia da geografia entre bacharelado e licenciatura, existe uma relação dicotômica no próprio ensino desta ciência, ou seja, a relação entre o ensino de Geografia acadêmica e o ensino de Geografia na escola básica pública. Tal dicotomia se concretiza a partir da construção de uma hierarquia em torno

¹ “Não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. (CHAUI, 2007 p. 19)

destes dois discursos acerca do ensino de geografia. Tal hierarquia, por sua vez, reproduz aquilo que Bourdieu (2004) afirma acerca da dinâmica do campo científico: mais importante do aquilo que se fala é o lugar de onde se está falando.

Neste sentido, essa dissertação de mestrado será escrita por um sujeito que está posicionado em um lugar inferior na hierarquia do campo científico da geografia, ou seja, por um professor-pesquisador da escola básica pública que busca enfatizar as suas percepções acerca das políticas públicas materializadas nas diretrizes curriculares de dois estados do território brasileiro, São Paulo e Paraná. Sendo assim, utilizo-me das palavras de Kaercher (2010) para me localizar no interior do campo científico da Geografia:

Sou um trabalhador da área da educação, um professor de Geografia do segundo grau e é nessa condição concreta de assalariado que teço as primeiras considerações desse trabalho. (KAERCHER, 2010 p. 28)

Portanto, é a partir do olhar do lado de cá, da escola pública que será feita a análise do objeto de pesquisa desta dissertação, qual seja, analisar o conceito de natureza presente nas diretrizes curriculares de São Paulo e Paraná, relacionando-o a prática sócioespacial dos professores de geografia da escola pública. A escolha desse tema de pesquisa justifica-se pelo fato de que sou um dos milhares professores de geografia do território brasileiro que atuam no ensino público no qual o processo de ensinar e aprender nas escolas está mediado pela presença de dois instrumentos de trabalho pedagógico: o livro didático e os currículos oficiais. Esse último vem se tornando a cada dia uma temática mais polêmica, pois não se pode pensar no debate educativo da geografia escolar sem considerar os marcos das políticas públicas e em sua realização no cotidiano escolar que é fortemente vinculada às questões curriculares. Nesta discussão, o conceito de natureza aparece como norteador desta pesquisa devido a sua relevância na geograficidade dos alunos da educação básica.

Para que possamos realizar esta análise acerca da prática sócio espacial dos professores de geografia, serão entrevistados dois professores de cada estado a partir de um roteiro que permite que o depoimento do professor seja livre, pois as questões presentes no roteiro visam associar a fala do professor à própria prática de ensino e a sua percepção sobre o conceito de natureza abordado nos documentos oficiais.

Sabemos que discutir e correlacionar um conceito a partir das diretrizes curriculares de dois estados (São Paulo e Paraná) não é uma tarefa fácil, ainda mais para um professor-pesquisador da educação básica que possui uma carga horária de quarenta aulas semanais, envolvido com as diferentes questões referentes ao cotidiano escolar. Contudo, partimos do pressuposto apresentado por KAERCHER de que:

(...) o currículo não é algo pronto, 'cristalizado', é refeito continuamente. Requer do professor uma condição permanente de aprendiz. E aí nos deparamos com limitações estruturais: professores mal pagos, que precisam ter uma sobrecarga de trabalho para manterem sua dignidade. O grande número de alunos – seja numa mesma sala ou no somatório das turmas – com um conseqüente desânimo, leva ao 'stress' e até desprazer do educador pelo trabalho. Aliás, este misto de 'stress' e desânimo com a profissão é, provavelmente, uma das características mais presentes do professorado nos dias atuais. Isto é triste e muito preocupante. Isto é um fato marcante e presente em nossa profissão atualmente (2010, p.46-47).

Nas últimas décadas, uma série de diretrizes e parâmetros tem norteado a educação básica brasileira. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e a elaboração de diversas diretrizes curriculares nos níveis federais, estaduais e municipais marcaram este processo de ampliação acerca de quais conteúdos, atitudes e procedimentos devem ser adotados para que a qualidade da educação básica no Brasil possa avançar.

Enquanto uma das disciplinas curriculares da educação básica, a geografia e o seu ensino têm sido debatidos no interior destas diretrizes, a cada nova elaboração, diferentes correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico são valorizadas em detrimento de outras. O mesmo ocorre na escolha das chamadas categorias fundamentais: por vezes, privilegia-se o espaço geográfico como norteador; por outras, o território, a

região e o lugar aparecem nesta função. Todas, porém, guardam em si aquilo que consideramos a base do pensamento geográfico, qual seja, a compreensão da forma como a relação entre sociedade e natureza se materializa espaço-temporalmente. Portanto, há que se considerar que, mesmo com as variações das escolhas das categorias norteadoras, a relação entre sociedade e natureza mantém-se como elemento central na geografia escolar, neste sentido, merece uma análise mais detalhada no interior destas publicações institucionais.

A Geografia, como campo da ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento de grande importância à formação inicial e continuada dos professores que possuem uma grande responsabilidade dentro das salas de aula. Como disciplina escolar, a geografia oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam as suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas territorialidades da realidade social e natural.

Neste sentido, avaliar os currículos, assim como o trabalho docente, é uma tarefa que se torna fundamental hoje. Uma avaliação dos conceitos, dentre eles o de natureza, só pode ser positiva se for compreendida como processo o qual deve ser objeto de crítica, a partir das vivências dos alunos e professores.

A hipótese inicial para a elaboração desta pesquisa diz respeito ao fato de que há uma lacuna entre o que se propõe no âmbito dos documentos e aquilo que de fato se realiza nas diversas salas de aulas pelo país. Tal fato, em nossa perspectiva, é resultado de uma ação de política curricular centralizadora, desenvolvida sem o devido diálogo com os pesquisadores do campo e com aqueles que de fato realizam o currículo no cotidiano escolar, ou seja, professores e alunos.

A partir de pesquisas e da experiência acumulada, sabemos que apesar dos documentos apontarem certas categorias norteadoras, as mesmas só se realizam no ensino-aprendizagem mediada pelo professor, pelos alunos e pelo contexto. Desconsiderar esta mediação é por de lado o que há de geográfico neste processo, ou seja, a relação entre a escala global e o lugar.

Neste sentido, com este trabalho buscaremos compreender de que forma o conceito de natureza é construído e elaborado tanto nos PCNs quanto

nas diretrizes curriculares do ensino fundamental de alguns Estados (especificamente, Paraná e São Paulo). A escolha deste dois Estados se justifica pelo fato de que, recentemente (no ano de 2008), os mesmos passaram por uma profunda reformulação de suas diretrizes que, em um primeiro olhar, parecem bastante divergentes. Para esta compreensão, nos apoiaremos em diversos autores, tanto da geografia quanto de outras ciências, que contribuíram para a evolução do conceito de natureza. Ao perseguir os caminhos do currículo, evidenciando a geografia aprendida na escola e a vivenciada e praticada pelos professores da rede pública estadual, procuramos perceber como os professores abordam o conceito de natureza, presentes nos documentos oficiais.

Dessa forma o Capítulo 1 da dissertação apresenta os elementos teóricos da pesquisa: breve histórico sobre currículo e suas teorias – tradicional, crítica e pós-crítica, seguido por uma leitura das políticas curriculares na lógica do neoliberalismo. A angústia que de certa forma é motivada pela desvalorização da geografia escolar nos instigou a realizar um breve histórico das teorias curriculares assim como uma análise preliminar das políticas curriculares numa abordagem em escala global.

Já no Capítulo 2 da pesquisa, abordaremos as questões referentes aos currículos de geografia com um breve histórico da elaboração das propostas curriculares a partir da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo de 1988 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 para o ensino de geografia, uma vez que ambas as propostas tiveram uma grande repercussão nos debates entre professores do ensino básico e do ensino superior. Buscaremos estabelecer uma correlação entre esses documentos e as teorias do currículo anteriormente apresentadas, destacando-se a complexidade de se precisar o conceito de natureza. Além disso, discutiremos as leituras e concepções acerca da natureza presentes nesses documentos.

Na segunda Parte (Capítulo 3) da pesquisa, abordaremos o conceito de natureza presente tanto na proposta curricular do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) de São Paulo quanto nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Além disso, a partir das entrevistas, buscaremos compreender as percepções dos professores das duas redes estaduais acerca desses documentos oficiais.

Tais depoimentos, como veremos, refletem a realidade das escolas locais e reforçam a importância de entender o currículo com fator preponderante para compreender as mudanças no mundo de hoje e o movimento que a educação e as políticas educacionais estão delineando na contemporaneidade.

Nesse sentido os depoimentos de dois professores em duas escolas do Estado de São Paulo e em duas escolas do Estado do Paraná, nos permitem compreender as continuidades e descontinuidades existentes entre a Geografia ensinada na escola e a percebida, concebida e vivida pelos professores no seu cotidiano, com uma carga horária de trabalho alta e estressante. Neste aspecto, o ponto primordial é compreender estas lacunas a partir da apropriação do conceito de natureza para verificar o sentido e o significado assim como as dificuldades que os professores de ambas as redes de ensino apresentam ao trabalharem com este conceito.

Sendo assim, refletir sobre o ensino de Geografia tem sido um motivo muito significativo para se pensar a Geografia. Afinal, produzir conhecimento geográfico, teorizar sobre ele, para muitos de nós, tem a finalidade do aprendizado, uma vez envolvidos com o ensino básico ou no nível universitário pela formação de professores, esta tem sido uma questão muito presente e necessária.

E por isso que esse trabalho vem a ser apresentado como um esforço de um docente que vive entre a realidade da geografia escolar e a realidade da geografia acadêmica. E como manter o ânimo para produzir o conhecimento competente quando a realidade de lecionar 40 horas/aulas semanais nos maltrata tanto? Kaercher afirma e nos ajuda nessa fase dizendo que para essa realidade

“ser alegre é bom, mas isso não está disponível em nossa dispensa sempre. Ser alegre não implica ser abobado. Temos, contudo compromisso de manter a vida pulsando em nossas escolas, e isso significa, entre outras coisas, reflexão e discussão sistematizada de idéias. Manter-se animado não para parecer simpático aos alunos, mas como condição sine qua non para manter-se vivo na profissão, que é árdua, não raro, árida.”(2011: p.210).

PARTE 1
CAPÍTULO 1
CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES

Teorizar sobre currículo não é uma tarefa fácil, visto que não podemos entendê-lo fora de um conjunto de ações e intenções que lhe dão traços de um construto social. O currículo pode ser compreendido como o caminho a ser seguido para a construção de conhecimentos a partir da prática pedagógica dos professores, possibilitando a capacidade de aprendizagem dos alunos quando os conteúdos e os conceitos passam a ter significados para suas vidas, tornando-se um propulsor do exercício da cidadania.

Portanto, antes de discutir o conceito de natureza das propostas curriculares dos Estados de São Paulo e Paraná é importante entender e compreender o conceito de currículo, o processo histórico de sua constituição, as teorias curriculares e assim poder proporcionar uma reflexão que possa corresponder a certas ansiedades dos professores de ambas as redes entre o que é aprendido a partir do currículo oficial e o que é vivenciado em seus cotidianos; como concebem o conceito de natureza apresentado no currículo de Geografia e a vivenciada e praticada no ambiente escolar.

Segundo Silva (2011), a teoria do currículo é uma questão de identidade ou de subjetividade, porque quando se pensa em currículo não se deve pensar apenas em conhecimento, mas no que somos, naquilo que nos tornamos, neste caso, nossa identidade e nossa subjetividade. Então, para entender estas transformações oriundas do cotidiano é necessário recorrer à etimologia da palavra currículo.

A palavra *curriculum*, segundo Silva (2011) vem do latim e significa “pista de corrida”. Pode-se afirmar, segundo o autor, que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Segundo o autor,

Nas discussões cotidianas, quando pensamos o currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que tornamos: a nossa identidade, nossa subjetividade.(SILVA, 2011, p.15)

Podemos entender, portanto, que, além de uma questão de conhecimento, o currículo pode ser entendido como uma questão de identidade. E é a partir dessa questão que irão se fundamentar as teorias do currículo.

1.2 Teorias Curriculares: um breve histórico

Os primeiros estudos no campo do currículo, segundo Silva (2011), começaram nos anos vinte do século XX e são de origem norte-americana. Tais estudos foram influenciados pelo modelo tecnicista² de natureza prescritiva, baseados nas categorias de controle e eficiência social, fundamentando assim a teoria tradicional de currículo como essencialmente uma questão técnica.

Silva (2011) destaca a influência desse modelo nos estudos sobre os currículos no Brasil que é adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 1970 a partir das obras de Tyler (1949), que destacava a preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e também com a avaliação. O currículo era visto como uma atividade neutra e mecânica, sendo assim um instrumento de racionalização da atividade educativa e de controle do planejamento.

Por outro lado, as teóricas críticas³ do currículo efetuam uma leitura inversa em relação aos fundamentos das teorias tradicionais. Nesse sentido a nova sociologia da educação (NSE) apontada por Silva (2011) vem discutir os aspectos internos da escola, como por exemplo, a relação entre a educação e as desigualdades sociais, bem como a discussão acerca das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade. De acordo com Silva (2011) na leitura da nova sociologia da educação,

² Para SILVA (2011) o modelo tecnicista entra em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que aconteciam nesse momento nos EUA, que intensificavam a massificação da escolarização, impulsionando assim uma administração escolar com o objetivo de racionalizar o processo de construção e desenvolvimento assim como a testagem de currículos. Silva (2011) cita a obra de Bobbit (1918), "The curriculum". Bobbit é um dos precursores na teorização do currículo como processo de racionalização de resultados educacionais, ou seja, um método capaz de obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Em 1949 Tyler consolida a teoria de Bobbit no campo do currículo nos EUA, influenciando os diversos países entre eles o Brasil. Tyler (1949) centra-se em questões de organização e desenvolvimento nos seus estudos sobre currículo.

³ As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA:2011 p.30).

O currículo tradicional era simplesmente tornado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidas ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento.(SILVA, 2011, p.65)

Os estudos críticos do currículo destacam que a seleção cultural sofre influências políticas, sociais, econômicas e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é processo de neutralidade, mas um resultado de conflitos e negociações. Nisso, pode-se entender que o currículo é culturalmente determinado, historicamente apontado e não pode ser desconectado do sentido social. Silva (2011) reforça que

A idéia inicial da NSE, representada na noção de “construção social”, continua, entretanto atual e importante. Ela encontra continuidade, por exemplo, nas análises do currículo que hoje são feitas com inspiração nos Estudos Culturais(...).(SILVA, 2011, p.70)

Michael Apple (2000), em *Ideologia e Currículo*, destaca a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo no ambiente escolar. Fundamentando-se em uma abordagem neomarxista, Apple (2000) trabalha o aspecto do currículo oculto buscando destacar como se produz e reproduz a desigualdade social nas escolas.

Apple (2000) e Silva (2011) destacam que nas escolas não se aprende apenas conteúdos sobre os aspectos do mundo natural e social, mas também consciência e senso crítico entre as relações e comportamentos do mundo físico e social, permitindo uma leitura diferente do mundo e da própria realidade, seja ela na escala local de vivência ou na escala global.

Dessa forma, os estudos que analisam os reflexos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais são voltados para a concepção de currículo oculto⁴. Tais estudos apontam que através do currículo oculto são transmitidas ideologias, visões de mundo pertencentes a determinados grupos

⁴ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo, explícito, contribuem, de forma implícita para a aprendizagens sociais, relevantes (SILVA 2001 p.78)

hegemônicos na sociedade e que servem para reproduzir as desigualdades existentes na sociedade.

Silva (2011) define o currículo oculto como todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos materializados no ambiente escolar. A importância deste conceito está na explicação que ele oferece para compreensão de muitos aspectos que ocorrem nas geografias do ambiente escolar, ressaltando que as variadas manifestações do lugar de vivência se reproduzem nas relações sociais, culturais e econômicas.

Acrescenta Silva (2011) ainda que o currículo oculto envolve um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e também da configuração espacial e temporal da escola. É neste conjunto de convivência que o aluno percebe o mundo em que vive e como vive, analisando-o e tentando compreendê-lo na construção do entendimento das desigualdades sócio-espaciais nas escalas do lugar e do mundo.

(...) fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos(...). O currículo oculto ensina também, ainda através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas entre um currículo acadêmico e um currículo profissional (SILVA, 2011, p. 79).

A abordagem da literatura crítica no campo do currículo tem ampliado a discussão a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma leitura que busca compreender o currículo para além do oficial, ou seja, os contextos de materialização do currículo desde a sua elaboração até a efetivação dentro das salas de aulas.

A questão central da discussão sobre currículo envolve desde o processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas, entre eles o conceito de natureza da geografia escolar. Neste sentido, ao se discutir as escolhas feitas pelos professores, está se discutindo não só as

opções de conteúdos, mas também as visões de mundo acerca de uma determinada sociedade e de como se percebe seu desenvolvimento nas escalas geográficas.

O currículo, portanto, é uma construção social (Silva, 2011), no sentido em que possui uma ligação com um momento histórico, com um grupo social e com as relações que estabelecem com o conhecimento. Partindo desse pressuposto, teremos nas diversas realidades uma multiplicidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos (por exemplo, o conceito de natureza que será abordado nos capítulos posteriores desse trabalho) compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar quando pensamos as geograficidades que pretendemos focar nessa dissertação acerca das propostas de São Paulo e do Paraná.

O currículo é também um processo histórico que por meio do social se estrutura, não sendo possível repentinamente deixar para trás todas as experiências passadas. Não se pode ignorar que conteúdos eram trabalhados em outros contextos históricos no ensino de geografia e como era sua organização e seleção, compreendendo como estes interferem ou não na atual realidade. De acordo com Silva (2011) o currículo

(...) é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento através de disputas e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo.(SILVA, 2011, p.148)

Isso possibilita compreender que os conteúdos e as abordagens nem sempre são os mesmos e, historicamente, estes são transformados diante da realidade em que estamos vivendo. Em cada momento e sociedade, a escola assume função social diferente, refletindo, desta maneira, um olhar diferenciado acerca do conhecimento e da cultura (Silva, 2011). A dinâmica do processo de seleção e organização dos conteúdos é um elemento de escolha e decisão, sendo que nenhuma destas ações é neutra, pois elas regulam e distribuem o que se ensina, seja na rede de ensino público de São Paulo ou do estado do Paraná.

Estes processos de seleção envolvem um comprometimento político que visa garantir a hegemonia de determinados saberes. No caso do ensino de

geografia, isso ocorre na escolha das chamadas categorias fundamentais: por vezes, privilegia-se o espaço-geográfico como norteador; por outras, o território, a região e o lugar aparecem nesta função. Todas, porém, guardam em si aquilo que consideramos a base do pensamento geográfico, qual seja, a compreensão da forma como a relação entre sociedade e natureza se materializa espaço-temporalmente. Portanto, há que se considerar que, mesmo com as variações das escolhas das categorias norteadoras a relação entre sociedade e natureza mantém-se como elemento central na geografia. Desta maneira, perpetuam-se visões de mundo por meio de sua cultura.

Além disso, é importante levar-se em conta a estrutura lógica da disciplina, da abordagem dos conceitos e categorias norteadoras e o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, visto que todo conhecimento possui uma lógica e estrutura que é traduzido para uma outra linguagem para poder ser acessível ao aluno.

Discute-se, em função disto, como o conhecimento cotidiano se torna um conteúdo escolar, pensando os mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz, assim como também as dificuldades encontradas pelos professores. Enquanto professor da rede pública percebo que o conhecimento discutido no ambiente escolar é diferente ou senão apresenta uma funcionalidade que é diferente daquele utilizado, estruturado e aplicado no cotidiano dos alunos, pois, se tratam de conhecimentos e lógicas diferentes. É comum no ambiente escolar a percepção de que é preciso um conteúdo antes do outro. Kaercher (2010) aponta para, no caso do ensino de geografia, um formalismo da geografia como um ensino árido, classificatório e distante de nossa realidade, sendo que *“o resultado é os alunos pensarem: “– Geografia é coisa de professor de...geografia”, “ – Geografia é coisa (só) de escola!”*. (KAERCHER, 2010, p.137)

Portanto, cada realidade escolar, seja ela de São Paulo ou do Paraná, tem suas características particulares. Falar das escolhas dos professores, por meio dos processos de seleção e da organização curricular, é tentar compreender um pouco melhor esses caminhos por onde passam suas experiências de práticas na geografia escolar e como estas manifestam a realidade onde estão inseridas quando abordam o conceito de natureza.

Para Silva (2011), se o currículo é também entendido como documento de identidade, como pensar as escolhas dos professores na escola deixando de lado essa questão do conhecimento cotidiano? Pensar em identidade é pensar em dinamicidade. Pensá-la no contexto escolar é perceber que esta pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para fortalecer o sentimento de identidade de quem vive em um lugar particular e diferente de outros lugares e transpor a fronteira da dificuldade de compreender o ensino da escola.

Neste sentido, para pensarmos na identidade e também na realidade escolar é preciso nos remeter às diversas realidades curriculares presentes nos ambientes escolares. Portanto, este é um elemento inserido no currículo escolar que está em constante transformação e inserido em uma guerra de forças na qual os sujeitos nem sempre percebem este movimento ligado às relações estabelecidas de poder. Silva (2011) afirma

O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. (SILVA, 2011, p.148-149)

E nas teorias mais tradicionais do currículo os fatos e os conhecimentos escolhidos são acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto realmente aconteça, faz-se necessário entender a escola como um lugar parado e o conhecimento como sendo imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem nenhum tipo de influência dos diversos aspectos sejam eles de ordem política, econômica ou social que estão de forma constante e dinamizada em nossa sociedade.

Os estudos de currículo na abordagem cultural ou pós-crítica (Silva 2011) apontam para discussões que possibilitam para a compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder no espaço escolar.

Silva (2011) orienta para o sentido de cultura como um ambiente de luta ao redor da construção e da imposição de significados sobre a sociedade. Significados estes que são no interior das práticas sociais estruturados e que na escola se constituem em campos de saber, no qual os agentes em atividade

dessa dinâmica do processo escolar, ou seja, os professores da educação básica e os alunos juntamente com as políticas educacionais definem como sendo importantes para compor as temporalidades e as espacialidades dos ambientes escolares. Neste aspecto, alguns conhecimentos são considerados como os mais legítimos: o conhecimento oficial.

As abordagens de Silva acerca das teorias tradicional, crítica e pós-crítica do currículo serão fundamentais para a investigação do nosso objeto de estudo, visto que, para o autor,

(...). Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (2011. p.147).

Nesse sentido, o ensino da geografia escolar e o currículo serão entendidos nesta dissertação como campos de conflitos em torno de dois aspectos importantes da cultura: o conhecimento e a identidade. Nas escolas, sejam ela de São Paulo ou do Paraná, existem o predomínio de princípios pré-estabelecidos de uma minoria que controla os diferentes segmentos econômicos da sociedade, tentando fazer prevalecer somente a identidade oficial materializada nas políticas curriculares.

1.3 Políticas curriculares: uma abordagem preliminar

Embora não seja o objetivo dessa pesquisa aprofundar o conhecimento das políticas curriculares que regem a educação do nosso país, entendemos que todo professor-pesquisador, para compreender sua posição como profissional e as várias intervenções do Estado na escola assim como na geografia escolar precisa entender e refletir um pouco acerca da política educacional.

A forte influência americana no campo do currículo no território brasileiro, principalmente nos anos de 1960 e 1970 é enfatizado no estudo de Antônio Flávio Barbosa Moreira. O estudo realizado por Moreira (1990) analisa

de forma crítica essa influência externa acerca do desenvolvimento do discurso curricular brasileiro.

Para Moreira (2010) a transferência de teorias curriculares estrangeiras no Brasil aconteceu em dois momentos: a adaptação ao modelo americano e as mudanças políticas no Brasil e no mundo. O primeiro perdurou até o início dos anos 1980, caracterizado por uma adaptação instrumental ao pensamento americano. Nesse momento, a resistência à recepção do material foi pouco expressiva em decorrência das circunstâncias políticas do país naquele momento. Já no segundo momento, para Moreira (2010),

(...)ocorreram significativas mudanças políticas e econômicas tanto no cenário nacional como no panorama internacional.(...)Foi a segunda perspectiva que, no final da década de 1980 acabou por tornar-se hegemônica.(MOREIRA, 2010, p.12)

Moreira (2010) destaca a presença de alguns atores na definição das políticas educativas no território brasileiro, destacando aqui o papel do Banco Mundial, que participa na definição das políticas educacionais na América Latina.

(...) há que se registrar presença do Banco Mundial na definição de nossas políticas educativa. Apensar da redução dos projetos internacionais, principalmente americanos, de “ajuda” à América Latina, após o fim da Guerra Fria, o impacto do Banco Mundial nas recentes políticas desses (e de outros) países não pode ser secundarizado. Os critérios para concessão de empréstimos e as orientações gerais do banco exprimem a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social, subordinando o setor da educação à racionalidade do universo econômico.(MOREIRA, 2010, pp.12-13).

Nesse sentido, as diretrizes do Banco Mundial a partir desses ideais têm sido utilizadas na educação, com o objetivo de tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias, em uma clara alusão a lógica neoliberal de organização do Estado⁵.

⁵ É o sistema nacional de avaliação que vai definir um conhecimento como válido ou não.(GOODSON 2008). Avaliação na ótica neoliberal no território brasileiro é aplicada no estado de São Paulo a partir do SARESP que estimula a competição entre as unidades escolares para o ganho de bônus.

Apple (2003) destaca o direcionamento das escolas a partir dos ideais neoliberais.

Os neoliberais dizem-nos que somente direcionando os nossas escolas, os professores e as crianças para o mercado competitivo, acharemos uma solução(...).O conhecimento popular ligado e organizado em torno da vida dos membros desprivilegiados das nossas comunidades não é legítimo.(APPLE 2003, p.128)

Moreira (2010), no caso brasileiro, destaca os documentos que legitimarão o conhecimento dentro desse novo ideal.

Dentre elas, mencionamos a adoção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto e formulados por comissões que tiveram como consultor o psicólogo espanhol Cesar Coll, adepto do construtivismo e também consultor da recente reforma curricular espanhola.(MOREIRA, 2010, p. 13)

Na segunda metade da década de 1990, percebe-se o papel de políticas curriculares mais vinculadas ao modelo neoliberal como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso com Paulo Renato de Souza como ministro da Educação.

Mesmo que a política curricular adotado no território brasileiro acabe por apresentar características próprias que a diferenciam do que acontece nos outros países, não se pode deixar de inseri-la em um marco de uma escala global de alterações em que são atribuídos ao currículo um papel elementar de mudanças dos sistemas educacionais. Segundo Moreira (2010)

A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estado Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto, como tendências internacionais em cujo âmbito elas situam. São eles: a)adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processo de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para definição do conhecimento oficial; c)elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.(MOREIRA, 2010, p.13)

Essas lógicas globais e locais podem ser analisadas nas políticas curriculares inseridas no Brasil⁶. É consenso que as políticas educacionais que começaram nos anos de 1990 foram constituídas por ações verticalizadas, ou seja, uma implementação que acontece de alto para baixo, nas quais não foram ouvidos e aceitos as experiências dos docentes assim como os conhecimentos produzidos ao longo de anos pelas mais diferentes comunidades, educacionais e profissionais (Straforini, 2011). As estratégias adotadas pelo Governo Federal para poder neutralizar o debate acerca das políticas educacionais durante este período foram caracterizadas pelo uso de um discurso técnico-científico⁷ que, devido a sua rápida implantação, não permitiu a realização de questionamentos e também de debates pela sociedade.

Dessa forma, esta discussão preliminar nos possibilitará uma compreensão não apenas capaz de situar o contexto político, mas também perceber as intencionalidades que as propostas curriculares de São Paulo e do Paraná apresentam quando abordam os conceitos fundamentais da geografia escolar (neste caso da pesquisa, o conceito de natureza) pois os discursos e a formas de implementação são também muitas vezes verticalizadas, assim como ocorreu na década de 1990. As abordagens que se apresentam nesses documentos buscam de fato legitimar um tipo de conhecimento em detrimento de outros a partir das políticas educacionais resultantes da política neoliberal no qual o Banco Mundial destaca-se enquanto agente gerenciador acerca do planejamento e dos financiamentos nas políticas educacionais dos Estados (em nível Federal com os PCNS e as estaduais de São Paulo e do Paraná).

⁶ Segundo Ball (1998 p. 132) o processo de elaboração de políticas educacionais não é harmonioso, embora siga uma lógica predominante de mercado. As arquiteturas políticas, assim como as infraestruturas e ideologias regionais, reconfiguram idéias globais recebidas pelos diferentes países. As políticas globais passam a ser “uma mistura de lógicas globais, distantes e locais”.

⁷ Os discursos técnicos-científicos que fundamentam essa política eram lembrados por seus defensores de modo a desmerecer o debate político que propunha, colocando-me numa posição de professor ultrapassado, desatualizado e insensível! Tamanho eram os argumentos contrários ao meu posicionamento que fui assumindo a carapuça de professor desatualizado e insensível...e, evidentemente, me calando”(Straforini 2011: p. 11)

CAPÍTULO 2

OS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE NATUREZA

2.1 Os currículos de geografia: um breve histórico

A participação do Estado na definição de uma política educacional no território brasileiro foi oscilando ao longo do século XX. Até a década de 80, os Estados da Federação e os municípios elaboravam suas próprias propostas curriculares, as quais se apresentavam sob nomes variados (de guias ou de programas de ensino). No geral eram elas que acabavam por ditar os conteúdos que deveriam estar presentes nas aulas e nos planos de aula dos professores de geografia assim como nas demais disciplinas.

Conforme aponta Pontuschka (2007), no Brasil

A centralização e a descentralização das diretrizes curriculares pelo Estado têm sofrido flutuações. A partir de 1940, houve uma centralização das diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC. Ocorrem depois períodos de maior autonomia dos Estados da Federação, proporcionada pela Lei 5.692/71 para posteriormente verificar-se uma vez mais, a centralização da política educacional com os Parâmetros Curriculares para o ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, nos anos 90 e no limiar do século XXI. (PONTUSCHKA, 2007. p. 62)

No Estado de São Paulo, durante os anos de 1980, a Secretaria de Educação, através de sua Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), promoveu um amplo debate, que resultou na construção de uma proposta curricular⁸. A proposta da CENP tornou-se um documento de referência de discussão e de avaliação em diversas universidades influenciando a construção de propostas curriculares de outros Estados do território brasileiro.

No entanto, a partir da década de 1990, como vimos, verificou-se a retomada do papel do governo federal na definição de políticas curriculares com a proposição e elaboração dos parâmetros curriculares nacionais – os

⁸ São Paulo (Estado). Secretária de Educação. CENP. Proposta curricular para o ensino de Geografia. 1º grau. São Paulo: SECENP (a primeira versão preliminar é de 1986)

PCNs⁹. As políticas educacionais brasileiras dos anos 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, enquadraram-se em uma lógica neoliberal¹⁰ cujos princípios de competitividade, meritocracismo, consumismo e individualismo são algumas das características centrais.

Silva (2010) nos adverte que as políticas econômicas neoliberais impuseram novos objetivos¹¹ para a escola. Nesse sentido o debate em torno da construção de uma cidadania consciente foi substituído por uma política que visa a formação do aluno para a competitividade do mercado nacional e para a aceitação dos primados do credo liberal.

Acerca da Geografia escolar e a sua abordagem nos documentos oficiais, vários autores da literatura brasileira de Geografia como Kaercher (1997), Cacete (1999), Spósito(1999), Oliveira(1999), Rocha(2001), Straforini(2011) Pontuschka(2007), e entre outros, têm reforçado a importância ou o lugar que os Parâmetros Curriculares de Geografia, entendido como um documento curricular, tiveram a partir dos anos de 1990.

Desde a década de 1990 o Brasil passou por mudanças no sistema educacional. E a base para essas mudanças ocorreram com a reformulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira.

Mudanças significativas ocorreram no universo educacional brasileiro como fruto das discussões para a promulgação da LDBN/96, e, na década de 90, as propostas curriculares dos Estados foram debatidas com a finalidade de gerar nova proposta, agora com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais. (PONTUSCHKA, 2007, p. 73)

Como vimos, alguns fatores de escala global impulsionaram para essas mudanças. No caso brasileiro, as exigências dos agentes hegemônicos mundiais para a implementação de vários ajustes na esfera econômica transformando as estruturas já existentes para atender a demanda de mercado

⁹ A primeira edição dos PCN para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) é de 1997. Em 1998, foram publicados os PCN referentes às quatro últimas séries do ensino fundamental(5º a 8ºsérie). E no ano de 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio.

¹⁰ Para Ball (1998), o neoliberalismo se impõe com os discursos de excelência, efetividade, qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo escolar.

¹¹ Silva (2010) destaca que os novos objetivos decorrem pelos seguintes discursos: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor, mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas (...). (Silva 2010: p. 28)

e também para a sociedade acompanhar os ritmos e exigências do próprio sistema no que diz respeito ao consumo e o neoliberalismo¹².

Os PCNS do ensino fundamental estão divididos em duas partes: a primeira procura mostrar a caracterização da área de Geografia (abre uma discussão em torno da evolução do pensamento geográfico e das escolas que assim o fundaram e que influenciaram a Geografia no Brasil). Já a segunda parte do PCN de Geografia apresenta sugestões de conteúdos por eixos (Eixo 1: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; Eixo 2: um só mundo e muitos cenários geográficos; Eixo 3: modernização, modo de vida e a problemática ambiental). Tais eixos, segundo do documento, possibilitará ao professor trabalhar *“com a busca da compreensão da diversidade de paisagens e lugares onde o modo de vida, a cultura e a natureza interagem”* (BRASIL, PCN 1998 p.41).

Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Na orientação para o trabalho pedagógico, são apresentados os objetivos, os eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Ao final, o documento traz indicações sobre a organização do trabalho escolar, referindo-se aos procedimentos metodológicos. (PONTUSCHKA, 2007, : p.75).

Os autores do PCN de Geografia afirmaram ter buscado a pluralidade acerca do embasamento teórico-metodológico. No entanto, muitos geógrafos contestaram tal ecletismo.

Kaercher (1997) em suas proposições aponta que os PCNs de Geografia são de difícil compreensão para os professores, pois além da sua forma acadêmica, o texto não está direcionado aos professores da rede pública. Ou seja, o texto é explicitamente feito por e para os membros das comunidades acadêmicas.

¹² Nos anos 1990 a racionalidade financeira e a relação custo-benefício são incorporadas nas políticas educacionais dentro da lógica neoliberal. No entanto a LDB (9.394/96) no artigo 14 destaca que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica.

2.2 Algumas considerações sobre o conceito de natureza na geografia.

A abordagem do conceito de natureza no campo da geografia possui uma significativa representatividade nas produções acadêmicas (BAUAB, 2001; BARBOSA, 2008; CAMARGO, 2008; CASINI, 1987; CARVALHO, 2001; GONÇALVES, 2006; MORAES, 1994; PEREIRA, 1989; ROSS, 2001; SANTOS, 2002; SMITH, 1988; SUERTEGARAY, 2001). Contudo, as abordagens diferem conforme a escola geográfica seguida pelos autores assim como também as suas posturas metodológicas que acabam por interferir no processo de elaboração dos currículos oficiais e na produção dos livros didáticos, no qual as teorias desses autores acerca do conceito de natureza poderá ser focada com algumas abordagens. Entre elas, destacam-se a visão apresentada como organismo; a natureza como uma inteligência externa; a natureza numa visão evolucionista. A partir dessas abordagens acerca da natureza fundamentam-se os estudos da geografia.

Autores como Pereira (1989) e Smith (1988) analisam o conceito de natureza alertando para a importância do seu caráter social e histórico. Pereira destaca três momentos importantes para uma leitura do conceito. Ela foca primeiro a natureza como um organismo inteligente comparando o mundo da natureza e também o mundo do indivíduo de origem grega. O segundo é o conceito a partir do Renascimento onde o espírito aparece como criador da natureza. *“Em vez organismo, o mundo natural passa a ser encarado como uma máquina formada por partes conjuntas, impelidas e destinadas a um fim definido por um espírito inteligente que lhe é exterior”* (1989: p.68.). Nessa visão possibilista aparece a ideia de que a natureza pode e deve ser dominada pelo homem. E por último, Pereira destaca a visão moderna da natureza, na qual surgem as noções de mudança progressiva e de evolução para explicar a natureza como algo inacabado que está em processo de desenvolvimento.

Pereira destaca que a partir da visão moderna fundamenta-se a concepção de natureza de base biológica (que deu origem a concepção do positivismo) e a concepção dialético-materialista (concepção marxista). Continua Pereira,

nesta há uma idéia evolucionista e historicista de natureza e sociedade, que busca integrá-las, sem, no entanto identificar uma com a outra. No quadro teórico do marxismo, as categorias de totalidade e de contradição são tomadas para conduzir o entendimento de natureza tanto como anterior e exterior ao homem, como também parte do próprio homem”(1989: p.74).

Para Smith (1988), a concepção de natureza é uma das mais complexas e devido a sua multiplicidade de significações. Para o autor,

É material e espiritual, ela é dada, pura e imaculada; a natureza é ordem e desordem, sublime e secular, dominada e vitoriosa, ela é uma totalidade e uma série de partes, mulher e objeto, organismo e máquina. A natureza é um dom de Deus e é um produto de sua própria evolução; é uma história universal à parte, e é também o produto da história, acidental e planejada, é selvagem e jardim. (1988: p.28)

O autor acaba focando, entre a variedade de significações, duas leituras importantes: a natureza compreendida como externa, criada por Deus e a natureza concebida como universal. Portanto, para Smith a natureza possibilita um dualismo entre a exterioridade e a universalidade. E em variados contextos sociais e históricos pode ser encontrada uma visão romântica ou uma visão na qual a natureza pode ser vista com hostilidade ou como amiga e virtuosa.

Moraes (1994) aponta que não há um modo de conceber a natureza, seja a ciência ou no senso comum, pois nesses mesmos ambientes é possível analisar a questão ambiental do ponto de vista da relação sociedade-natureza. O autor apresenta três leituras para o entendimento da natureza: visão naturalista, visão tecnicista e a romântica.

Para Moraes, a visão naturalista:

Trata-se daqueles que vêem o homem apenas como fator de alteração do equilíbrio de um meio; daquelas análises que não falam de sociedade, mas apenas da ‘ação antrópica’(...) a relação homem-natureza, assim sendo concebida sem a mediação das relações sociais (1994: p.53).

A visão tecnicista, para Moraes, diminui as implicações políticas, focando assim a técnica como algo acima de disputas e conflitos. E a última visão apresentada pelo autor, a visão romântica, se refere como

preservadorismo radical “*que, no limite, pode veicular perspectivas anti-humanistas ao colocar a natureza como um valor maior que o homem*” (1994, p.55).

Naturalismo, tecnicismo e romantismo, segundo Moraes (1994), são algumas posturas que não são difíceis de localizar nos discursos das pesquisas acadêmicas que focam a temática ambiental.

Barbosa (2008) destaca a importância das pesquisas acerca da concepção de natureza dos pensadores da geografia clássica: Humboldt e Ritter. Para o autor a natureza, tanto em Humboldt como em Ritter, é considerada como orgânica, como ideal e pré-definida, sendo sempre necessário o homem para compreendê-la.

(...) ambos acreditavam num sistema orgânico e definido na natureza e Ritter almejava entender as leis gerais no âmbito regional, isto é: como leis universais são contidas nas diferentes regiões do planeta. Todavia, as leis universais de Humboldt ao alcançar as regiões estudadas por Ritter também eram sistematizadas em leis regionais. (BARBOSA, 2008. p.94)

Por fim Barbosa (2008) destaca que Humboldt e Ritter inspiraram outros geógrafos, os quais também tiveram influências de filósofos, sociólogos e estudiosos das ciências naturais.

2.3 A natureza no ensino de geografia

A partir destas diferentes concepções de natureza presentes na história do pensamento, analisaremos de que forma este conceito tem sido abordado no ensino de geografia. Para tanto, algumas considerações em torno das mudanças curriculares se fazem necessárias para uma análise de como era abordado ou não o conceito de natureza em sala de aula assim como as implicações que decorreram ao longo da formação de professores de geografia. Nos BPG¹³ (Boletim Paulista de Geografia) publicados nas décadas

¹³ Ver Boletim Paulista de Geografia nº 51 de junho de 1976 e o nº 58 de setembro de 1981.

de 70 e 80 destacam os momentos de insegurança dos professores de geografia quanto ao futuro do magistério pela Lei da Reforma¹⁴.

Entre essas preocupações esteve a questão da introdução dos Estudos Sociais.

Os Estudos Sociais correspondem a um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina. Ora aparecem como sinônimo de Geografia Humana, ora usurpavam o lugar das Ciências Sociais ou da História ou, então, pretendem se impor como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas”. (CONTI, 1976. p. 58)

Em São Paulo não houve preparo para a mudança, e a própria Secretária da Educação não realizou propostas concretas em termos de modificação curricular, admitindo a união de Geografia e História sob o novo título de Estudos Sociais. Por isso, houve preocupação em torno do assunto, surgindo questionamentos a respeito do conceito de Estudos Sociais, sendo o conteúdo a ser abordado indefinido.

Outras considerações acerca aos questionamentos diz respeito à criação das licenciaturas curtas¹⁵.

Em outubro de 1964, o conselho Federal de Educação aprovou a criação de três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores “polivalentes” para o ciclo ginasial, com a duração de três anos. Eram as seguintes: Letras, Ciências e Estudos Sociais. Assim nasceram as chamadas “licenciaturas curtas” que depois se restringiram ainda mais, transformando-se no que chamaríamos de “ultra curtas” e seriam responsáveis por um rebaixamento acentuado do nível do ensino (CONTI 1976. p 60).

Para Conti (1976) essas medidas elaboradas pelo governo federal estavam preparando o sistema educacional para a Lei da Reforma que foram implantadas no ano de 1971.

A eliminação da Geografia e da história do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa

¹⁴ Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692 que inicia um processo de reorganização do ensino brasileiro.

¹⁵ A portaria do M.E.C nº 177, de 27/04/66, publicada no Diário Oficial da União, estabeleceu o currículo mínimo da licenciatura curta de Estudos Sociais, fixando em 2.025 horas o tempo útil para a integralização da mesma. (CONTI, 1976. p. 60)

preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau (CONTI 1976. p 61).

Esse processo foi acompanhado pelos setores representativos das Ciências Humanas em São Paulo. Críticas eram apontadas principalmente para precária formação que se pretendia dar ao professor dito polivalente¹⁶.

Nesse sentido Angelo (1993) destaca a importância de se ter uma boa formação do professor de Geografia com a fundamentação científica necessária para lhe ajudar no seu posicionamento, dando-lhes opções para escolher soluções e decidir sobre as intervenções no ambiente escolar quando se tratar do conceito de natureza, por exemplo. Com a formação em Licenciatura Curta em Estudos Sociais o professor não teria tal autonomia intelectual na abordagem dos conceitos geográficos.

Nesse particular, o professor de Geografia tem que ser um cidadão culto e crítico, apesar de conhecermos as condições atuais de trabalho (...). O professor precisa ter acesso aos conhecimentos geográficos sobre o ambiente, saber que o homem tem controle parcial sobre o ambiente, saber que o homem tem controle parcial sobre as forças naturais. Compreender que a natureza passa por mudanças irreversíveis no tempo da história dos homens. Relacionar tempo espaço e escala dos eventos ambientais (ANGELO, 1993. p 83).

No ensino da escola básica pública, a construção do conceito depende da mediação do professor, pois é importante que o professor tenha incorporado os elementos fundamentais para abordar e ajudar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Percebo em minha prática cotidiana na escola e com conversas informais com os colegas de trabalho no ensino básico a dificuldade de

¹⁶ “À guisa de exemplo, apenas: Um docente formado em Estudos Sociais com habilitação em Geografia, poderá ministrar Estudos Sociais como disciplina no Ensino de 1º grau sem ter estudado História, Filosofia, etc; o habilitado em História, sem ter estudado Geografia, Filosofia, etc; o habilitado em Educação Moral e Cívica (E.M.C) sem ter estudado Geografia, História Geral.; o formado em Organização Social e Política do Brasil (OSPB), apenas tendo estudado Geografia e História do Brasil, etc.” (SEABRA 1981. p.123)

trabalhar o conceito de natureza pelo fato de não possuímos um conhecimento aprofundado e embasado cientificamente e por falta disso acabamos por ficar em uma abordagem simplista e romântica acerca do mesmo. Como aponta BARBOSA (2008),

Também a natureza é apresentada, muitas vezes, de forma romântica, ou seja, a natureza é a soma das paisagens belas, bucólicas e distantes dos alunos quanto aos assuntos relacionados à natureza; assim, significa que existe uma não compreensão por parte dos alunos de todos assuntos relacionados a natureza, tais como: agricultura, relação campo-cidade, desenvolvimento sustentável; exploração florestal e subtração da biodiversidade. Bem como, falta aos alunos entenderem os processos de exploração do homem sobre a natureza e por quais e por quem esta natureza é explorada(2008: p.17).

A construção e a reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno (e também pelo professor) deveria ocorrer no cotidiano escolar e no seu bairro de vivência, podendo ser potencializado pelo professor a partir de intervenção pedagógica ou da didatização na abordagem dos conceitos.

Seja na abordagem como ciência, seja como uma matéria do ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem e uma base conceitual que tornou por constituir numa linguagem da Geografia. E essa linguagem geográfica está permeada por categorias e conceitos que são elementos essenciais para uma análise dos acontecimentos humanos ou físicos de um ponto de vista próprio da geografia.

Os conceitos não são apenas específicos da geografia, visto que outras áreas das ciências assim como o senso comum utilizam-no de inúmeras formas e significados. Nesse sentido, afirma Cavalcanti (2010) que:

a geografia precisa considerar seus significados, do mesmo modo que a análise das representações dos alunos e professores dos conceitos geográficos escolhidos deve ser enriquecida pelo estudo desses conceitos na suas formulações científicas. Afinal, essas formulações científicas são referência básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola.(2010: p.88)

O conceito de natureza e a sua abordagem na geografia escolar indica a possibilidade de diversas ênfases e leituras para o seu tratamento, todos elas

com justificativas admissíveis no conhecimento e também de sua função na sociedade. Por isso, é necessário fazer um recorte, e assim optamos por uma reflexão do conceito de natureza para o Ensino Básico, dialogando, com a abordagem dos currículos oficiais de São Paulo e do Paraná que será destacado nos capítulos posteriores dessa pesquisa.

Como vimos, diversos autores discutem acerca do conceito de natureza na geografia, na filosofia e na epistemologia. O nosso objetivo é realizar um trabalho que foque o conceito de natureza nos documentos oficiais, correlacionando com a dinâmica escolar, pois *“os conceitos científicos têm o papel de propiciar a formação de estruturas para a conscientização e ampliação de conceitos cotidianos, possibilitando, assim, o desenvolvimento intelectual”*.(Cavalcanti 2010: p.28).

Uma reflexão sobre o conceito de natureza no ensino de geografia mostra muitas convergências e divergências entre os professores, alunos e acadêmicos. Para Cavalcanti (2010)

(...) a análise científica apresenta elementos imprescindíveis dessa questão. Para o ensino de geografia, isso aponta para a importância de se considerarem, nas práticas diárias escolares, as representações dos alunos(não simplesmente para refutá-las, mas para possibilitar um confronto real com outras representações, inclusive a científica, que não deixa de ser também representação) e, além disso, apontar para diferentes representações encontradas para desencadear um processo de construção ou socioconstrução de conceitos, análises, referentes à questão ambiental na sociedade contemporânea.(2010:p.116)

A geografia escolar defronta-se com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto muito complexo e contraditório que de fato não está sendo abordado nos livros didáticos ou nos currículos oficiais. E como professor da rede básica de ensino público percebo a necessidade de repensamos a abordagem do conceito de natureza no currículo oficial para melhor compreendermos a dinâmica da sociedade assim como também para refletir sobre as problemáticas que se materializa cotidianamente no ambiente escolar.

Como vimos, não existe uma definição unilateral para o conceito de natureza. Pretendemos abordar o conceito de natureza na geografia escolar

correlacionando com o cotidiano dos alunos dos estados citados, pois no dizer de CARVALHO:

Evidentemente que a definição ou a conceituação do que seja natureza depende da percepção que temos dela, de nós próprios, e portanto, da finalidade que daremos para ela, isto é, depende das formas e objetivos de nossa convivência social.(2003, p.13)

Continua ele:

E aqui nos fica um pouco mais claro que distinguir o que é do que não é natureza, ou apenas tentar defini-la, não é de fato tão simples assim.(2003, p.14)

Conclui Carvalho (2003):

Há muito tempo que os homens buscam decifrar os enigmas que nos envolve. Dentre eles, o da natureza, sem dúvida, alimentou e alimentará séculos de muita discussão.(2003, p.15)

Para Barbosa (2008) o posicionamento do conceito de natureza nos livros didáticos de geografia, por exemplo, deve ser entendido como contínuo do mundo com as suas respectivas transformações e reproduções e como resultado dos processos biológicos, químicos, físicos e antrópicos. Por isso, segundo o autor, o conceito de natureza

atrela-se à própria dialética e a totalidade enquanto espacialidade e temporalidade numa simultaneidade cíclica. Entendemos que o conceito de natureza precisa avançar além da estruturação e classificação dos seus elementos constitutivos, pois o conceito de natureza atrela-se a vida em movimento relacionada com os elementos bióticos e abióticos e; assim, há possibilidade teórica para edificar o entendimento da materialidade que se forma no espaço a partir do próprio entendimento da natureza.(pp.172-173)

A natureza enquanto um conceito importante na geografia escolar é, portanto, uma natureza não apenas física, mas uma natureza na relação direta das pessoas para com elas mesmas e vice-versa.

Kaercher (1998) nos alerta para importância dos conceitos geográficos no ensino de geografia. Para ele “os conceitos não devem anteceder aos conteúdos”(p.13) porque eles precisam ser formados no trabalho realizado com os conteúdos.

Portanto, a discussão contemporânea no ensino de geografia sobre os conteúdos dentre eles o de natureza beneficia-se das reflexões, debates e produções sobre currículos escolares, além de permitir a compreensão da relação entre natureza-currículo-práticas escolares e dos programas de ensino das abordagens do conceito de natureza no passado, acaba fundamentando melhor a análise dos currículos e programas atuais de uma escala nacional (Brasil) para regional (São Paulo e Paraná).

2.4 A natureza no ensino de geografia - abordagens da CENP e dos PCNs

Como vimos, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo mais conhecida como “Proposta da CENP” surgiu no início dos anos 80, quando do fim da ditadura militar no País. No ano de 1984, tiveram início os primeiros debates sobre uma reorganização curricular.

Desse modo, são abordados os primeiros questionamentos sobre uma reforma desse porte e os problemas que eram enfrentados pelas práticas nos ambientes escolares:

O que se deseja formar no aluno; quais as teorias de Educação mais adequadas; qual o paradigma de currículo; como capacitar o recurso humano, professor e demais agentes do sistema; quais os recursos financeiros disponíveis; como estabelecer o fluxo entre Universidade/SE/escola, etc. (PALMA, 1984,p. 32)

Palma (1989) destaca que a partir desse debate inicial e o processo de conscientização da necessidade de melhoria da escola pública, o Governo de São Paulo decidiu promover a elaboração de uma reorganização curricular

para o ensino de 1º grau e conseqüentemente, a produção de uma proposta curricular.

Nesse processo da produção curricular e reorganização, aponta Pontuschka (2007), ocorreu um fluxo maior entre Universidade, Secretaria de Educação e Escolas Públicas. Estiveram envolvidos nesse fluxo os representantes de professores da rede estadual, professores das universidades estaduais de São Paulo e técnicos da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esse debate esteve a cargo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi orientado pela CENP.

(..) a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) constituiu uma equipe de autores, liderados por pesquisadores de universidades públicas, para a realização da proposta para todo o Estado. No caso da Geografia, foram convidados professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, os quais se propunham não apenas elaborar um rol de conteúdos, mas sobretudo efetuar uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina, iniciativa da época, como Geografia crítica. (PONTUSCHKA 2007, p. 69)

Nesse contexto, muitos pesquisadores discutiram acerca dos princípios metodológicos para a geografia escolar paulista. Uma das pesquisadoras e articuladoras da proposta curricular aponta para o que se esperava na proposta

Esperava-se que, ao longo do processo de implantação da proposta curricular, conteúdos e procedimentos metodológicos fossem repensados e reconstruídos com as contribuições dos professores, alunos e profissionais envolvidos(...). Essa experiência, mesmo não tendo sido implantada na rede de ensino na intensidade desejada pela equipe da Secretaria de Estado da Educação, foi bastante divulgada em cursos de licenciatura e encontros de professores, inspirando a reformulação curricular de vários estados e municípios, inclusive da proposta municipal de São Paulo, produzida na sequência. De certa forma, este produto, conhecido como “proposta da Cenp”, tornou-se um marco divisor da produção de livros didáticos de geografia, paradidáticos e de procedimentos metodológicos, em cursos de formação de professores na década de 1980, cumprindo a meta proposta. (BUITONI 2010, p. 15)

Os cursos que eram proferidos pelos professores da USP tinham como intuito apresentar aos professores da rede estadual as discussões pelos quais vivia a Geografia acadêmica naquele momento.

Diante desse processo da realização dos cursos e também das reuniões com os representantes das Diretorias de Ensino da capital e do interior Pontuschka (2007) destaca algumas insatisfações dos professores de Geografia que foram relatados pelos autores da proposta.

(...) a ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante; o livro didático como única fonte de estudo; orientações didático-pedagógicas vulgarizadas de acordo com os interesses da editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica; desvinculação da Geografia ensinada na universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo graus. (PONTUSCHKA, 2007, p..70)

Uma das maiores dificuldades para a sua aceitação entre os professores foi à inexistência de uma parte prática, um guia de como aplicar tais conhecimentos no cotidiano escolar. E mesmo entre os professores cujo posicionamento político-pedagógico estavam em acordo com a linha da proposta, esta demandou muitos esforços, no sentido de operacionalizá-la e romper com uma metodologia que se materializava nos moldes tradicionais.

Os professores sentiram necessidade de discutir conceitos, métodos e novas abordagens teóricas para temas constantemente inseridos nas programações de geografia, muitas vezes não dominados do ponto de vista teórico. Dentre eles, destacavam os conceitos de trabalho e modo de produção e questões relativas à abordagem da natureza e do processo de industrialização. A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do País (PONTUSCHKA, 2007, pp.70-71)

Por outro lado, para uma imensa maioria de professores de Geografia, a mudança curricular da disciplina no 1º Grau foi recebida com certa

resistência¹⁷. Não pretendemos aqui discutir as razões dessa resistência dos professores, mas podemos reconhecer que a nova proposta veio mudar toda uma abordagem do ensino de geografia. Uma reação seja ela positiva ou negativa, certamente era de se esperar. Apesar de todo o processo para se alcançar uma redação final ter sido democrático, porém, a teoria veio antes da prática.

Além disso, o ensino de geografia de 1º e 2º Grau no Estado de São Paulo tinha atingido um nível no qual o professor já não conseguia se livrar dos macetes das "receitas prontas" que estavam nos livros didáticos, tornando-se assim um mero divulgador de informações no qual a criatividade não se constituía como parte da prática docente. Também destaca Pontuschka (2007) que até mesmo os professores ditos críticos realizavam as avaliações nos moldes tradicionais.

Muitas vezes, mesmo professores, ditos transformadores ou críticos, realizavam a avaliação em seu sentido mais tradicional: selecionar os melhores. Se a avaliação deve estar condicionada ao projeto de educação que a escola deseja construir, isso, no entanto, não estava claro para a maioria dos professores da rede. Estava na hora de desmistificar a sala de aula com um local de seleção dos alunos e criar condições para a produção individual e coletiva do conhecimento. (PONTUSCHKA, 2007, p.72)

Em relação ao valor potencial do ensino de geografia destinado para os alunos de 1º e 2º graus, a Proposta da Cenp buscava

Desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, visando a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade na qual vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que esta sociedade faz da natureza. (SÃO PAULO, Estado. 1988: p.19)

A maneira que a abordagem do conceito de natureza é apresentada na proposta para o ensino do 1º e 2º graus não é caracterizada ou definida

¹⁷ Pontuschka (2007) afirma que apesar de ter surpreendido os professores do Estado de São Paulo, impacto maior deu-se entre aqueles de outras partes do Brasil.

isoladamente, mas correlacionada com a sua apropriação (sociedade-natureza) ao longo dos processos históricos através do trabalho. Destaca o documento

São as relações sociais que indicam a forma como a natureza é apropriada/produzida, ou, seja é através do trabalho que se estabelece a relação sociedade-natureza. Portanto, é fundamental o entendimento dessas relações sociais para o entendimento da natureza, já que está é apropriada historicamente.(SÃO PAULO, Estado 1988: p.19)

Nesse aspecto da abordagem do conceito de natureza pode ser percebida como ponto de partida para a construção do conhecimento, com um foco para uma análise crítica da realidade como intenção do documento.

Ao final do 1º grau, destacam os autores, espera-se que a natureza seja vista enquanto um processo natural e também como recurso que é apropriado pela sociedade.

É nesse sentido que se fala em paisagem natural, clima, relevo, solo hidrografia, vegetação, natureza integrada, recurso natural, poluição, desmatamento, erosão cultivada, enchentes, ilhas de calor, agentes internos do relevo, erupção vulcânica, abalos sísmicos, tempestades tropicais, monção, ciclone, furacão, avanço tecnológico, depredação, preservação, recursos não renováveis, espaço-reserva, problema ambiental, acidente ecológico, valor econômica, dentre outro.(SÃO PAULO, Estado 1988. p.135)

Percebemos nas sugestões dos temas das séries a questão do conceito de transformação em uma perspectiva crítica e política. E o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor acerca das abordagens do conceito de natureza se pauta nas sugestões dos temas relacionados (da 5ª a 8ª série) no qual percebemos a importância que os autores da proposta destacam para uma correlação com as práticas que acontecem no cotidiano do aluno e que lidam com o relacionamento do homem em nível individual e social entre si e com a natureza. Na proposta da CENP, dos anos 80, o ponto de partida e o ponto de chegada era a realidade.

Em outra direção caminham os PCNs do ensino fundamental de Geografia. Nos PCNs de Geografia, alguns conceitos são selecionados como

norteadores de toda a estruturação dos conteúdos da 2.^a fase¹⁸ (3.^o e 4.^o ciclos): região, território e paisagem e lugar. Sobre esses conceitos, o documento aponta:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às características de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. (BRASIL. PCNs, 1998, p.39)

O conceito de natureza não é apresentado como norteador da proposta, mas se apresenta indiretamente como importante para a geografia a partir dos temas transversais.

Entre os objetivos das proposições da 5^a a 8^a série de geografia, percebe-se a leitura acerca do conceito de natureza:

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, **identificando seus elementos e as interações entre eles**, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL. PCNs, 1998, p.07) grifo nosso

O terceiro e quarto ciclo dos PCNs de Geografia abordam o conceito de natureza de uma forma mais ampla, buscando analisar a relação sociedade-natureza juntamente com a importância de relacionar essa discussão para a construção da cidadania nas diferentes escalas geográficas. O documento permite debater acerca da apropriação da natureza (vista como recurso) assim como as desigualdades socioeconômicas. A proposta sugere ainda que se utilize de variados recursos metodológicos para trabalhar os conteúdos e construir tal conceito.

Para Silva (2011), a forma como se estrutura a abordagem dos temas transversais e também em que está inserido o conceito de natureza nos conteúdos (através dos temas e itens das tabelas do documento) possibilita de certa maneira entender do currículo pós-crítico. Temas como Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo possibilitam que o professor possa trabalhar de forma dinâmica em suas aulas,

¹⁸ A primeira fase: 1º ciclo (1ª e 2ªs.), 2º ciclo (3ª e 4ªs.) e a segunda fase: 3º ciclo (5ª e 6ªs.), 4º ciclo (7ª e 8ªs.).

pois não vai estar preso a uma lista de conteúdos como se propunha nos currículos tradicionais (Silva, 2011).

O quadro abaixo apresenta uma síntese das discussões feitas acerca do conceito de Natureza presente na proposta da CENP e nos PCNs.

Tabela Comparativa I: A abordagem da Natureza		
Documento	Proposta da CENP (5ª a 8ª série)	PCN (3º e 4º ciclo)
Ano da Publicação	Orestes Quércia (1988), Governador do Estado de São Paulo	Fernando Henrique Cardoso (1998), Presidente da República
Objetivo para o Ensino de Geografia	Desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade.	Formar um cidadão capaz de trabalhar a informação disponível no mundo.
Conceitos/categorias norteadoras	Construir/reconstruir o conceito de totalidade , onde o aluno possa, simultaneamente, pensar o presente/passado e discutir o futuro, que antes de tudo, lhe pertence.	Paisagem, território, lugar e região.
3º Ciclo	5ª Série	Os produtos se originam de alguma fonte: a matéria-prima vem da natureza
	6ª Série	Brasil: Região natural e Região geográfica
4º Ciclo	7ª Série	Verificar os recursos naturais disponíveis para os interesses dos colonizadores burgueses
	8ª Série	Relação sociedade/natureza no mundo contemporâneo
		A construção do espaço: territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza) O estudo da natureza e sua importância para o homem. O processo técnico econômico e político: os problemas socioambientais Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para segurança alimentar. O Brasil diante das questões ambientais Ambientalismo: pensar e agir.

Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, durante este breve análise acerca do conceito de natureza na proposta da CENP e dos PCNs percebe-se a preocupação dos autores em relação a importância de se relacionar as discussões de natureza na escala local de vivência dos alunos com o propósito de se respeitar os conhecimentos prévios dos alunos e de criar significados sociais. Para tanto destacam os respectivos documentos a importância de se utilizar os variados recursos pedagógicos do cotidiano do professor como os mapas, dramatizações ou trabalhos de campo com o objetivo de se propor uma aprendizagem significativa ao aluno.

No entanto, a proposta da CENP destaca que a construção do conceito de natureza possibilitará a formação de um aluno crítico (SÃO PAULO, 1989), enquanto a proposta do PCN de geografia busca trabalhar os temas ligados a natureza com o intuito de desenvolver “[...] um ensino para a conquista da cidadania brasileira” (BRASIL, PCNs 1998, p.26), pois *“é muito importante para o professor propor uma Geografia que forme um cidadão capaz de trabalhar a informação disponível no mundo”*.(BRASIL, 1998 pp. 94-95). No caso dos PCNs nota-se uma valorização das novas tecnologias muito valorizadas no final do milênio, numa alusão à terceira revolução industrial.

Enquanto professor-pesquisador, percebi uma grande dificuldade acerca das variadas abordagens e contextualizações, pois o conceito de natureza, entre outros, é empregado como sinônimo de outros.

Portanto, a partir desta discussão prévia acerca do currículo e do conceito de natureza no ensino de geografia, passaremos para a análise de como o mesmo foi pensado e colocado em práticas nas propostas curriculares dos Estados de São Paulo e do Paraná, objetivo de discussão dos próximos capítulos de nossa dissertação.

PARTE 2

CAPÍTULO 3

O CONCEITO DE NATUREZA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SÃO PAULO E DO PARANÁ

3.1 Considerações metodológicas iniciais

Neste capítulo buscamos compreender de que forma o conceito de natureza é proposto nos documentos oficiais lançados em 2008 pelos Estados de São Paulo e do Paraná. Nesta análise, procuraremos apontar as semelhanças e diferenças que aparecem nas concepções apresentadas nos dois documentos, bem como o contexto e a realidade de cada uma das redes de ensino.

Além disso, por meio da realização de trabalhos de campos, entrevistas¹⁹ diretas e não-diretas, depoimentos e histórias, analisaremos de que forma alguns professores das diferentes redes se apropriam ou não das temáticas propostas pelas diretrizes, especificamente no que diz respeito ao conceito de natureza. Para a construção desta análise foram ouvidos quatro professores, dois de cada rede estadual.

Ao realizarmos a pesquisa com os professores de ambas as redes públicas de ensino²⁰, nos baseamos em Goodson (2008) que destaca a importância de ouvir as histórias de vida dos professores para compreender os impactos das reformas educacionais. Segundo o autor,

Ao realizarmos mais estudos de pesquisa de orientação biográfica estaremos apoiando as vozes profissionais que estão apontando para as dificuldades e os dilemas das atuais reformas educacionais. (...) Esses temas podem ser facilmente descobertos em uma ampla variedade de lugares e em todas as profissões dos serviços públicos envolvidas em cuidar de outras pessoas (GOODSON 2008: pp.128 -129).

¹⁹ Goodson (2008) propõe que se substitua, na escola, o currículo como prescrição, pelo currículo como narração. Para ele, o aprendizado narrativo é o que ocorre durante a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida.

²⁰ A entrevista com os professores da rede estadual do Paraná será abordado no decorrer do capítulo dessa dissertação.

Portanto, uma das fontes que constituirá esse capítulo são os relatos dos professores recolhidos oralmente e via e-mail. O depoimento do professor de Geografia sobre a sua própria prática de ensino assim como na abordagem do conceito de natureza coloca-se como importante num momento de transição tanto ensino público paulista como do ensino paranaense, que se configuram, sobretudo, como momentos de reformas educacionais mais amplas.

Muitas das atuais reformas do ensino, teorias de mudanças e desenvolvimento profissional começam com a premissa de que, já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso). Mantém-se também a premissa de que a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos irá inevitavelmente melhorar os padrões escolares. (GOODSON, 2008: p.108)

Por isso, Goodson (2008) nos alerta acerca dos perigos das reformas que são feitas sem que haja um diálogo com os professores da rede pública de ensino²¹. Aponta o autor que é importante

(...) refletir sobre os perigos profundos que emergem quando grupos dedicados e cumpridores de seus deveres que sustentam nossos serviços públicos comecem, em números crescentes, a expressar sua alienação e seu desespero.(2008: p.128)

O fato de lecionar quarenta aulas semanais dificultou o processo de ida a campo e encontrar professores dispostos a conceder uma entrevista. Logo, a entrevista com apenas dois professores de cada uma das redes corresponde às condições e a disposição específica do cotidiano escolar da rede paulista.

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro com perguntas abertas²² que possibilitou aos docentes expressarem suas opiniões acerca da temática em questão. As questões do roteiro visaram somente associar a fala do professor à própria prática de ensino de geografia, com os usos dos cadernos do professor e do aluno acerca do conceito de natureza.

²¹ Nos relatos dos professores paulistas entrevistados nessa pesquisa percebe-se em seus diálogos a angústia e o desespero sobre o processo de implantação da proposta curricular de 2008 e de como foi impositiva e sem um debate mais claro dos seus reais objetivos.

²² Ver questionário no anexo de nossa dissertação.

Identificados por A e B, os dois professores de geografia de diferentes Diretorias de Ensino da rede pública estadual da capital paulista foram entrevistados no primeiro semestre do ano letivo de 2012. As entrevistas foram indexadas para serem analisadas e discutidas neste capítulo para isso foram definidos os seguintes tópicos: Formação, trajetória e experiência dos professores entrevistados; Proposta Curricular: cadernos do Professor e Cadernos do aluno; Os Cadernos do Professor e Cadernos do aluno: a natureza no ensino. E identificados como C e D, os dois professores de Geografia da rede estadual do estado do Paraná entrevistados também no primeiro semestre de 2012.

Feitas estas considerações metodológicas, passemos a análise da temática proposta.

A produção de textos, tanto no que se refere à composição do que vira a resultar na dissertação de mestrado, tanto no que diz respeito à divulgação de resultados preliminares da pesquisa (artigos, resumos, etc) será também característica presente no decorrer de nossa pesquisa²³. Acredito que uma das formas de intervenção do professor-pesquisador mesmo sobre realidade está na divulgação daquilo que é pesquisado. Pois no dizer de PONTUSCHKA:

“Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recreação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser aprendida e valorizada (...).” (2007: p.95)

Apesar de certos limites, a divulgação científica permite que determinados conhecimentos, muitas vezes restrito ao ambiente universitário, se tornem instrumentos de análise e interpretação da realidade para um número maior de pessoas. Nesse sentido, acredito ser de fundamental responsabilidade do pesquisador tornar conhecida sua pesquisa a um número cada vez maior de interessados.

²³ Ver Espaços de Diálogos e Práticas (EDPs) de educação (currículo) do XVII Encontro Nacional de Geógrafos realizado em Belo Horizonte no mês de Julho de 2012

3.2 O CONCEITO DE NATUREZA NA PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO PAULO

Ao contrário do que se constava na proposta da CENP e dos PCNs, a proposta atual de São Paulo – também da Cenp - tem como objetivo uniformizar, em toda rede pública, o conteúdo ensinado, engessando a autonomia do professor em elaborar um planejamento programático com base numa diretriz curricular. Sendo assim, a proposta curricular de São Paulo, implantada na rede estadual em 2008, propõe um currículo para o ensino fundamental – ciclo II e para o ensino médio para todo o território paulista.

Acerca dos princípios orientadores do currículo destacam-se três fatores: enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. A partir desses fatores serão definidas as duas competências norteadoras do documento.

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da **sociedade do conhecimento** e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.7).

Diante dessa justificativa, a Secretaria da Educação apresenta a concepção de currículo para o Estado de São Paulo, sendo que o conceito de cultura norteará as áreas de conhecimento.

(...) esta *Proposta Curricular* tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.11)

Neste sentido, a atual proposta destaca o currículo como espaço de cultura.

O currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transporto para uma situação de aprendizagem e ensino (...) o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de se aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanística, científica e artística. (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.11)

Dessa forma, para aplicar essa concepção de currículo a Secretaria da Educação criou um segundo, ou melhor, um complemento de documentos para o gerenciamento do currículo. Esse documento é chamado de *Caderno do Professor*²⁴.

A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.8)

Durante a minha prática em sala de aula na rede estadual de São Paulo pude perceber um amplo descontentamento do corpo docente sobre tais cadernos que implicava na qualidade da aula. Diante do cansaço pelas altas jornadas, o corpo docente acaba por simplesmente reproduzir os conteúdos dos cadernos do professor e do aluno, sendo que a criatividade, essencial para a construção de uma aula dinâmica acaba por ficar inexistente. Uma outra

²⁴ Acerca do processo de aprendizagem “o material do professor tem formato de revista: cada uma contem de uma a quatro disciplinas. Logo no inicio, um quadro indica o número de aulas previstas e as habilidades a serem desenvolvidas. Há orientações explicitas de como aplicar a aula, com tempo estimado e modo de conduzir os Estudantes nas tarefas.(Site: <http://falemprofessores.blogspot.com> por Renata Cafardo em 18/12/08. Acessado no dia 21/01/12 às 18:10)

percepção é o distanciamento da abordagem dos conteúdos com o grau de aprendizagem²⁵ real dos alunos.

Em 2010, a proposta curricular foi reestruturada acrescentando um novo item, “o *subsídio para implantação do currículo proposto*” para as disciplinas, contendo as habilidades necessárias para se realizar em cada bimestre.

Segundo a proposta curricular de São Paulo de 2008 e 2010²⁶ cabe ao ensino de geografia

(...) desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.44)

O documento destaca o espaço geográfico como objeto para a Geografia escolar da rede estadual. São estabelecidos como quatro os conceitos estruturantes para proposta do ensino de geografia: Território, Paisagem, Lugar e Educação cartográfica.

O conceito de Natureza é mencionado na proposta de 2008 como parte daquilo que abrange o espaço geográfico.

O objeto central do ensino da Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, **abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais**²⁷ e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais (SÃO PAULO, Estado, 2008. p.44) (grifo nosso)

Na proposta de 2010 (reestruturada) mantém-se os mesmos conceitos estruturantes para o ensino de Geografia. No novo item “*subsídio para implantação do currículo proposto*” é acrescentado a concepção de natureza a

²⁵ Tive inúmeras dificuldades para trabalhar com o conteúdo de cartografia com os alunos do 1º ano do Ensino Médio (de uma escola na zona leste do bairro de Ermelino Matarazzo na capital paulista) da proposta no qual os mesmos não sabiam as noções mínimas de localização de países e dos continentes.

²⁶ Na página 77 encontra-se a mesma citação referente ao objetivo do ensino de geografia da proposta de 2008.

²⁷ Esse mesmo trecho do texto também se encontra na proposta reestruturada de 2010 na página 77.

partir da definição do objeto de estudo da geografia escolar também como a ciência da sociedade e da natureza.

A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, deve também priorizar os estudos naturais e suas interações com a evolução da vida e com a produção do espaço geográfico. O estudo das relações espaço-temporais pretéritas e atuais do planeta deve levar o aluno a identificar, reconhecer, caracterizar, interpretar e fazer prognósticos sobre fatos e eventos relativos ao sistema terrestre e suas interações com a sociedades na produção do espaço geográfico em diferentes escalas. Desse modo, superando o senso comum, é possível interpretar – à luz do conhecimento geográfico – a crise ambiental, inclusive estabelecendo relações de causa e efeito da intervenção humana nos ciclos da natureza, fluxos de energia e no manejo de recursos naturais. (SÃO PAULO, Estado, 2010. p.80) (grifo nosso).

Vejamos as grades curriculares por série/ano bimestre de 2008²⁸ para o ensino de geografia da rede estadual.

5ª Série/6ºano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>A paisagem Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais O tempo histórico: os objetos sociais A leitura de paisagens Escalas da Geografia O mundo: as paisagens captadas pelos satélites O lugar: as paisagens da janela Entre o mundo e o lugar</p>	<p>O mundo e suas representações Exemplos de representações: arte e fotografia Um pouco de história da cartografia A linguagem dos mapas O que é um mapa Os atributos dos mapas Mapas de base e mapas temáticos A cartografia e as novas tecnologias</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Os ciclos da natureza e a sociedade A história da Terra e os recursos minerais A água e os assentamentos humanos Natureza e sociedade na modelagem do relevo O clima, o tempo e a vida humana</p>	<p>As atividades econômicas e o espaço geográfico A manufatura e os circuitos da indústria A agropecuária e os circuitos do agronegócio O consumo e a sociedade de serviços</p>

Fonte: Proposta Curricular de São Paulo 2008: 47 modificação nossa

²⁸ Na proposta reestruturada de 2010 continuam os mesmos conteúdos por série/ano e bimestre porém acrescentados com as habilidades a ser desenvolvidas. A grade curricular de 2008 foi utilizado no curso de formação inicial aos professores ingressantes na rede para o ano de 2012.

No primeiro bimestre para o 6º ano da rede estão em destaque os conceitos norteadores de paisagem e escala geográfica. Os autores destacam a concepção de paisagem no *Caderno do Professor*²⁹ como um conjunto de objetos naturais e sociais que podemos perceber com a visão. Nesse sentido destaca-se a concepção de natureza na leitura dos autores como sendo objetos naturais³⁰. Destaca-se, no *Caderno do Professor (2009, p.9)*, a proposta no qual sugere aos docentes de geografia:

(...) uma reflexão acerca da diferença entre os objetos naturais, produzidos por meio das dinâmicas da natureza, e os objetos sociais, resultantes do trabalho humano. Os conceitos de tempo natural e de tempo social serão fundamentais para esta reflexão.

O sentido de natureza para o 6º ano deve ser entendido como objetos naturais, ou seja, a paisagem sendo formada pela interação dos objetos naturais e objetos sociais.

No segundo bimestre foca-se no desenvolvimento da linguagem cartográfica e nas diferentes representações da superfície terrestre.

Já no terceiro bimestre é retomada a discussão acerca de uma concepção de natureza³¹ a partir da relação do desenvolvimento humano com a apropriação da natureza, assim como é direcionado ao professor problematizar acerca dos impactos ambientais nas diferentes escalas geográficas. No documento, destaca-se que a ação humana nos ciclos da natureza é importante para enriquecer um dos conceitos norteadores da proposta curricular, qual seja, o conceito de paisagem.

Desta forma, o conceito de paisagem será enriquecido com o desenvolvimento de outros, como espaço, tempo, matéria e energia. **Tal conhecimento será abordado percorrendo-se os ciclos da natureza para enfatizar que os processos que modificam o planeta** não são isolados e podem ser compreendidos como parte do fluxo de energia e da matéria no Universo, que mantém os ambientes em permanente transformação e adaptações ambientais podem ser observadas, estabelecendo-se padrões e identificando-se o

²⁹ Caderno do professor: geografia ensino fundamental – 5ª série, volume 1, 2009.

³⁰ Ver Milton Santos . A natureza do espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2008. 4.ed. Hucitec, 1996.

³¹ Caderno do professor: geografia ensino fundamental-5ª série, volume 3, 2009

grau de previsibilidade de processos que estão em curso. De igual modo, esses conhecimentos, permitem interferir a ocorrência de transformações e paisagens existentes no passado longínquo do planeta, numa escala de bilhões de anos. (Caderno do professor: geografia ensino fundamental-5ª série, volume 3, 2009 p.9) grifo nosso

As marcas da ação humana nos ciclos da natureza, como o desmatamento, decorrentes das atividades industriais e agrícolas são destacadas no documento oficial a partir da concepção de natureza como o resultado da interação entre os objetos naturais e sociais.

No quarto bimestre para o 6º ano destaca-se uma abordagem das atividades econômicas a partir do conceito de cadeia produtiva e circuitos espaciais da produção, elaborado por Milton Santos³².

As abordagens do conceito de natureza da 5ªsérie/6ºano direciona-se dentro da ótica romântica (BARBOSA, 2008), ou seja, a natureza é harmônica conforme a harmonia do próprio homem. Percebe-se no documento duas naturezas: a primeira original e a segunda – ordenada pelo homem, em que se verifica uma evolução funcionalista da natureza (MORAES 1994).

6ª Série/7ºano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>O território brasileiro</p> <p>A cartografia da formação territorial do Brasil</p> <p>A federação brasileira: organização política e administrativa</p> <p>O Brasil no mundo</p>	<p>A regionalização do território brasileiro</p> <p>Critérios de divisão regional</p> <p>As regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Domínios morfoclimáticos do Brasil</p> <p>Domínios florestados</p> <p>Domínios herbáceos e arbustivos</p> <p>As faixas de transição</p> <p>O patrimônio ambiental e a sua conservação</p>	<p>Brasil: população e economia</p> <p>A população brasileira e os fluxos migratórios</p> <p>A revolução da informação e a rede de Cidades</p> <p>O espaço industrial: concentração e</p>

³² Ver Milton Santos e Maria Laura Silveira. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI 5ª edição Rio de Janeiro: Record, 2003.

Políticas ambientais no Brasil O sistema nacional das unidades de conservação (SNUC)	descentralização O espaço agrário e a questão da terra no Brasil
---	---

Fonte: Proposta Curricular de São Paulo 2008: 48 modificação nossa

Para o 7º ano, no primeiro bimestre os autores da proposta sugerem que o professor desenvolva uma abordagem para que os alunos compreendam a importância da linguagem cartográfica como sendo uma síntese dos processos de ocupação e ampliação das fronteiras do território brasileiro.

No segundo bimestre aponta-se para que o professor trabalhe com a regionalização brasileira sugerindo ao professor destacar que as fronteiras políticas não derivam apenas da natureza.

No terceiro bimestre destaca-se uma abordagem da natureza a partir dos domínios morfoclimáticos³³, assim como também para uma abordagem das questões ambientais na atualidade, discutindo o documento a necessidade de considerar os parâmetros ambientais nos planos nacionais e regionais para o aluno compreender essas temáticas atuais.

O quarto bimestre focaliza para uma abordagem das questões relativas à população e à economia brasileira. Destaca-se no documento o conceito de *território usado* (SANTOS 2003) que norteará o último bimestre para a 6ª série/7º ano.

Percebe-se nesse ano uma abordagem desconectada do conteúdo do 3º bimestre (domínios morfoclimáticos) com o restante das temáticas para a 6ª série/7º ano tornando assim uma abordagem fragmentada de natureza. Destaca Barbosa (2008)

(...) o ensinar fragmentado não possibilita uma leitura completa de mundo, daí nossos apontamentos como críticas construtivas voltadas para o ensino de geografia (BARSOSA 2008: p. 179)

A natureza é abordada de uma forma distante do homem e não há nenhuma reciprocidade.

³³ Ver Aziz Nacib Ab' Saber. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

7ª Série/8ºano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
Globalização em três tempos A geografia dos “descobrimentos” O espaço industrial e o encurtamento das distâncias A revolução tecnocientífica	Produção e consumo de energia As fontes e as formas de energia Matrizes energéticas: da lenha ao átomo Perspectivas energéticas
3º Bimestre	4º Bimestre
A crise ambiental Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável A apropriação desigual dos recursos naturais Água potável: um recurso finito A biodiversidade ameaçada A poluição atmosférica e os gases do efeito estufa	Geografia comparada da América Peru e México: a herança précolombiana Brasil e Argentina: as correntes de povoamento Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe Haiti e Cuba: as revoluções

Fonte: Proposta Curricular de São Paulo 2008: 49 modificação nossa

No primeiro bimestre para o 8º ano destaca-se uma abordagem do processo da globalização. A abordagem do conceito de natureza aparece como sendo o “eixo de contato” entre os assentamentos humanos. Segundo o documento, o professor deve explorar a seguinte situação:

No meio natural, os eixos de contato entre os assentamentos humanos são constituídos principalmente pelos “caminhos líquidos”; os oceanos, mares, lagos e rios. Essas “estradas da natureza” proporcionaram, desde a Antiguidade, as vias de deslocamento de produtos e pessoas, o comércio a longa distância e a acumulação de riquezas. As planícies costeiras e os vales fluviais concentram, até hoje, a maior parte da população mundial. Entre as principais cidades, a maioria situa-se em enseadas marítimas ou junto aos rios. (Caderno do professor: geografia ensino fundamental-7ª série, volume 1, 2009 p.10)

Diante dessa situação percebe-se a abordagem do conceito de natureza para uma problematização por parte do professor a partir das expedições marítimas para se explicar o processo de globalização.

No segundo bimestre, aparece uma abordagem da natureza como recurso energético.

(...) os alunos são convidados a analisar a formação das reservas de combustíveis fósseis como um processo de armazenamento da energia solar em diferentes **ciclos da natureza**, como o ciclo do carbono e do nitrogênio(...)(Caderno do professor: geografia ensino fundamental-7ª série, volume 2, 2009 p.9) grifo nosso

Sugere ainda o documento que o professor problematize as questões energéticas na atualidade.

No terceiro bimestre destaca-se uma abordagem da natureza a partir da crise ambiental, por meio do estudo da distribuição dos recursos naturais da Terra assim como

(...)diretamente relacionados com seus usos e potenciais. Como as transformações dos materiais terrestres ocorrem em proporções e padrões variáveis no decorrer de diferentes escalas espaço temporais(...)(Caderno do professor: geografia ensino fundamental-7ª série, volume 3, 2009 p.9)

E no último bimestre apresenta uma leitura acerca dos Estados nacionais compreendidos como formações socioespaciais no decorrer da história. Destacam os autores do documento que a categoria socioespacial formulada pelo Milton Santos³⁴ norteará o quarto bimestre.

A natureza de acordo com o conteúdo para a 7ªsérie/8ºano é compreendida enquanto recurso (BARBOSA 2008). A natureza enquanto solução para o equilíbrio ambiental é destacado no documento quando destaca a questão sobre o desenvolvimento sustentável.

Fica a idéia de que a natureza sofre problemas isolados (3ºbimestre). O documento tenta buscar uma tentativa de interagirem os seres humanos no cenário da degradação ambiental (BARBOSA 2008) ao destacar itens sobre poluição.

³⁴ Ver Milton Santos. Espaço e Método da editora EDUSP 2008 5ª edição.

8ª Série/9ºano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
A produção do espaço geográfico global Globalização e regionalização Os blocos econômicos supranacionais As doutrinas do poderio dos Estados Unidos	A nova desordem mundial A Organização das Nações Unidas A Organização Mundial do Comércio O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível?
3º Bimestre	4º Bimestre
Geografia das populações Demografia e fragmentação As migrações internacionais Mundo árabe e mundo islâmico	As redes sociais Consumo e cidades globais Turismo e consumo do lugar As redes da ilegalidade

Fonte: Proposta Curricular de São Paulo 2008: 50 modificação nossa

Para o 9º ano no primeiro bimestre, o documento aponta uma abordagem acerca das manifestações da globalização em diferentes escalas geográficas. Já no segundo bimestre foca-se em uma discussão para a produção do espaço geográfico global e a influência das organizações multilaterais. O terceiro bimestre aponta para uma discussão dos padrões populacionais e da dinâmica demográfica. No último bimestre destaca-se uma abordagem das relações sociais na atualidade e os fenômenos atuais como a expansão das redes, do consumo e das redes da ilegalidade.

Por fim percebemos que para o ensino fundamental a proposta de São Paulo

(...) retira o homem da natureza e ao mesmo tempo fornecem propriedades para que o homem seja dependente da mesma. Há, portanto, um equívoco teórico ou pode-se dizer que há um hibridismo de duas concepções da relação homem e natureza, respectivamente: o utilitarismo e o romantismo. (BARBOSA 2008: p. 193)

A compreensão teórica do conceito de natureza no documento paulista caracteriza-se por uma abordagem da natureza que ora é apresentado distante do homem (abordado como objetos naturais), ora como recurso no qual se propõe uma interpretação da natureza como processo físico-químico-biológico (2º bimestre do 7ºano) ou simplesmente direciona para uma leitura de

localização e classificação dos problemas ambientais onde se perde a sua dimensão social que se atrela a uma concepção naturalista da natureza (Moraes 1994).

3.2.1. Do discurso à prática: algumas considerações

Como está presente no discurso do documento, nessa proposta curricular tenta-se enfatizar um processo “democrático” na elaboração e discussão das propostas a partir do projeto pedagógico *São Paulo Faz a Escola*³⁵. Com as entrevistas realizadas com os professores da rede tentaremos enfatizar a partir dos relatos o entendimento dos mesmos sobre o documento.

Essa forma do currículo “apostilante”³⁶ dos materiais didáticos de geografia assim como das demais disciplinas é a realidade paulista na atualidade. Esse conceito está diretamente ligado ao impedimento do professor de pensar o próprio trabalho. Há uma divisão entre quem pensa o ensino e quem efetivamente ensina, ou seja, não cabe mais ao professor pensar o seu trabalho, somente transmitir o conhecimento (APPLE 2000). E por isso enquanto, professor do ensino público, percebo a importância dos relatos dos professores numa pesquisa de ensino de geografia sobre currículos, para podermos analisar como se deu a sua participação ou não na elaboração e como é realizada a sua abordagem acerca do conceito de natureza entre o discurso e a prática.

Iniciamos com a trajetória de formação destes professores, pois para abordar a prática docente ou saber da experiência, é importante investigar a trajetória profissional dos professores, reconstruindo valores e ideais formados com significados e re-significações das geografias da vida dos

³⁵ Esse projeto visa sistematizar o que é ensinado na rede pública de Ensino. No site www.rededosaber.sp.gov são apresentados videoconferências, cursos EAD, projetos e materiais complementares para consolidar o currículo no estado de São Paulo que é apresentado num documento chamado Gestão do Currículo na escola.

³⁶ Os professores João Luiz Pegoraro e Mary Domingos da Silva apresentaram durante o XV Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em 2008 na USP, o trabalho São Paulo Faz Escola: Um enfoque crítico e pragmático sobre as atividades de geografia.

professores, permitindo dessa maneira refletir sobre a atual conjuntura da educação pública estadual de São Paulo. No entanto, as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se de, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente (TARDIF, 2000).

Percebe-se a seguir os motivos de ingresso e a trajetória na graduação dos entrevistados.

Optei pela universidade, pois no momento o vestibular estava sendo cobrado pelas outras e na que cursei o mesmo era gratuito. A opção pelo curso é devido às boas notas que tirava enquanto fazia o curso regular, pois sempre tive bastante apreço pelos assuntos abordados. Ingressei na graduação em 2003 e conclui em 2005, na UNG. Os trabalhos realizados em grupo, o conhecimento adquirido de forma bastante dificultosa, a produção de novas amizades e algumas decepções. (Professor A)

Era um sonho para mim ter uma faculdade. Dos meus 9 irmãos eu sou o único que consegui um nível universitário. E também porque sempre gostei de geografia. Foram as amizades constituídas que existe até hoje. As aulas de Cartografia e Geografia da População foram as que mais gostei. Mas o que me marcou na época da graduação foi mesmo as aulas de Estatísticas, admirava a didática do professor. (Professor B)

Ambos os professores destacaram em seus relatos os sentimentos de poder cursar o ensino superior assim como as aulas que mais influenciaram em sua formação inicial no curso de licenciatura em Geografia. Ambos os entrevistados cursaram o ensino médio em escola pública estadual e destacaram também o gosto pela geografia. Ambos os entrevistados ingressaram no ensino superior em universidades privadas.

No relato a seguir acerca de suas experiências no ensino público percebe-se a complexidade da dinâmica no cotidiano escolar. Compreendem-se, através dos relatos, as principais dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores A e B.

Entrei com muita expectativa positiva, pois havia assumido meu cargo exatamente naquele momento, e fui muito bem recebido. A conquista seria até o momento ter alcançado algo que muitos profissionais da minha área ainda lutam para conseguir, ou seja, se efetivar em um cargo público, trabalhar em uma relativamente

boa escola particular, ter uma boa especialização uma área e estar cursando uma boa pós-graduação. (Professor A)

Faz 3 anos, no início percebi que a equipe gestora era ausente. Hoje, apesar das dificuldades que vivenciamos, tenho ainda apesar de pouco uma expectativa de melhora num futuro. Dificuldade em lidar com a comunidade aqui da Cidade Tiradentes. Muitos problemas que via desde a falta de estrutura familiar de nossos alunos, a violência, o tráfico de drogas que fica a menos de 100 metros da escola. Também atuo nos finais de semana como educador no programa escola da família, onde realizamos alguns projetos voltados para a comunidade como as aulas de violão, atividades esportivas que foram bem recebidas. (Professor B)

A importância acerca das histórias de vida dos professores possibilita compreender os inúmeros motivos que podem resultar em desmotivação diante de uma realidade diversa em problemáticas sociais. Segundo GOODSON (2008),

Na escola o negócio é complicadamente humano e pessoal. Aqui, o desespero e o desencanto levam diretamente a um ensino desmotivado e a oportunidades de vida desperdiçadas pelos alunos (2008, p.110).

Segundo os dois professores entrevistados, ocorreram poucos momentos de diálogo no processo de implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Quando houve, tal diálogo ficou restrito a gestão escolar, deixando de lado os diferentes sujeitos da educação do estado de São Paulo (alunos, professores, pais). Esta percepção está bastante evidente na fala dos dois professores entrevistados.

Chegou através do relacionamento entre coordenadores e o núcleo de apoio (Professor A).

Vou ser objetivo: chegou de forma impositiva se assim posso dizer e uma orientação confusa realizada pelo pessoal da nossa diretoria de ensino (Professor B)

Este caráter impositivo que norteou a forma como o material foi apresentado resultou em uma aversão dos professores em relação ao mesmo.

Ao serem questionados acerca da forma como o material (texto da Proposta Curricular, Jornal do aluno, Caderno do aluno) foi recebido pelos sujeitos da escola, os docentes entrevistados deixam evidente esta aversão:

Com bastante desprezo por parte de muitos docentes.
(Professor A)

Olha, foi recebido de forma jogada e imposta como uma ditadura. Não foi democrática (Professor B)

É possível perceber que a estratégia adotada pela Secretaria Estadual de Educação de construir um currículo sem a participação dos diferentes sujeitos da educação resultou em processo de desconfiança acerca do material apresentado. Na percepção dos professores está claro também a compreensão de que esta proposta curricular menospreza o professor enquanto um produtor de conhecimento, concebendo-o apenas como executor de tarefas feitas por outros.

Quando questionados sobre a utilização das apostilas pelos alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

O aluno tem utilizado juntamente aos poucos. Os colegas utilizam esses como recurso. Com estes, deve ocorrer o comprometimento, pois os alunos, em grande parte não possuem esse senso crítico sobre o material. A proposta é boa, nos norteia e dá embasamento para toda a rede. O problema é a apostila, que não está adequada aos alunos da rede e contém questões subjetivas demais (Professor A).

Nenhuma por parte do aluno. Não existe comprometimento. De certa forma ajudou, fez com que a gente tivesse acesso ao conteúdo. A homogenização foi importante por causa que o conteúdo de cada série passou a ser comum em todas as escolas. E isso não prejudica o aluno que se transfere de uma escola para outra. (Professor B).

É possível perceber que existem críticas acerca do comprometimento dos alunos em relação à utilização do material, bem como críticas ao próprio material, apresentado como subjetivo demais segundo um dos professores.

Questionados se a experiência e seus saberes interferiram em seus trabalhos com a proposta, relatam os professores que:

Na verdade não interferiu muito, pois com o conhecimento que tinha, notei que o estado só aponta assuntos pertinentes às mesmas séries de outros materiais didáticos, como os métodos apostilados. (Professor A)

Não interferiu. Continuei trabalhando da mesma forma. (Professor B)

Ambos os professores relatam que mesmo com a proposta mantiveram a mesma prática em sala de aula, o que pode ser interpretado como também resultante da forma autoritária pela qual a proposta foi construída.

Da mesma forma, as perspectivas dos professores acerca do material no que diz respeito a qualidade do ensino de geografia na escola pública estadual não são positivas. Para os docentes entrevistados,

Pelo material, as perspectivas são das piores, pois o mesmo é péssimo e não condiz nem um pouco com materiais renomados de instituições consagradas, mas a proposta curricular é boa. (Professor A)

Uma melhora razoável. Porque você pode trabalhar junto com o livro, mas isso não é suficiente temos outros problemas que interferem na qualidade do ensino. Temos muita desorganização. Pois chega o caderno do aluno e não chega o do professor. (Professor B)

Destaca um dos professores que o material não condiz com a qualidade do que é esperado quando é elaborado por profissionais das instituições acadêmicas renomadas. Assim como a falta do material seja ela o do aluno ou do professor é uma das causas que interferem na qualidade de ensino.

Destacam a seguir em seus relatos os professores entrevistados as suas concepções acerca do conceito de natureza.

Definiria como a rede de biomas existente no meio, sendo todos os seres interdependentes entre si. (Professor A)

Pra mim, natureza é tudo que é natural. É difícil definir natureza pode ser uma floresta ou nós seres humanos a natureza.
(Professor B)

Um dos relatos acima destaca para uma concepção romântica da natureza (MORAES 1994), ou seja, a natureza vista como uma rede de biomas no qual todos os seres são interdependentes sem nenhuma relação homem-natureza. Nesse sentido da interdependência, BARBOSA (2008) aponta também o homem como parte que movimenta a natureza.

(...) a natureza, trata-se de uma constante mutante, ou seja, uma energia cíclica da qual o homem faz parte. O conceito de natureza atrela-se à atenção quanto a correspondência entre aquilo que a natureza virá a ser, tudo através do processo transformador e reprodutor da própria natureza com todos os seus elementos (BARBOSA, 2008: p.174).

No segundo relato, o professor B aponta para a complexidade e a dificuldade que é definir o conceito de natureza indo ao encontro do que afirma SMITH (1988) acerca da multiplicidade de significados que se possam atribuir ao conceito de natureza.

Mesmo atuando na mesma rede de ensino os professores apresentaram concepções distintas sobre o que entendem pelo conceito, seja pela abordagem de uma visão romântica ou por perceber o quanto é complexo uma definição única para o conceito de natureza.

Questionados de como os cadernos (do professor e do aluno) apresentam a temática de natureza, destacam a seguinte leitura do material:

Apontam como sendo a integração entre fauna, flora, solo, atmosfera, hidrosfera. (Professor A)

Aparecem em variados tipos de linguagens como fotos ou mapas. (Professor B)

A interpretação do professor A pode ser visto no conteúdo do 3º bimestre da 5ª série/6º ano que destaca sobre os ciclos da natureza e a sociedade. É apontado pelo professor B que o material apresenta uma variedade de linguagens ao abordar a temática de natureza.

Moraes (1994) destaca essa abordagem (do 3º bimestre do 6º ano) como naturalista na qual o homem é visto apenas como fator de alteração do equilíbrio de um meio.

No decorrer das entrevistas os professores também relataram acerca da abordagem do conceito de natureza presente no material do aluno e se o mesmo está condizendo com o cotidiano vivido pelos mesmos.

Acredito que sim, mas para os alunos da rede pública fazerem essa assimilação, é muito difícil. (Professor A)

Não. Os nossos alunos aqui da Cidade Tiradentes tem um cotidiano repleto de problemas. Nós temos dificuldades não só de trabalhar sobre natureza mais também sobre outros assuntos, não conseguimos. É triste ter que dizer isso. (Professor B)

Há uma diferenciação nas opiniões dos professores se o conceito condiz ou não. Mas ambos apontam para a dificuldade de o aluno assimilar e também como o cotidiano vivenciado dificulta trabalhar o conceito da forma como é apresentado no documento.

Mesmo com as dificuldades apresentados pelos relatos dos professores, ambos procuram utilizar materiais complementares para dinamizarem suas aulas.

Apenas recursos multimídia, como data show ou retroprojeter (recursos visuais). (Professor A)

Gosto de levar mapas. Gostaria de utilizar a sala de vídeo, mas está quebrado ou repleto de livros didáticos antigos ou as apostilas que chegam da diretoria. Então a sala vira um depósito. (Professor B)

Sobre as principais dificuldades que encontram ao discutir a temática de natureza o professor A revela a importância de se realizar trabalho de campo. Já para o professor, a maior dificuldade estaria no desinteresse dos alunos em relação não apenas ao conceito de natureza das aulas de geografia, mas com o universo escolar.

Retirar o aluno de sala e poder levá-lo junto aos elementos que formam mais claramente a natureza. Apesar de que mesmo no meio urbano, encontramos áreas que definem bem o conceito. (Professor A)

É difícil discutir o conteúdo de natureza. O nosso aluno não tem interesse e nós ficamos desmotivados. (Professor B)

Por fim, com essas discussões é possível, naquilo que é proposto no documento e naquilo que é materializado pelo professor na sala de aula salientamos alguns pontos de contato e de diferença. Contatos esses percebidos destacam-se para uma abordagem de uma natureza romântica e descritiva. A diferença destaca-se para o que é vivido e percebido pelos professores no ambiente escolar não condizer com as abordagens do documento, no qual o mesmo também não possibilita ao professor abordar o conceito de natureza de forma criativa para os alunos, isso acaba por tornar o professor desmotivado conforme destacado e percebido nos relatos dos professores.

3.3 O CONCEITO DE NATUREZA NA DIRETRIZ CURRICULAR DO PARANÁ

No Estado do Paraná, entre os anos de 2003 e 2008, a Secretaria de Estado da Educação(SEED/PR), começou com um conjunto de atividades para elaborar e estabelecer as diretrizes norteadoras da educação das escolas públicas paranaenses. Essas atividades foram realizadas por encontros descentralizados, realização de grupos de estudos, semanas pedagógicas, reuniões com as equipes dos Núcleos Regionais de Educação³⁷, participação dos professores das escolas juntamente com participação do APP³⁸ para sistematizar o documento.

Segundo Oliveira(2009)³⁹

A forma coletiva para a construção curricular foi uma bandeira de luta de vários educadores, professores e das instituições sindicais do Paraná. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná representado pela APP contribuiu com o debate curricular em Conferências, Seminários e Palestras como também nas publicações dos Cadernos Pedagógicos, Cadernos de Debates entre outras publicações em que refletiam os anseios da categoria em busca da tão almejada qualidade de ensino e da escola como território de luta. (OLIVEIRA 2009, p 34)

Nesse sentido percebe-se uma maior participação de vários seguimentos da educação paranaense no processo de elaboração do documento. Com isso, apresenta-se uma forma mais horizontal de participação no qual os principais atores da educação (os professores) foram ouvidos durante a proposta.

Para os Documentos das Diretrizes, a elaboração do currículo e seu acompanhamento tinham o objetivo de suscitar no professor a reflexão sobre a sua prática, incentivar sua formação

³⁷ Os Núcleos Regionais de Educação - NRE(são 32 núcleos em todo estado paranaense) é o equivalente as diretorias de ensino de São Paulo. Em São Paulo são divididas por grupos: diretorias da capital, diretorias da grande São Paulo e as diretorias do Interior totalizando em 91.

³⁸ APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. No estado de São Paulo os sindicatos que representam o professorado são: APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e o CPP (Centro do Professorado Paulista).

³⁹ Rosineide de Jesus Oliveira apresenta em sua dissertação de mestrado (defendida em 2009) pela Universidade Estadual de Maringá uma análise dos argumentos das diretrizes curriculares da educação básica do Estado do Paraná no ensino de Ciências nas séries finais do ensino fundamental.

continuada e dar-lhe acesso à fundamentação teórico-prática e subsídios ao cotidiano da sala de aula.(OLIVEIRA 2009: p.37)

Diferentemente do que aconteceu no Estado de São Paulo que em uma curta temporada no ano de 2007 foi disponibilizado aos professores, diretores e coordenadores compartilharem com a secretaria de educação(SEE-SP) as suas experiências e sugestões via site do *São Paulo Faz a Escola*. No item “pesquisa sobre a proposta” é apresentado um link dizendo

Para elaborar a Proposta Curricular, a Secretaria de Estado da Educação pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino.(fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br> acessado em janeiro de 2012 às 19:40)

Acerca do processo de construção das propostas de Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem na rede pública estadual, destaca o site a pronuncia da ex-secretária da SEE-SP

Eu conto com vocês, espero que todos nos encaminhem as suas experiências, as suas práticas pedagógicas em sala de aula porque esse material será fundamental para o desempenho dos trabalhos da equipe do currículo. Agradeço a todos vocês **e espero que nos enviem o mais rápido possível todas as iniciativas de êxitos da rede pública do estado de São Paulo**.(fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br> acessado em janeiro de 2012 às 19:40) grifo nosso.

Nesse aspecto a SEE-SP pretende que essa iniciativa seja uma continua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da proposta curricular do São Paulo de 2008.

Já o documento oficial do Estado do Paraná aponta para objetivo que se propõe a Educação Básica no qual possa oferecer ao aluno

(...) a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo.(PARANÁ, Estado 2008, p.20)

Nesse sentido, o documento (PARANÁ, Estado 2008, p.21) esclarece acerca da concepção de escola que se pretende a educação pública

paranaense que deve ser um *“espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular”*.

Também destaca como fundamento geral para as disciplinas da rede estadual a importância de se valorizar o lado criativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem dentro de uma dimensão artística.

pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas. (PARANÁ, Estado 2008, p.23)

O documento define a caracterização comum para todas as disciplinas a partir dos conteúdos estruturantes para organizar os conteúdos básicos para cada série.

Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas. (PARANÁ, Estado 2008, p.26)

Nesse contexto, as escolas, os professores poderão desenvolver em seu planejamento os conteúdos estruturantes vinculado à realidade dos alunos e possibilitará aos professores trabalharem por bimestre, trimestre ou semestre além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar possibilitando um trabalho interdisciplinar (PARANÁ, 2008).

Em relação ao ensino de geografia, o documento estrutura-se em cinco partes: a dimensão histórica da geografia, onde são apresentadas discussões da geografia no âmbito da história do pensamento geográfico, da geografia escolar ao longo das mudanças políticas pós 1964, aponta os principais debates ao longo dos anos 1990 no ensino com a criação dos PCNs e de como o estado do Paraná estava inserido nesses debates de âmbito nacional no qual apresentam as intenções do ensino na atualidade

(...)estas Diretrizes Curriculares se apresentam como documento norteador para um repensar da prática pedagógica dos professores de Geografia, a partir de questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino. Problematizar a abrangência dos conteúdos desse campo do conhecimento, bem como reconhecer os impasses e contradições existentes são procedimentos fundamentais para compreender e ensinar o espaço geográfico no atual período histórico. (PARANÁ, Estado 2008, p.50)

Em seguida são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da geografia, em que os autores do documento apresentam o objeto de estudo da geografia escolar. *Nestas Diretrizes Curriculares, o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico (...) (PARANÁ, Estado 2008, p.50).*

A partir daí, os autores começam a apontar a importância da análise do conceito de natureza.

Já os conceitos de *sociedade* e *natureza* perpassaram, de formas diversas, os quadros teóricos da Geografia. Em cada linha teórica, o enfoque foi distinto, porém como par conceitual, eles compõem o pensamento e ultrapassam a condição de conceitos básicos da Geografia, de modo que se tornam categorias de análise do espaço geográfico (PARANÁ, Estado 2008, p.53).

Nesse sentido, os autores destacam a leitura que se deve realizar no ensino de geografia quando se utiliza o conceito de natureza.

o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço. (PARANÁ, Estado 2008, pp 53-54)

Os autores da proposta destacam algumas considerações acerca do conceito de natureza assim como os diferentes vínculos políticos e ideológicos, para sua compreensão no campo das abordagens crítico-analíticas. Destacam que o professor não precisa se limitar apenas com a abordagem do conceito de natureza apresentado pelo documento.

Ao prosseguir esta análise sobre os conceitos fundamentais da Geografia, o de natureza deve ser, também, destacado. Antes,

porém, é preciso dizer que natureza e sociedade formam um par conceitual inseparável e têm um estatuto diferenciado nessa breve apresentação dos conceitos geográficos básicos. Na verdade, tanto natureza quanto sociedade formam, juntas, uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico. (PARANÁ, Estado 2008, p.64)

Na proposta são apresentados alguns autores como Pereira (1993), Cavalcanti (1998), Mendonça (2002) e Santos (1996) para formalizar uma abordagem do conceito de natureza para além de definições polarizadas da natureza como recurso ou como reserva destaca. Segundo o documento,

(...) nestas Diretrizes, propõe-se superar essa abordagem dicotômica e polarizada que ora enfatiza exageradamente os aspectos naturais como se eles fossem o objeto da Geografia, ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural. Entretanto, tal superação proposta restringe-se ao trabalho pedagógico sem pretender atingir as complexas discussões filosóficas que lhes são essenciais. (PARANÁ, Estado 2008, p.67)

São apresentados os sentidos de como o professor deva trabalhar o conceito de natureza, ou seja, numa perspectiva da relação sociedade-natureza a partir do uso político e econômico que a sociedade faz da natureza.

Ao trabalhar com esse conceito, espera-se que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações Sociedade↔Natureza, de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza, contemple a análise de suas dinâmicas próprias e evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço. (PARANÁ, Estado 2008, p.67)

A terceira parte do documento retrata os conteúdos estruturantes para o ensino de geografia, ou seja, o que de fato norteará as bases conceituais do documento.

Entende-se, por conteúdos estruturantes, os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados. (PARANÁ, Estado 2008, p.69)

Os conteúdos estruturantes são os fundamentos para o professor do Ensino Fundamental e Médio organizar e abordar os conteúdos específicos em seu plano de trabalho docente. Os conteúdos estruturantes da Geografia são: a dimensão econômica do espaço geográfico; a dimensão política do espaço geográfico; a dimensão socioambiental do espaço geográfico; a dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.

A dimensão econômica do espaço geográfico enfatiza

a apropriação do meio natural pela sociedade, por meio das relações sociais e de trabalho, para a construção de objetos técnicos que compõem as redes de produção e circulação de mercadorias, pessoas, informações e capitais, o que tem causado uma intensa mudança na construção do espaço. (PARANÁ, Estado 2008, pp.69-70)

A dimensão política do espaço geográfico (PARANÁ, Estado 2008, p.71) *engloba os interesses relativos aos territórios e às relações de poder, econômicas e sociais que os envolvem.*

A dimensão socioambiental do espaço geográfico reforça a preocupação da abordagem do conceito de natureza no documento oficial. Destaca o documento que

(...)torna-se fundamental compreender tanto a gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar na constituição da fisicidade do espaço geográfico. A abordagem geográfica deste conteúdo estruturante destaca que o ambiente não se refere somente a envolver questões naturais. Ao entender o ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico. (PARANÁ, Estado 2008, p.73)

A dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico destaca para uma preocupação por parte do documento (PARANÁ, estado 2008 p.75) *para os estudos da constituição demográfica das diferentes sociedades; as migrações que imprimem novas marcas nos territórios e produzem novas*

territorialidades, e com as relações político-econômicas que influenciam essa dinâmica.

Na quarta parte o documento apresenta os encaminhamentos metodológicos que destacam uma maneira de abordar os conceitos em sala de aula no qual o “o professor crie uma situação problema, instigante e provocativa”. Continua o documento

Outro pressuposto metodológico para a construção do conhecimento em sala de aula é a contextualização do conteúdo. Na perspectiva teórica destas Diretrizes, contextualizar o conteúdo é mais do que relacioná-lo à realidade vivida do aluno, é, principalmente, situá-lo historicamente e nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais, em manifestações espaciais concretas, nas diversas escalas geográficas. (PARANÁ, Estado 2008, pp.75-76).

Nesse sentido, o documento apresenta um exemplo ao abordar a dinâmica da natureza (recurso minerais) a partir dos conteúdos estruturantes no qual se deve ultrapassar uma mera atividade de localização de jazidas e dos países produtores e exploradores.

No conteúdo estruturante *dimensão econômica do espaço geográfico*, é necessário considerar **a importância dos minerais em estudo para a economia**, para os sistemas de produção e de circulação, vinculado às diferenças de riquezas entre os países e as regiões do mundo. No conteúdo estruturante *dimensão política*, o estudo deverá enfatizar as relações de poder que se estabelecem entre **os países que detêm as jazidas e aqueles que dependem desses recursos**; a análise dos conflitos (bélicos, financeiros, fiscais) gerados pelos interesses sobre os minerais em questão, além dos posicionamentos assumidos pelos países direta ou indiretamente envolvidos. No conteúdo estruturante *dimensão socioambiental*, a abordagem recairá sobre **a formação e espacialização das jazidas minerais**, o futuro esgotamento, os custos ambientais da opção pelo uso industrial desse mineral, os lugares mais afetados pela poluição causada pelo seu uso, etc. Ainda, merecerão destaque a forma como o uso dos minerais em estudo poderá afetar o planeta no futuro, como será a busca de tecnologia alternativa para substituí-los, quais países estão à frente nas pesquisas e como se portam diante dos problemas ambientais, etc. Quanto ao conteúdo estruturante *dimensão cultural e demográfica*, a análise geográfica pode levar em conta os modos de vida estruturados a partir dos **produtos de consumo fabricados com os recursos minerais em estudo**, a distribuição de riqueza (renda *per capita*, PIB) entre a população dos países produtores/exploradores, suas estruturas demográficas e

sociais em relação àquela distribuição, etc. (PARANÁ, Estado 2008, pp.77-78) grifo nosso

Diante desses exemplos o documento destaca a importância da abordagem para os níveis de ensino do fundamental onde

(...) o **espaço geográfico deve ser compreendido como resultado da integração entre dinâmica físico-natural e dinâmica humano-social**, e estudado a partir de diferentes níveis de escalas de análise”. E no ensino médio que “os conteúdos sejam organizados numa seqüência **que problematize as relações Sociedade Natureza** e as relações espaço-temporais a partir do espaço geográfico mundial. (PARANÁ, Estado 2008, pp.78-79) grifo nosso

A última parte do documento destaca os processos avaliativos, pelos quais se espera que após o professor utilizar de variadas técnicas e instrumentos que são sugeridas ao longo do documento “*o aluno possa, durante e ao final do percurso, avaliar a realidade socioespacial em que vive, sob a perspectiva de transformá-la, onde quer que esteja*”. (PARANÁ, Estado 2008, p.86)

A abordagem dos conteúdos básicos para o ensino fundamental da rede do estado do Paraná devem estar fundamentado a partir dos quatro conteúdos estruturantes. Os conteúdos podem ser trabalhados por bimestre, trimestre ou semestre, dependendo do projeto político pedagógico das unidades escolares do Estado.

Vejamos os conteúdos básicos para a 5ªsérie/6ºano no documento oficial de Geografia para a rede estadual.

- Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.
- Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.
- A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.
- As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.

- A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- As diversas regionalizações do espaço geográfico.

Conteúdos básicos para a 6ªsérie/7ºano.

- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro.
- A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- As diversas regionalizações do espaço brasileiro.
- As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- Movimentos migratórios e suas motivações.
- O espaço rural e a modernização da agricultura.
- A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização.
- A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.
- A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações.

Conteúdos básicos para a 7ªsérie/8ºano.

- As diversas regionalizações do espaço geográfico.
- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios do continente americano.
- A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
- O comércio em suas implicações socioespaciais.
- A circulação da mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.

- A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.
- As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.
- O espaço rural e a modernização da agricultura.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- Os movimentos migratórios e suas motivações.
- As manifestações sócioespaciais da diversidade cultural.
- Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.

Conteúdos básicos para a 8ªsérie/9ºano

- As diversas regionalizações do espaço geográfico.
- A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
- A revolução técnico científico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.
- O comércio mundial e as implicações socioespaciais.
- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.
- A distribuição das atividades produtivas, a transformação da paisagem e a (re)organização do espaço geográfico.
- A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial.

Para todas as séries do ensino fundamental, segundo o documento, o professor deve, ao longo do cotidiano escolar, abordar os conceitos

fundamentais da geografia entre eles o conceito de natureza, apresentado-os numa perspectiva crítica (BARBOSA, 2008).

Nas séries (5^a, 6^a e 8^a) do documento são abordados o conceito de natureza enquanto recurso. E as sociedades que se relacionam com a mesma são usuárias da utilidade que a natureza fornece⁴⁰ intermediada pelas técnicas e pela tecnologia (BARBOSA, 2008).

O documento permite ao professor abordar o conceito de natureza no sistema produtivo do capitalismo no qual continuará prejudicando a natureza e promovendo a desigualdade (seja ela na escala local ou global) e econômicas.

Já na 7^a série é abordado no documento acerca do conceito de natureza enquanto recurso e de como o mesmo é apropriado na lógica do sistema capitalista⁴¹.

Além da abordagem crítica acerca do conceito de natureza o documento destaca para as categorias de análises fundamentais como, por exemplo, as relações sociedade-natureza.

Em todas as séries do ensino fundamental, o documento reforça o objeto de estudo da geografia escolar: o espaço geográfico. Destaca ainda a importância do papel do professor para a correlação dos conteúdos básicos com a realidade local do aluno. A educação ambiental também é destacada como fundamental para o ensino de geografia.

Diferente da proposta do estado de São Paulo, a abordagem do conceito de natureza ao longo do documento oficial do Paraná predomina o conceito de natureza por meio de uma visão crítica e dialética

3.3.1 Do discurso à prática: alguns apontamentos

Da mesma forma como fizemos no caso da proposta de São Paulo, recorreremos à fala dos professores para compreendermos de que forma abordam o conceito de natureza em sala de aula, bem como a relação desta abordagem com as DCEs-PR de Geografia. Como dissemos, a discussão

⁴⁰ O conteúdo estruturante “A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção” são apresentados para as 5^a, 6^a e 8^a séries no documento paranaense para se abordar o conceito de natureza.

⁴¹ É abordado de forma implícita no conteúdo estruturante “Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais” do documento.

desse tópico permite conhecer um pouco acerca da trajetória e experiência dos professores entrevistados. Para poder abordar o saber da experiência é importante investigar a trajetória profissional dos docentes permitindo dessa maneira refletir sobre como se dá à abordagem do conceito de natureza no ensino do estado do Paraná.

A formação e a trajetória dos professores demonstram muito sobre a prática docente de cada um. Percorreram caminhos e tempos distintos. Suas histórias se convergem no momento em que escolherem atuar como professores de geografia da escola pública. Percebe-se a seguir que a escolha está associado a afinidade pela geografia assim como as possibilidades do momento acerca da escolha pelo curso de geografia, como complemento de uma graduação feita em estudos sociais.

Gostava de geografia e foi o primeiro e único vestibular. Na graduação fui me apaixonando pela geografia. Ingressei em 1998 conclui em 2002 na UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão. Os professores, amizades e muitas apostilas para estudar. Principalmente na monografia, foi muito trabalhosa a pesquisa com muita abrangência, com questionários, análise dos terrenos e pesquisa na prefeitura, elaboração de mapa de uso e ocupação do solo. (Professora C)

Sempre gostei de estudar, como possibilidade de dar continuidade aos estudos ingressei na Facibel- Faculdade de Estudos Sociais, no ano de 1984, com duração de 3 anos e complementação em Geografia de 1 ano e 6 meses, com término no ano de 1989; na época era o que o Município ofertava aos jovens. Lembro de alguns professores, das aulas de campo, principalmente as de cartografia, das viagens de estudo e pesquisa, de alguns colegas e do prédio da instituição onde funcionava a faculdade. (Professora D)

Acerca das impressões, expectativas e as dificuldades sobre a prática educativa relatam os professores entrevistados.

As expectativas geralmente são diferentes da realidade escolar. A sociedade mudou e a escola também. Atualmente um professor quando prepara uma aula tem em mente realizar atividades que dependendo da turma não consegue. Mas digo sempre que a docência é compensadora assim como em alguns casos não conseguimos realizar o que planejamos do outro alguns alunos e/ou turmas nos mostram o resultado do nosso trabalho. (Professora C)

No primeiro ano de faculdade iniciei os trabalhos como professora substituta lecionando a disciplina de história para o 2º ano do Magistério...apenas segui o livro e as orientações de como desenvolver o trabalho prático em sala de aula pelas pedagogas, que foi dividir a turma em grupos e estudar o tema e apresentar para toda a sala com ampla discussão pela turma. Como professora em sala de aula o maior desafio é de fazer com que o aluno concentre-se no que o professor está falando sobre o conteúdo e participação nas aulas. Como conquista sempre tem alguns alunos que gostam de estudar a disciplina de geografia, que pelas pesquisas realizadas no colégio pela direção da escola a geografia aparece em segundo lugar, perdendo apenas para a educação física. (Professora D)

Em outro momento, destacam as professoras sobre a forma como a Diretriz Curricular do estado do Paraná chegou em seus ambientes escolares.

Através do curso de formação do Estado. (Professora C)

A construção das Diretrizes Curriculares iniciaram através de um processo coletivo de construção de idéias e conceitos pelos professores da Geografia a partir de 2003, depois de muitas idas e vindas e sistematização das idéias, foi elaborada oficialmente as Diretrizes em 2008, que são seguidas até a presente data. (Professora D)

Percebe-se nos relatos das professoras que diferentemente do processo de construção ocorrido na rede estadual paulista, no caso do Paraná foi uma relação mais horizontal entre a secretaria de educação e os professores no processo de constituição e formalização do documento.

Sobre o documento ainda destacam as professoras,

Foi bem recebido, pois foi uma construção coletiva e democrática. (Professora C)

O Caderno texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) da disciplina de Geografia foi recebida no espaço escolar com felicidade por todos os professores da nossa área, já que ela foi produzida coletivamente. (Professora D)

São apresentados nos relatos das professoras a satisfação de terem sido ouvidos tornando-se assim as DCEs-PR um documento de identidade para os professores da rede paranaense (SILVA 2011).

No que se refere ao entendimento do material as professoras apontam para a importância da leitura constante do documento.

Para entender como devemos, o documento deve ser lido muitas vezes. (Professor C)

O material foi entendido pelos docentes como uma forma de orientação da prática metodológica dos fundamentos /conceito e dimensões do conhecimento geográficos a ser seguido pelos docentes da rede, independente do lugar em que o aluno esteja estudando. (Professora D)

Nos relatos, as professoras enfatizam o seu cotidiano na sala de aula após a chegada da Diretriz Curricular de 2008.

As diretrizes auxiliaram no planejamento das aulas, trazendo uma consequência positiva para a sala de aula. Trazemos conosco toda uma bagagem e estudos que nos formaram intelectualmente, mas a maneira como entendemos algum documento é muito pessoal, tal qual o conhecimento que temos. Dessa maneira, foi muito fácil a compreensão da proposta. (Professora C)

As aulas seguiram uma organização curricular, conforme os encaminhamentos e orientações contidas nas diretrizes. Também precisou realizar a elaboração do Plano Docente, onde conta os passos metodológicos da prática em sala de aula dos conteúdos. Houve uma readequação dos conteúdos ministrado para as turmas/ séries. (Professora D)

Sobre as perspectivas oferecidas pelo material no que se diz a qualidade do ensino de geografia na escola pública, as professoras apontam para uma perspectiva de qual aluno se deseja formar na rede estadual do Paraná.

O documento organizou os conteúdos estruturantes e básicos, além de embasar como deve ser o trabalho do professor na perspectiva histórico-crítica na avaliação, metodologia, etc. (Professora C)

A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. (Professora D)

Diferente da rede paulista o documento possibilita ao professor ter uma diversidade de instrumentos e técnicas que não visa somente às avaliações externas ou mesmo as avaliações de bônus como acontece na rede estadual de São Paulo.

As professoras relatam as suas leituras acerca do conceito de natureza na geografia escolar.

O conceito de natureza é amplo pois envolve áreas naturais (a que nos remetemos quando pensamos no conceito) mas também o homem e as transformações que produz no espaço geográfico e na área social. (Professora C)

O conceito de Natureza é visto como próprio do espaço em que estamos inseridos, quer seja ele de ordem natural da paisagem ou modificada pelo homem, sendo assim a natureza não é estática, ela é dinâmica transforma-se conforme a alteração ambiental e sociais provocadas pela sociedade. (Professora D)

Na fala das professoras tem-se, portanto um entendimento de que o espaço terrestre é um receptáculo dos processos e materiais da natureza e com o suporte das atividades produtivas e reprodutivas de uma sociedade (MOARES 1994).

As professoras também apresentaram como percebem o conceito de natureza no documento oficial.

DCE p. 67 “Ao trabalhar com esse conceito, espera-se que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações Sociedade-Natureza, de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza, contemple a análise de suas dinâmicas próprias e evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço.” (Professora C)

Definirei apenas o que considero importante: entendo que a Natureza e a Sociedade devem caminhar juntas na análise do espaço geográfico. Ao trabalhar o conceito de Natureza o professor deve explicar todos os aspectos que envolvem as relações sociedade e natureza, de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza e contemple análise de suas dinâmicas próprias e evidentes ao uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço. (Professora D)

No relato acima destacam citações do documento oficial (professora C), assim como ambas também apontam para a importância de se trabalhar o conceito de natureza numa abordagem sociedade-natureza correlacionando com o seu uso político e econômico (BARBOSA 2008).

As professoras reforçam nos seus relatos de que o conceito de natureza deve ser trabalhado no contexto do lugar de vivência do aluno e de sua família.

*Depende sua formação familiar e seu ambiente vivencial.
(Professora C)*

Toda vez que abordo um conteúdo de geografia inicio pelo lugar de vivência do aluno e logo pela paisagem que existe nesse lugar. Portanto acredito que o aluno compreende o significado de natureza do espaço natural ou construído/ modificado pela sociedade. (Professora D)

E ao abordar o conceito de natureza as professoras destacam os materiais complementares e estratégias de ensino que auxiliam na sua prática em sala de aula ou fora dela. Destacam a importância do trabalho de campo, a utilização de vídeos e imagens para compreender as transformações da natureza.

Vídeos e aulas de campo. (Professora C)

Utilizo imagens antigas e atuais comparando entre si para observar o espaço natural modificado e reconstruído pela sociedade. (Professora D)

Percebem-se nos relatos uma autonomia dos professores da rede paranaense sobre a abordagem do conceito de natureza seja ela vista como recurso ou como receptáculo da dinâmica da natureza de ensino. Percebe-se ainda que as professoras se sentem pertencente às abordagens do documento de geografia quando o mesmo é trabalhado coletivamente entre diretorias de ensino e professores, o que o não aconteceu na rede paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa centrou-se na discussão da abordagem do conceito de natureza nos currículos oficiais de geografia para o ensino fundamental, lançados em 2008 pelos Estados de São Paulo e Paraná, destacando como os documentos foram percebidos e praticados na sala de aula pelos professores das duas redes públicas.

A partir das discussões e análises anteriores, construímos estes quadros sínteses com o intuito de facilitar o entendimento e sistematizar o conhecimento construído.

Quadro Comparativo II – Documento Oficial		
	SÃO PAULO	PARANÁ
Período	Governador José Serra (2008)	Governador Roberto Requião (2008)
Forma trabalhada na rede de ensino	Bimestral (para toda rede)	Bimestral, trimestral ou semestral (a escola define a forma)
Fundamento geral para as disciplinas da rede	Priorizar a competência da leitura e da escrita. Escola como espaço de cultura.	Valorizar o lado criativo do aluno dentro de uma dimensão artística. Escola como um espaço de confronto e diálogo.
Definição do objeto da Geografia no ensino	Estudo do espaço geográfico	Estudo do espaço geográfico
Categorias/Conteúdos norteadores para o ensino de geografia	Território; Paisagem; Lugar; Educação Cartográfica	Dimensão econômica do espaço geográfico; Dimensão política do espaço geográfico; Dimensão sócioambiental do espaço geográfico; Dimensão cultural demográfica do espaço geográfico.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro Comparativo III – Abordagem do Conceito de Natureza		
SÉRIE/ANO	SÃO PAULO	PARANÁ
5ª / 6º	Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais. Os ciclos da natureza e a sociedade.	Formação e transformação das paisagens naturais e culturais. Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção
6ª / 7º	Domínios Morfoclimáticos do Brasil	Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção
7ª / 8º	A crise ambiental	Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.
8ª / 9º	Não é abordado conceito de natureza	Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro Comparativo IV – Professores		
Estado	São Paulo	Paraná
Visão dos Professores sobre o documento	Descontentamento sobre o processo de construção e implementação do mesmo.	Visão positiva e como uma forma de orientação, ressaltando o caráter democrático do documento.
Visão dos professores sobre a natureza	Visão romântica	Como receptáculo das ações humanas e como recurso apropriado pelo homem
Estratégias didáticas para a abordagem do conceito de natureza	Utilização de multimídias e mapas.	Utilização de imagens e de trabalho de campo
Principais dificuldades para abordar o conceito de natureza	Fazer trabalho de campo, desinteresse dos alunos com a escola e pouca identidade com o documento proposto.	Encontrar imagens para fazer comparações.

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisarmos o processo de constituição da proposta de São Paulo de 2008, podemos perceber que diferentemente de como ocorreu no momento da elaboração da proposta da CENP de 1989, não houve um amplo debate com os professores da rede paulista. Por isso, é possível perceber nos relatos dos professores da rede um descontentamento sobre a forma de como o documento foi e tem sido imposto nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Inúmeras são as dificuldades de se materializar em sala de aula a proposta que hoje se tornou o currículo oficial do Estado, entre elas a lacuna existente entre o saber do currículo de geografia proposto e o cotidiano vivido e percebido pelos alunos. Além disso, o professor da rede estadual paulista enfrenta uma carga horária de trabalho muito alta que o impossibilita, muitas vezes, refletir criticamente sobre as suas próprias práticas em sala de aula, tornando-se apenas um aplicador de conteúdos apenas. Da mesma forma, tais professores são “estimulados” pela lógica da meritocracia a aplicar metodicamente os conteúdos para que os alunos possam “ir bem” na prova do SARESP, o que garante a tais professores um bônus salarial e o aumento da concorrência entre as escolas.

A abordagem do conceito de natureza que o documento de São Paulo propõe baseia-se na perspectiva apresentada pelo geógrafo Milton Santos (2008). A análise permitiu destacar que a natureza é apresentada ora como servil ao homem (vista como recurso), ora apenas como problemas ambientais. Na abordagem para o 7º ano, percebe-se uma abordagem dos Domínios Morfoclimáticos, descontextualizados com o restante dos conteúdos.

Nos relatos dos professores investigados, a natureza é compreendida a partir de uma concepção romântica (MORAES, 1994). Temos clareza em nossas considerações que tal concepção apresentada pelos professores é também resultado de um não investimento por parte do Estado na formação continuada dos mesmos, que poderia ser realizada em parceria com as principais instituições de ensino superior de São Paulo. O que menos aconteceu na gestão Serra foram investimentos para proporcionar uma ampliação da relação entre universidade e escola pública na formação continuada do professor. O que se percebe nos relatos é a postura pouca crítica dos professores investigados no que se refere a abordagem da natureza

para o ensino de São Paulo que pelo seu cansaço, têm pouca criatividade para materializar esta crítica em suas aulas.

No estado do Paraná, conforme apresentado na pesquisa, houve um processo diferente na construção do currículo. O processo de construção foi mais democrático, sendo que a diretriz curricular paranaense possibilita a escola e ao professor uma maior autonomia em suas práxis.

Destacamos que o conceito de natureza presente na diretriz curricular paranaense possibilita ao professor uma maior autonomia para ensinar, sendo que a abordagem é apresentada sempre numa relação sociedade-natureza-tecnologia.

Portanto, nossa preocupação com o conceito de natureza não ficou somente nos documentos oficiais, mas de como os mesmos são percebidos e praticados pelos professores de geografia. A partir das investigações realizadas é possível perceber que entre o currículo prescritivo e o ativo acerca do conceito de natureza em ambas as redes de ensino existe certo distanciamento do percebido e praticado pelos professores.

Neste sentido, ao falarmos do currículo, destacamos a importância, seja na formação inicial ou na continuada, de discutir e refletir sobre o conceito de natureza no ensino de geografia, possibilitando aos professores pensar num conhecimento capaz de por meio da curiosidade, causar a descoberta e o conhecimento. Mas, sabemos que, para que isso possa acontecer, alguns desafios precisam ser enfrentados. Nesse sentido, destacamos os seguintes pontos que precisam ser problematizados para que as práticas de ensino de geografia possam avançar: a dificuldade de se trabalhar com o conceito de natureza na educação básica pela própria complexidade do mesmo; a maneira como as reformas curriculares são pensadas, elaboradas e de como a forma afetam nas práticas dos professores em sala de aula, ou seja, reformas mais democráticas tendem a ter uma maior aceitação dos professores (percebido nas DCEs e nos relatos dos professores paranaenses); toda mudança curricular precisa vir acompanhada das condições materiais para aquilo que está posto no papel se realize na escala de vivência dos alunos.

Pensamos como os autores que apoiaram nossas reflexões teóricas que é fundamental resistir às reformas educacionais centralizadoras que retiram a autonomia e a criatividade do trabalho do docente essenciais para que o

aprendizado dos alunos de conceitos fundamentais da geografia escolar possa ocorrer.

Por fim, apesar de todas as dificuldades vivenciadas nesta pesquisa, acreditamos que é preciso continuar. Por isso, nos embasamos nos dizeres de Kaercher (2011) para quem *a geografia e seus professores podem pouco, mas...* *a geografia, a docência, a educação podem muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. Descubra este “nada desprezível”! Ai está o belo da nossa profissão. Ver nossos limites para não desanimar com eles, mas para buscar novos pactos e idéias.*”(p.12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB' SABER, Aziz. Os domínios de natureza no Brasil. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANGELO, Sueli. Questão ambiental e ensino de Geografia. *In: Orientação*. São Paulo, nº 10. Departamento de Geografia – FFLCH, 1993.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982

_____. “Repensando ideologia e currículo”. *In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade*. 4ª ed. São Paulo, 2000.

_____. Currículo e políticas públicas. *In: GONÇALVES, L. A. O.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Introdução as diretrizes curriculares. Superintendência da Educação do Estado do Paraná – SEED. Curitiba, 2003.

AZEVEDO, A. “A geografia a serviço da política” *In: Boletim Paulista de Geografia*, nº 21, São Paulo, Outubro de 1955.

_____. Geografia Humana do Brasil. 12º edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

BALL, S.J.(1998). Cidadania global, consumo e política educacional. *In: SILVA, L.H.(org).* A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes.

BAUAB, F. P. O organismo da natureza dos Quadros. Um estudo sobre alguns vínculos teóricos que alicerçam os Quadros da Natureza, de Alexander Von Humboldt. Presidente Prudente: FTC – UNESP, 2001.(dissertação de mestrado)

BARBOSA, T. O conceito de natureza e análises de livros didáticos de Geografia. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008.

BOIM, Thiago Figueira. O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas Estaduais em São Paulo(2008-2009). Dissertação de mestrado. PUC: São Paulo, 2010.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da Ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC 1999.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação.. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v., 1999. (Acessível em www.mec.gov.br).

BUITONI, Marísia Margarida Santiago. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22)

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os Professores. In: CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A. U.de. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 17ª edição 2010. Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação de trabalho pedagógico).

CAMARGO, Luís Henrique Ramos. A Ruptura do Meio Ambiente. 2ª edição. Rio de Janeiro, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, Marcos. O que é natureza. São Paulo. Brasiliense, 2003.

CASSETI, V. Elementos de geomorfologia. Goiânia: UFG, 2001.

CASINI, Paolo. As filosofias da natureza. Lisboa: Presença, 1987.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

_____.O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Goiânia: faculdade de Educação/UFG, 1991.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. 12º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia. In: BPG. São Paulo, nº 51, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1976.

COSTA, Hugo H. C. Políticas de Currículo para o nível médio: uma análise comparativa do currículo por competências em Geografia nos PCN e nas OCN. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG, 2009, Porto Alegre - RS. Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG. Porto Alegre, 2009

CUSTÓDIO, V. "Do colégio D. Pedro II à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias". *In: Anais do II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico*. São Paulo: FFLCH, 2009.

GIROTTTO, Eduardo D; SANTOS, David A. A formação de professores e as políticas educacionais: para além do paradigma produtivista. *In: Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. Unioeste. Cascavel – PR, 2011.

GIROTTTO, Eduardo D; SANTOS, David A. A geopolítica e o ensino de geografia: propostas para a retomada do diálogo. *In: IX Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ENANPEGE*. Goiânia – GO, 2011.

GIROTTTO, Eduardo D; SANTOS, David A; GARCIA, Paulo S (org). Videoconferência: um recurso para os professores das escolas públicas. São Paulo: Plêiade, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Os (des)caminhos do meio ambiente. 14ªed. São Paulo Contexto, 2001.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1996.

_____. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes 2008.

KAECHEER, Nestor André. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. 3ªedição. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____. O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

_____. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. *In: Terra Livre: Dossiê Os PCNs em discussão*. São Paulo, n. 13, AGB, 1997.

_____. A geografia escolar não serve para quase nada, mas. *In: Revista Geográfica de América Central*. EGAL, Costa Rica, 2011

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. Geografia em sala de aula pratica e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

KIMURA, Shoko. Geografia no Ensino Básico. Questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Território de luzes e sombras de ensino de geografia da Cenp. *In: Revista Terra livre*, n 32 (Geografia e Ensino), AGB Nacional p.17-30. Janeiro-Junho 2009.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Ensino médio : ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C. MACEDO, E.; TURA, M. L. R.. (Org.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. 1 ed. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, v. 1, 2008

MORAES, Antônio C. R. Meio ambiente e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico? São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O discurso do Aveso (para a crítica da geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOREIRA, Antonio F. B. (org). Currículo: Políticas e Práticas. 12ª edição, Campinas: Papyrus, 2010.

_____. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, A. U. (Org.) Para onde vai o ensino de geografia? 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2003. (Série: Repensando o ensino)

PALMA FILHO, João Cardoso. A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983 – 1987): uma avaliação crítica. (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC – SP, 1989.

OLIVEIRA, Rosineide de Jesus. Análise dos argumentos das Diretrizes curriculares da educação básica do Estado do Paraná no ensino de ciências nas séries finais do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. UEM: Maringá, 2009.

PARANÁ (Estado), Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia. Curitiba, 2008.

PARANÁ (Estado). Ensino Médio. 2ª edição. Geografia / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos? Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995

PEREIRA, Raquel M.F do A. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. Florianópolis: UFSC, 1989.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). Geografia em Perspectiva: Ensino e Pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

ROCHA, G. O. R. da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de Mestrado. PUC: São Paulo, 1996.

_____. A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras. Tese (Doutorado em Geografia Física). São Paulo: FFLCH/USP, 2001.

ROSS, J.L.S. Os fundamentos da Geografia da natureza. *In*: Ross, J.L.S.(org.). Geografia do Brasil: Edusp, 2001.

SANTOS, David A. Do conceito de cidade do livro didático para uma leitura das territorialidades da cidade de São Caetano do Sul: análise de uma experiência no ensino médio. *In*: Encontro Nacional de Geógrafos – ENG – 2010, Porto Alegre - RS.

SANTOS, David A; GIROTTO, Eduardo D. Daquilo que não falamos na geografia: repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica. *In*: Anais do XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG. Goiânia - GO, 2011.

SANTOS, David A. Momento de entender a vida em sociedade. *In*: Revista Nova Escola, n 38 (edição especial ensino médio), Nova Escola p. 48-50. Setembro, 2011.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI 5ª edição Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Milton . A natureza do espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Espaço e Método da editora EDUSP 2008 5ª edição.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. CENP/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para ensino de Geografia no primeiro grau. Edição de 1988. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular para o ensino de Geografia. Ensino Médio. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1997.

_____. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Cood. Maria Inês Fini. - São Paulo: SEE, 2010.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 5ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 5ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 5ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 6ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 6ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 7ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 7ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 7ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 8ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

_____.Secretaria da educação. Caderno do professor: Geografia, Ensino Fundamental. 8ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2009.

SEABRA, M. F. G. Estudos Sociais e Vulgarização do Magistério e do Ensino. *In: BPG*. São Paulo, nº 58, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1981.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. "O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – primeiras impressões". *In*: PONTUSCHKA, Nidia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____.O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, Neil. Desenvolvimento desigual. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia pontos e contrapontos para uma análise. *In*: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U de. Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares de geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia e suas composições curriculares. *In*: KAERCHER, N. A.(org). Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

SUERTEGARAY, D. M. A., NUNES, J. O. R. A natureza da Geografia Física. Terra Livre. São Paulo: AGB – Brasil. N.17, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional.. Petrópolis: Vozes, 2000.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1949.

SITES

Blog da APEOESP - <www.apeoespsub.org.br/jornal>

Rede do Saber - <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola>

São Paulo faz escola - <www.saopaulofaescola.sp.gov.br>

Sindicado dos professores do Paraná - <www.appsindicato.org.br/>

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A abordagem do conceito de natureza nos currículos do estado de São Paulo e do estado Paraná: uma correlação entre a teoria e a prática.

Pesquisador responsável: **David Augusto Santos**

Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa que estou desenvolvendo para a construção de minha dissertação de mestrado, sob orientação da Prof^a. Marisia Margarida Santiago Buitoni, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo da pesquisa é compreender a abordagem do conceito de natureza entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica dos documentos oficiais de geografia do estado de São Paulo e do estado do Paraná. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder o questionário (em anexo).

É importante ressaltar que será mantida a confidencialidade do sujeito e que os dados serão utilizados somente para fins científicos. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sendo as suas informações prestadas retiradas da análise. Da mesma forma, você não receberá e nem pagará nada para participar da pesquisa.

Qualquer dúvida e esclarecimento pode ser obtido diretamente com o pesquisador responsável pela pesquisa no telefone (11) 2541-1599 ou no e-mail kalium@bol.com.br

Esperamos contar com a sua colaboração nesta pesquisa que acreditamos ser de fundamental importância ao professor da rede pública de geografia destacar os limites e as possibilidades de se abordar os conceitos estruturantes (entre eles o conceito de natureza) dos documentos oficiais.

Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

São Paulo_____/_____/_____

Nome do sujeito:

Assinatura:

Eu, David Augusto Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

PARTE 1

Trajetória, formação e experiência profissional

- 1) Você possui experiências de trabalho fora do Magistério? Relate-as.
- 2) O que o levou escolher a faculdade/universidade? Como ocorreu a sua opção pelo curso de Graduação? (Diga que ano ingressou e concluiu, duração do curso e o nome da faculdade/universidade).
- 3) Quais suas principais lembranças da sua época da graduação?
- 4) Fale quando entrou na(s) escola(s) que trabalha atualmente e quais impressões e expectativas que você teve?
- 5) Comente o seu dia a dia profissional. Quais suas principais dificuldades, desafios e conquistas.

PARTE 2

Proposta curricular e a natureza no ensino

- 6) Como a Proposta do Estado de São Paulo 2008 chegou em sua escola?
- 7) Como o material (texto da Proposta Curricular, Jornal do aluno, Caderno do aluno) foi recebido pela escola?
- 8) Como este material foi entendido por você seus colegas?
- 9) E o aluno como recebeu e tem utilizado este material da Secretaria de Estado? Tem algum comprometimento?
- 10) Comente como ficou o seu cotidiano na sala de aula após a chegada da Proposta Curricular de 2008 em seus materiais?
- 11) De que modo sua experiência anterior, seus saberes interferiram no seu trabalho com a proposta?
- 12) Quais as perspectivas oferecidas por este material no que diz respeito a qualidade do ensino de geografia na escola pública?
- 13) Como você definiria o conceito de natureza?
- 14) Como os cadernos (professor e alunos) apresentam a temática de natureza? (definições, tipos de linguagens)
- 15) A abordagem do conceito de natureza no caderno do aluno condiz com o cotidiano vivido pelos mesmos?
- 16) Ao abordar o conceito de natureza você utiliza materiais complementares? Quais?
- 17) Quais as principais dificuldades que você encontra ao discutir a temática de natureza?

ANEXO 2 : QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A abordagem do conceito de natureza nos currículos do estado de São Paulo e do estado Paraná: uma correlação entre a teoria e a prática.

Pesquisador responsável: David Augusto Santos

Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa que estou desenvolvendo para a construção de minha dissertação de mestrado, sob orientação da Prof^a. Marísia Margarida Santiago Buitoni, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo da pesquisa é compreender a abordagem do conceito de natureza entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica dos documentos oficiais de geografia do estado de São Paulo e do estado do Paraná. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder o questionário (em anexo).

É importante ressaltar que será mantida a confidencialidade do sujeito e que os dados serão utilizados somente para fins científicos. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sendo as suas informações prestadas retiradas da análise. Da mesma forma, você não receberá e nem pagará nada para participar da pesquisa.

Qualquer dúvida e esclarecimento pode ser obtido diretamente com o pesquisador responsável pela pesquisa no telefone (11) 2541-1599 ou no e-mail kalium@bol.com.br

Esperamos contar com a sua colaboração nesta pesquisa que acreditamos ser de fundamental importância ao professor da rede pública de geografia destacar os limites e as possibilidades de se abordar os conceitos estruturantes (entre eles o conceito de natureza) dos documentos oficiais.

Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

São Paulo_____/_____/_____

Nome do sujeito:

Assinatura:

Eu, David Augusto Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

PARTE 1

Trajatória, formação e experiência profissional

- 1) Você possui experiências de trabalho fora do Magistério? Relate-as.
- 2) O que levou a escolher a faculdade/universidade? Como ocorreu a sua opção pelo curso de Graduação? (Diga que ano ingressou e concluiu, duração do curso e o nome da faculdade/universidade).
- 3) Quais suas principais lembranças da sua época da graduação?
- 4) Fale quando entrou na(s) escola(s) que trabalha atualmente e quais impressões e expectativas que você teve?
- 5) Comente o seu dia a dia profissional. Quais suas principais dificuldades, desafios e conquistas.

PARTE 2

Proposta curricular e a natureza no ensino

- 6) Como as Diretrizes do Estado do Paraná 2008 chegou em sua escola?
- 7) Como o documento (texto da Diretriz Curricular) foi recebido pela escola?
- 8) Como este material foi entendido por você e os seus colegas?
- 9) Comente como ficou o seu cotidiano na sala de aula após a chegada da Diretriz Curricular de 2008?
- 10) De que modo sua experiência anterior, seus saberes interferiram no seu trabalho com a proposta?
- 11) Quais as perspectivas oferecidas por este material no que diz respeito a qualidade do ensino de geografia na escola pública?
- 12) Como você definiria o conceito de natureza?
- 13) Como os cadernos (professor e alunos) apresentam a temática de natureza? (definições, tipos de linguagens)
- 14) A abordagem do conceito de natureza no caderno do aluno condiz com o cotidiano vivido pelos mesmos?
- 15) Ao abordar o conceito de natureza você utiliza materiais complementares? Quais?
- 16) Quais as principais dificuldades que você encontra ao discutir a temática de natureza?