

ANÁLISE DAS DISPUTAS NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO.

RESUMO

As reflexões sobre os diversos sujeitos do currículo permitem a compreensão que o currículo envolve dimensões formais e não-formais, documentais, políticas, entre outras e ao se transformar o currículo prescrito em prática, ou seja, no currículo ativo podemos verificar que este é o palco de diversas disputas.

De um lado estão os sujeitos do currículo, professores e alunos, do outro lado, se encontra o currículo oficial, umas das tentativas de regular o funcionamento da escola pública

Esta pesquisa analisa qual geografia tem se produzido através do currículo único de ensino básico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e quais são as disputas que ocorrem após sua implantação na rede pública estadual paulista, composta por mais de cinco mil e oitocentas escolas e cerca de duzentos e trinta mil professores.

Para a realização do proposto é necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica e uma discussão teórica para uma busca sobre os diversos significados do currículo, por meio de autores da Pedagogia Crítica, da Teoria Crítica do Currículo, e da Sociologia do Currículo, como Michael Apple, Henry Giroux. Estes têm a sua formação vinculada à passagem de Paulo Freire pelos Estados Unidos e analisam como os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos se constroem e disputam determinado conhecimento na construção e manutenção das políticas sociais, educativas e curriculares.

Para a análise geográfica foi realizada pesquisa empírica na qual foram utilizadas entrevistas realizadas com professores de geografia em escolas do Estado de São Paulo que vivenciam a passagem do currículo prescrito para o ativo através de questões sobre as práticas produzidas através do uso (ou não) do currículo único de geografia do Estado de São Paulo.

PALAVRAS - CHAVE: CURRÍCULO, ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Introdução

O interesse pelos estudos sobre o currículo foi despertado no momento em que foram anunciadas as implantações para o currículo único da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008.

Portanto cabe-se analisar qual o ensino de geografia tem se produzido através do currículo único da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O currículo escolar é um território de diversas disputas, sejam elas, por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância.

A reflexão sobre os diversos sujeitos do currículo permite compreender que o currículo envolve dimensões formais e não-formais, documentais, políticas, entre outras e ao se transformar o currículo prescrito em prática, ou seja, no currículo ativo.

Para a compreensão das relações e tensões existentes no debate curricular o texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte faremos uma breve discussão acerca das reformas curriculares dos anos 2000 no contexto da implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo por meio de autores da Pedagogia Crítica, da Teoria Crítica do Currículo, e da Sociologia do Currículo.

Após isso, abordaremos a importância do reconhecimento da não-neutralidade do currículo escolar e da importância do professor como intelectual transformador confrontando com uma análise sobre o ensino de geografia realizada por meio de entrevistas realizadas com professores de geografia de escolas do Estado de São Paulo na passagem do currículo prescrito para o ativo através de questões sobre as práticas de ensino de geografia produzidas através do uso (ou não) do currículo único de geografia do Estado de São Paulo.

Para esta análise foram selecionados autores Michael Apple e Henry Giroux, que têm sua formação vinculada à passagem do educador brasileiro Paulo Freire nos Estados Unidos e analisam como os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos se constroem e

disputam determinado conhecimento na concepção e manutenção das políticas sociais, educativas e curriculares.

Para complementar esta análise dialogamos com o autor brasileiro Miguel Arroyo, também pesquisador da educação popular, na mesma linha da pedagogia crítica freireana, uma vez que o currículo analisado é o currículo da escola pública.

Arroyo analisa o currículo como um objeto de disputas entre os diversos atores na escola representados, os alunos que tem direito a uma educação pública de qualidade, que reivindicam seu espaço na escola, entre os professores, os profissionais da educação responsáveis pela aplicação (ou não) do currículo em sua passagem de prescrito para ativo e o governo que prescreve as diretrizes curriculares.

O significado do currículo e o currículo do estado de São Paulo no contexto das reformas curriculares dos anos de 1990 e 2000.

Apresentamos a seguir algumas reflexões sobre conceitos de currículo tratados nas obras de Ivor F. Goodson e Michael Apple, sendo estes autores de referências nos estudos críticos do currículo escolar.

Em “Currículo Teoria e História”, Ivor Goodson (2010), define que a palavra Currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente em conteúdo apresentado para estudo.

O programa de pesquisa de Goodson procura demonstrar, através de seus trabalhos empíricos, que as categorias pelas quais vemos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades.

O autor atenta para o risco de analisar apenas o currículo escrito, pois existem muitas lacunas entre a teoria e a prática, entre o prescrito e o ativo que só podem ser compreendidos através do conhecimento do movimento que ocorre entre eles.

Michel Apple (2006), líder do movimento reconceptualista do currículo nos Estados Unidos, em sua obra. Ideologia e Currículo, parte do princípio que a educação não é um empreendimento neutro, e que os educadores, conscientes ou não, estão implicados num ato político.

Portanto, o currículo é um poderoso instrumento de controle social, no qual as escolas oferecem mecanismos pelos quais consensos normativos e necessidades econômicas são implantados. Sendo a escola a instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho na distribuição de significados sociais, determinando e distribuindo os papéis de cada um de acordo com as necessidades do mercado.

A organização curricular não visa apenas proporcionar que o aluno alcance os objetivos educacionais formalmente explicitados, sobretudo as escolas precisam ser vistas como espaços sociais dotados de um duplo currículo: um explícito formal, aquele prescrito formalmente nas legislações, propostas oficiais e nos planejamentos dos professores e outro oculto e informal que contém objetivos que não são informados nem explícitos no currículo prescrito ou explícito.

Portanto, Apple (2006) destaca que nos anos 90 do século XX, sistemas econômicos e políticos olham para a educação como sendo uma porta de entrada para a transformação e controle das pessoas através de práticas neoliberais que chegam até a escola.

Goodson e Apple nos permitem reflexões sobre os currículos das décadas de 80 e 90 do século XX, em um momento histórico da transição geográfica mundial, o final da Guerra-fria e no Brasil, a transição da ditadura militar para os governos democráticos, assim como a influência do neoliberalismo nas relações políticas mundiais.

Os sujeitos do currículo, os alunos e professores, embalados por um amplo movimento de afirmação, articulam o seu direito a escola, do outro lado, se encontra o currículo oficial, como estratégia na tentativa de regular o funcionamento da escola.

Os últimos dez anos foram marcados pela criação de diversas políticas em torno desta implantação curricular, como por exemplo, as avaliações padronizadas para alunos e

professores, políticas de treinamento e controle, bem como presenciamos a precarização do trabalho docente e avanços de medidas de terceirização da educação pública.

Embora alguns possam negar, não somos uma sociedade igualitária. O nosso sistema social é entrecruzado por divisões de classe, gênero, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e outras dinâmicas de poder. Todas essas dinâmicas de poder produzem diferenças sociais, sendo algumas, conforme a situação, sentidas mais fortemente do que outras. (Apple, 1999, p. 9)

As escolas estão imersas em um complexo conjunto de relações sociais desiguais de poder, o reconhecimento da complexidade que envolve este universo do ensino, currículo e práticas nos trás uma dimensão não tão romântica, mas crítica sobre o que se passa nos lugares a que chamamos escolas.

Ao observar as relações entre o currículo prescrito e o currículo ativo, podemos compreender que professores e alunos necessitam serem reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos, portanto, faz-se relevante a análise geográfica de tais disputas curriculares.

Como objeto de análise, trazemos o currículo do Estado de São Paulo, uma proposta curricular prescritiva, que determina que a elaboração das aulas, assim como o planejamento de todas as atividades das mais de 5.800 escolas dos 645 municípios do Estado de São Paulo, deve se realizar de acordo com instruções contidas no documento orientador.

Abandonando a tendência de uma perspectiva crítica das elaborações curriculares dos meados da década 80 no período conhecido como redemocratização brasileira, pós ditadura-militar, no final da década de 90, os currículos foram se tornando instrumentalizadores de práticas de cunho tecnicista.

Tais mudanças na forma de elaborar os materiais didáticos e também na formação de professores são reflexos das novas exigências do mundo do trabalho nos anos de 1990, caracterizado por inovações tecnológicas em que diante da necessidade da nova dinâmica de reestruturação do capitalismo, consolidando o modelo vigente: o neoliberalismo.

Esta influência do modelo neoliberal de controle dos investimentos sociais encontrou campo fértil no campo educação como porta de entrada para o projeto de controle social se intensificou em meados da década de 1990, na propagação de um discurso de modernização educacional nacional sob a égide do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para os países em desenvolvimento.

O que propiciou a centralização do fluxo de poder nas questões educativas de duas maneiras: centralizando este poder, por meio de um currículo a criação dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) assim como um sistema de avaliação nacional.

Apesar da retórica da universalização do ensino seja mantida politicamente, este modelo descentralizou as responsabilidades governamentais de investimentos maciços em educação, já que a premissa do Estado mínimo deve ser legitimada dentro do modelo neoliberal.

Segundo Apple (2000, p.59), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...). É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

A referida “proposta curricular” faz parte do programa *São Paulo faz escola*, projeto de autoria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, esta proposta faz parte de um conjunto de estratégias deste órgão do governo para a melhoria da educação no estado e anunciava a implantação de uma proposta inovadora que seria capaz de elevar os índices e a qualidade da aprendizagem do toda rede estadual.

Os materiais da proposta curricular tinham como característica marcante estarem vinculados a um sistema de avaliação padronizada, com muitos gráficos sobre as avaliações, metas, escalas e ranqueamentos, inclusive premiando professores e diretores que fossem bem sucedidos, ao atingirem as metas propostas os profissionais receberiam premiações, de acordo com os avanços esperados.

As primeiras orientações do período de implantação eram que a proposta serviria como um “currículo mínimo”, respeitando os projetos pedagógicos das escolas.

Na carta de apresentação da referida proposta, a então secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro mencionou que a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos e que esta prática, embora importante, ao longo do tempo se mostrou ineficiente, e que era necessária a partir de então, uma ação integrada e articulada, objetivando organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

A proposta curricular foi implantada dentro programa de políticas públicas educacionais, denominado “São Paulo faz Escola”. Fazem parte do programa o fornecimento de materiais apostilados para professores e alunos, denominados “caderno do aluno” e “caderno do professor”, contendo diversas situações de aprendizagem, um site contendo 509 vídeos para dar suporte aos professores.

Todos os materiais foram atrelados a uma avaliação de realização anual, denominada SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo) e a um programa de premiação por desempenho para professores e equipe escolar.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a proposta teve como objetivo, “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 5), de forma a constituir maior integração e entre o que é ensinado nas escolas da rede estadual. Esta se fundamenta na contextualização do currículo na sociedade contemporânea, denominada pela proposta como sociedade do conhecimento, que demanda, portanto, uma educação correspondente aos elementos que para preparar o aluno e “futuro trabalhador” perante os desafios contemporâneos.

Quanto a este conhecimento, a proposta se coloca a favor do currículo como espaço de cultura e que apresenta o potencial para garantir as competências necessárias para a vida em sociedade e para a compreensão das diversas linguagens, como a das artes, da literatura e da ciência.

Dessa forma foi apresentada e implantada proposta curricular que dois anos mais tarde recebeu o status de currículo, o currículo único do Estado de São Paulo e que se encontra vigente e com poucas alterações desde sua implantação há cerca de nove anos.

O currículo como território de disputas, os professores de geografia entre o currículo prescrito e o currículo ativo.

Para analisar as questões relacionadas com o currículo como um território em disputa, nos apropriamos do conceito utilizado por Miguel Arroyo de “Currículo, territórios em disputa”. Concomitantemente relacionamos com as entrevistas realizadas por quem coloca o currículo em prática na sala de aula, e com a teoria crítica de Henry Giroux que nos coloca diante da perspectiva dos professores como intelectuais transformadores.

Com o objetivo de compreender como os professores se relacionam com o currículo foram recolhidos dois relatos oralmente por meio de entrevista. Realizamos as entrevistas com dois professores que atuam há mais de dez anos na rede pública estadual, ou seja, professores de geografia que estavam em sala de aula quando ocorreu a mudança curricular e tiveram contato com o currículo anterior, e passaram por todo o processo inicial de implantação do atual currículo do estado de São Paulo, com trajetórias diversas em sua formação em geografia e também condições de trabalho diversas em relação ao tamanho da jornada de trabalho e atuação em diferentes regiões do Estado de São Paulo, sendo elas, interior e capital.

Procuramos representar a diversidade através desta pequena amostra, de um universo de cerca de duzentos e trinta mil professores que atuam nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

Para a entrevista aplicamos um roteiro com perguntas iguais (Tabela 1), para ambos os professores com o intuito de compreender como foi a aceitação do currículo único pelo professor de geografia e qual o ensino de geografia está sendo produzido após a implantação do currículo único e se ocorrem disputas entre o currículo prescrito e as práticas curriculares dos professores de geografia.

Quais os saberes merecem ter vez no território do currículo de geografia. Afinal, se após a implantação curricular as práticas de ensino mudaram? Quais práticas o currículo tem induzido? Quais práticas anteriores ao currículo permaneceram? Qual a importância da formação do professor em sua relação com o currículo. Diferente de um questionário ou

de uma enquete, o roteiro permite que o depoimento do professor seja livre, permitindo associar à fala do professor a sua relação com o currículo e com suas práticas.

Tabela 01 – Roteiro de entrevista.

<p><u>Identificação e caracterização da escola:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Qual seu nome, idade e tempo de atuação na rede pública estadual?2) Qual a localização e a caracterização da Unidade Escolar.3) Trabalha a quanto tempo na unidade escolar atual?4) É professor efetivo ou temporário?5) Qual a sua formação inicial6) Qual a sua formação complementar e continuada
<p><u>Questões sobre prática de ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Descreva um pouco como era a sua prática de ensino de geografia anterior ao currículo único do Estado de São Paulo?2) Em sua prática, você utilizava alguma metodologia de ensino de geografia que não utiliza mais após o currículo único? Dê exemplos.3) O currículo único trouxe novas metodologias? Dê exemplos de novas metodologias de ensino de geografia utilizadas após a implantação do currículo único.4) Antes da implantação do currículo as aulas de geografia eram mais expositivas ou mais dialogadas?5) Após a implantação do currículo como estão as aulas de geografia, mais expositivas ou mais dialogadas?6) Comente de uma forma quais foram às mudanças trazidas pelo currículo único?
<p><u>Questões sobre a relação professor-aluno</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Descreva como era a relação professor-aluno nas aulas de geografia antes do currículo único.2) Descreva como era a relação professor-aluno nas aulas de geografia após o currículo único.

Para diferenciar as respostas e preservando os nomes verdadeiros dos professores entrevistados, denominaremos como professor A e professor B.

O professor A atua como professor de geografia há aproximadamente dez anos, é efetivo há cinco anos e tem uma jornada de trabalho de cinquenta horas semanais, leciona em uma escola localizada em um bairro da Zona Norte da Capital paulista, escola que ele descreveu como sendo uma escola de passagem, pois cerca de setenta por cento dos seus alunos não são do bairro no qual a escola está situada.

O professor A iniciou seu trabalho como professor de geografia enquanto aluno do curso de graduação que realizou em uma universidade privada de São Paulo.

O professor A, diz não estar de acordo com a política do material, menciona que o material limita o trabalho docente, mas mesmo assim faz uso dele, pois assim não precisa preparar suas aulas, devido a ter uma jornada de cinquenta horas de trabalho semanais e estar cursando pós-graduação, diz não ter tempo para se organizar e preparar as suas aulas.

Antes da implantação do currículo único o professor era autor do seu plano de aulas e que selecionava os materiais que utilizava para trabalhar com os alunos com muito mais qualidade e variedade de metodologias.

Ainda sobre suas práticas antes do caderninho, diz que suas aulas eram dialéticas, apresentava os conceitos e discutia com os alunos, e as suas discussões eram subsidiadas por livros didáticos, textos de vários autores conceituados da geografia, filmes, livros e poemas.

Hoje o professor A não aplica provas, diz não ter tempo para correções, detalha que aplica os materiais do começo ao fim e que até já decorou os conteúdos da proposta curricular de geografia, destacou que os “caderninhos” não têm uma sequência didática adequada e bom arcabouço científico e que as práticas ficaram restritas apenas ao caderno do aluno, e este não contém textos que possibilitem a compreensão dos conceitos geográficos e identifica a proposta curricular como pobre na questão intelectual e paradidática.

Podemos observar claramente através do relato do professor A que existe uma disputa entre os saberes anteriores à implantação curricular. De acordo com a análise de Arroyo (2011, p. 82):

Podemos começar com uma constatação um tanto pessimista: Os estudos sobre essa longa história não fazem parte do currículo de formação docente. (...) uma riqueza de experiências e conhecimentos que afetam diretamente as identidades docentes, o trabalho profissional e que continuam desperdiçados nos desenhos curriculares de educação básica. (...)

Em relação ao andamento das aulas, o professor relatou que as aulas eram mais soltas e conseguia cativar os alunos, mas que gastava muita energia, as aulas eram dialogadas com muitos debates e questionamentos, o professor utilizava métodos diversificados de avaliação.

Os alunos se mostravam mais receptivos, mas não conseguiu manter o mesmo ritmo, devido à desvalorização salarial que ocorreu nos últimos anos, o professor foi obrigado a trabalhar em dois cargos, e com um maior número de aulas, não foi possível manter o mesmo ritmo do início de sua carreira, destacou que trabalha desmotivado devido às perdas que a categoria vem sofrendo ao longo dos últimos anos.

Como a principal mudança trazida pelo currículo, o professor A relata que a proposta tirou a liberdade de cátedra do professor, que hoje tem obrigação de planejar as aulas de acordo com a proposta curricular.

Quando questionado sobre a relação professor-aluno, o professor descreveu que existem conflitos, os alunos não gostam da apostila, porque as aulas são funcionais e disciplinadoras, os alunos reclamam também de ter de carregar muitos materiais.

O professor destacou que seu retorno à Universidade para realizar o mestrado “o salvou”, pois estava deprimido e só viu uma saída, voltar a estudar.

Segundo Henry Giroux, a reconstrução da relação entre as universidades e escolas é necessária para articular o relacionamento entre a teoria e a prática, superando a divisão de trabalho entre eles e se reconhecendo em seu papel político:

Este laço exige um repensar sobre quem somos enquanto educadores. Ele definiria os estudos curriculares como sustentáculos dos professores-educadores enquanto intelectuais transformadores. Os educadores trabalhariam em conjunto com grupos ou movimentos sociais específicos em torno de diversas preocupações econômicas, sociais e políticas variadas. (...) Seria igualmente importante que eles se conscientizassem de que seu papel pedagógico é definitivamente político, já que não podem fugir das funções contraditórias de legitimação ou resistência às formas dominantes de ideologia e cultura. (Giroux, 1997:172)

A trajetória dos professores nos revela também que o processo de formação é um diferencial relevante em sua relação com o currículo, segundo Henry Giroux (1997) os estudos curriculares são o “sustentáculo dos professores enquanto intelectuais transformadores”.

O professor B atua na rede estadual há aproximadamente 31 anos, sendo efetivo há 28 anos na rede estadual de São Paulo. É professor efetivo em uma escola na região central da cidade de Sorocaba, no Interior de São Paulo, o professor identificou a escola como

sendo uma escola de passagem, cerca setenta e cinco por cento do alunado vem da periferia e procura a escola por ser considerada uma boa escola, trabalha em uma jornada semanal de 20 horas aulas atualmente.

O professor B atual inicialmente como professor no ensino fundamental ciclo I, e sua formação é ensino médio com formação específica em magistério e posteriormente licenciatura em geografia e complementação pedagógica em história em uma faculdade no interior de São Paulo, a faculdade não existe mais atualmente e que segundo a avaliação do professor era uma faculdade ruim, portanto quando iniciou sua atuação profissional com professor de geografia sentiu a necessidade de buscar aperfeiçoamento. Como formação continuada realizou uma especialização em Cartografia escolar, ensino e metodologia em geografia em uma faculdade do interior, foi aluno ouvinte em uma universidade pública na capital, na mesma universidade participou de grupos de pesquisa, fez mestrado em cartografia escolar e doutorado em educação, no qual pesquisou o ensino de cartografia para alunos do ciclo I do ensino fundamental.

Atuou profissionalmente também como ATP (assistente técnico pedagógico) na diretoria de ensino no período de implantação do currículo único de São Paulo, onde teve oportunidade de realizar diversos cursos de formação, nas áreas de didática e de legislação, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, esses cursos eram fornecidos pela secretaria aos ATP's e posteriormente este aplicavam o curso aos professores da rede.

Sobre a implantação da proposta curricular considera a proposta de geografia com "pouco dinamismo" e crítica a falta de atualização.

O professor relata que no período anterior a proposta curricular fazia mais trabalhos de campo, utilizava o livro didático, revistas, jornais, pesquisas e exigia elaboração de trabalhos completos como uma forma de avaliação, atualmente é mais burocrático para conseguir sair da escola com os alunos, mas que este ano (se refere a 2016), conseguiu fazer uma saída de campo com seus alunos.

Destacou que se a proposta fosse implementada no início de sua carreira como professor ele também poderia ser moldado conforme eles queriam, para ele o currículo não foi uma

mudança significativa, ele não depende deste formato para dar suas aulas, mas segue o que construiu através de seu processo de formação.

Em sua relação com os alunos mencionou que a maioria presta atenção em suas aulas que após um longo período de formação, com o tempo foi aperfeiçoando suas aulas e otimizar o tempo das aulas e que não se preocupa em “dar conta” de todos os conteúdos, mas que procura garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Considera a escola com uma boa estrutura e procurar se utilizar dos bons recursos como a biblioteca, sala de leitura e de vídeo e conta com recursos de apoio como filmes e músicas. Participa do projeto de astronomia e outras atividades em parceria com a professora da sala de leitura.

Como forma de avaliação o professor se utiliza de formas variadas como produção de texto, seminários, trabalhos elaborados em grupo, com pesquisas e rodas de conversa. A coordenação da escola propõe anualmente uma semana de provas que ela considera desnecessária, pois o objetivo é treinar para uma das avaliações da rede estadual, o SARESP, tem um custo elevado e demanda muito tempo de correção, que este formato de avaliação com questões de múltipla escolha não permite a compreensão do que o aluno efetivamente aprendeu.

Destacou que o currículo é incompleto e fragmentado, não possui uma boa sequência didática e que separa a geografia física da geografia humana, o material não exige que o professor tenha muito conhecimento para aplicá-lo em sala de aula.

O professor considera a implantação da proposta como uma abertura para o professor fazer cursos rápidos de formação inicial e relatou que não aceita a imposição de utilizar a proposta, embora a coordenação o oriente para seguir o currículo.

Ao analisar os relatos dos professores o principal objetivo da pesquisa não é tecer comparações em relação à qualidade do trabalho realizado pelos professores entrevistados, mas de analisar as disputas existentes entre os saberes docentes construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, através de processos diferentes de formação, de jornadas e condições de trabalho e de carreira a quais estão

submetidos e de uma política curricular que disputa o território da escola cerceando a autonomia profissional e a autoria profissional e a criatividade docente.

Segundo Arroyo (2011, p. 34): “O currículo esta aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências, caem sobre os docentes e gestões como um peso.”

Podemos ver claramente que ambos professores estabelecem uma relação tensa entre os próprios saberes docentes e as lógicas impostas por um sistema curricular baseado principalmente nas avaliações, que por sua vez passaram a ser o currículo oficial imposto para as escolas.

Considerações finais

Observamos o currículo como um território de disputa entre os saberes e as políticas curriculares que tentam normatizar este território.

Outras questões que nos chamam atenção são o descontentamento dos professores com as condições de trabalho, com a precarização e a desvalorização da carreira a quais estão submetidos, bem como também com a qualidade dos materiais, que consideram desvinculados da realidade dos alunos e que resistem à incorporação de conhecimentos provenientes da dinâmica do conhecimento geográfica e da dinâmica social.

Portanto temos que avançar nas posturas críticas, levantando elementos diante dos embates entre a autoria docente e os controles curriculares, resgatando as possibilidades de abrir novos espaços-tempos e práticas, procurando compreender os mecanismos que limitam a autonomia e a criatividade para se contrapor e avançar.

O objetivo desta análise não é dar conta de analisar toda diversidade encontrada na em uma das maiores redes de ensino do Brasil, a rede paulista, mas sim demonstrar as percepções sobre um currículo único como uma tentativa política de controlar o trabalho do professor e de instrumento para um projeto de uma sociedade que se quer produzir a serviço de agentes externos à escola na manutenção das desigualdades no campo da educação pública brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3ª Ed. São Paulo, Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. *Poder, significado e Identidade*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- BRASIL/Secr. De Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.
- GIROTTO, E. D. *Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo Contemporâneo*. Boletim Campineiro de Geografia, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: < http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233/2015v5n2_EGirotto>. Acesso em 28 jan 2017.
- GOODSON, I. F. *Currículo – teoria e história*. 10 ed. São Paulo, Vozes, 2010.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias Coordenação*, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. São Paulo: SEE/SP, 2011.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Coordenação Maria Inês Fini. 1ª Ed. atual. São Paulo: SEE, 2012.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular para o ensino de geografia – Ensino fundamental*. 7ª Ed. Secretaria da Educação/CENP. São Paulo, 1997.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular para o ensino de geografia. Ensino Fundamental II e Médio*. Secretaria da Educação/CENP. São Paulo, 2007.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. Coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE/SP, 2008 a.