

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

MELLINA FÜRST FERREIRA MÁXIMO

Mediação no ensino de Geografia: Análise a partir do currículo da cidade de São Paulo

Mediation in Geography teaching: An analysis on the school curriculum of the city of São Paulo

São Paulo
2020

MELLINA FÜRST FERREIRA MÁXIMO

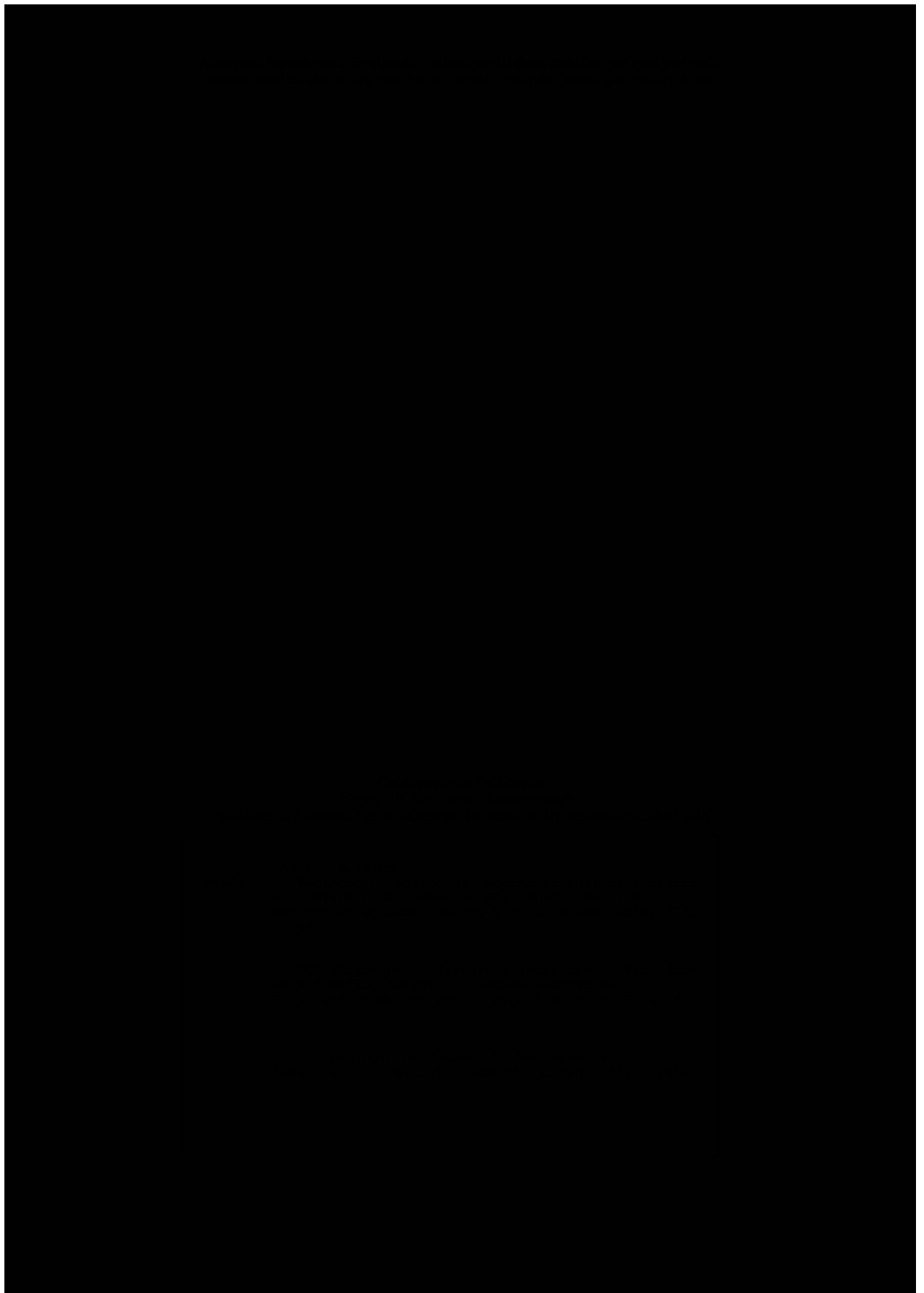
Mediação no ensino de Geografia: Análise a partir do currículo da cidade de São Paulo

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Giroto

São Paulo
2020



Dedico esse trabalho aos meus filhos,
Leonardo e Rafaella,
que sempre foram meu orgulho
e minha motivação para não desistir
nesse longo processo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e aos meus sogros que me deram todo suporte necessário, no sentido mais amplo dessa palavra.

Ao meu marido, que sempre acreditou em minhas capacidades, pelo seu incansável apoio e incentivo.

Ao professor Eduardo que me ajudou tão em cima da hora.

“Quem não apostar que existe nas crianças e jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo.”

(DA COSTA, Antônio Carlos Gomes,1990)

RESUMO

Máximo, Mellina. **Mediação no ensino de Geografia:** Análise a partir do currículo da cidade de São Paulo. 2020. 44 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esse trabalho busca analisar o currículo da cidade, mais especificamente o volume relacionado à Geografia, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a perspectiva do conceito de Mediação de Lév Vygotsky e Reuven Feuerstein. Após exposição dos conceitos de cada autor e através de análise documental se verificará se há e quais são as possibilidades de mediação o currículo proporciona ao professor. Para qual quer um dos dois autores trabalhados é necessário que o mediador tome medidas conscientes que conduzam o mediado ao seu objetivo final, então independente do material utilizado, o uso da mediação está mais relacionado com as atitudes do professor mediador em procurar e explorar as oportunidades de mediação. Embora o material não tenha sido elaborado para ser utilizado sob a ótica da mediação, um professor preparado e atento consegue encontrar formas de mediação.

Palavras-chave: Currículo da Cidade. Feuerstein. Mediação. Vygotsky.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1: SOBRE O CONCEITO DE MEDIAÇÃO.....	09
CAPITULO 2: O CURRÍCULO DA CIDADE.....	16
2.1 O processo de construção do documento.....	16
2.2 O documento: Introdução.....	19
2.3 A Geografia no Currículo da cidade	26
CAPÍTULO 3: A MEDIAÇÃO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA CIDADE DE SÃO PAULO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

É muito frequente dizer que o professor deve atuar como mediador, mas esse conceito tem algumas origens e significados diferentes, dependendo do autor a ser considerado. Dessa forma, é necessário esclarecer quais são os princípios e objetivos de mediação que o professor deve ter em mente ao planejar uma sequência didática.

O novo currículo da cidade de São Paulo foi desenvolvido de maneira inédita e já em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. O texto se pretende atual e antenado com um discurso que preza pela educação integral dos alunos, que não fique apenas limitada aos conhecimentos escolares e orienta os professores a não apenas transmitir os conteúdos, mas articulá-los com a realidade em que vivem. Embora não traga explicitamente a ideia de mediação, a proposta do presente trabalho é analisar em que proporção o documento possibilita práticas mediadoras por parte dos professores para que se atinja o objetivo pretendido pela Secretaria Municipal de Educação.

Neste trabalho se usará como referência teórica Lev Vygotsky e Reuven Feuerstein. O primeiro por ser um autor clássico no que se refere a relação entre indivíduo e o mundo, que é mediada por ferramentas adquiridas de acordo com a cultura; o segundo, por conduzir estudos com crianças privadas culturalmente e com sérios problemas de aprendizagem para chegar a um plano prático de intervenção que visa a modificabilidade cognitiva, articulando então teoria e prática.

Assim, no primeiro capítulo será feita a apresentação da teoria de ambos autores citados anteriormente, bem como a exposição de suas semelhanças e diferenças. No segundo capítulo, será abordado a elaboração do Currículo da Cidade, feito de forma colaborativa para as escolas municipais da cidade de São Paulo e também sua organização, conceitos norteadores e objetivos tanto para os alunos quanto para os professores.

Por último, através da análise documental do texto do Currículo da Cidade se buscará relacionar os critérios de mediação de Feuerstein e a teoria de mediação de Vygotsky com as possibilidades presentes no texto do Currículo da Cidade para verificar o quanto esse documento proporciona aos professores a oportunidade de atuarem como mediadores.

Capítulo 1 - Sobre o conceito de Mediação

O termo mediação vem sendo utilizado, frequentemente, em vários campos do conhecimento: astronomia, religião, educação, jurídico e terapêutico. Aqui abordaremos a mediação na educação e suas possíveis interpretações de acordo com as contribuições de Reuven Feuerstein e Lév Vygotsky, ambos psicólogos que dedicaram parte de suas vidas ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Vygotsky, um dos grandes interacionistas junto com Piaget, viveu na Rússia durante o período da revolução socialista e seus pensamentos inserem-se nesse contexto muito influenciados por Marx e, por isso, foram baseados no materialismo histórico no qual o homem é determinado pela sua história, pelas condições socioculturais e econômicas de sua época, e sua identidade é elaborada a partir desse contexto. O ambiente não é apenas um conjunto de objetos e pessoas, deve ser enfocado como espectro da cultura humana e da interação social.

Sua proposição era articular o estudo do funcionamento cognitivo com os processos de interação social porque, para ele, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. Assim, era necessário extrapolar o organismo em si e focar nas relações culturais, por isso seus estudos se iniciaram sobre a linguagem, já que através dela a criança se capacita às representações mentais, sistemas simbólicos, generalizações e abstrações.

É no significado da palavra que se expressa o pensamento. As palavras foram tomadas por ele como unidade, já que pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem, tanto ao intelectual quanto ao verbal.

A mediação através da linguagem é a ideia central de Vygotsky porque ela seria o sistema simbólico básico e instrumento mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento; além de produto cultural. Segundo ele: “A ação somente tem sentido se mediada, significando que todo ser humano, inserido numa realidade sócio - histórica, apenas adquire condição humana se for, em sua relação com o mundo, mediado por instrumentos de sua cultura”. (Gomes, 2002)

A mediação acontece por instrumentos e signos. Os primeiros são meios materiais externos que transformam os objetos do mundo, como a roda, o trator; enquanto os segundos não transformam objetos, mas alteram a relação com a

realidade, como a escrita, a matemática, a música, os esquemas gráficos. Dessa forma, os signos agem como um instrumento para melhorar o desempenho da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

De acordo com o dicionário Aurélio, signo é: “Qualquer objeto, forma ou fenômeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste em uma série de situações”. Sem a mediação dos signos, não há contato com a cultura porque não haveria um processo de significação próprio de um grupo.

Para Vygotsky, é no grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que fornece formas de organizar e perceber a realidade, que vão constituir os instrumentos psicológicos que farão a mediação entre o indivíduo e real então os signos são partilhados pelo conjunto dos membros do grupo cultural e gera uma espécie de código para decifrar o mundo, mostrando a cultura como principal fator de mediação.

É através dessa interação social que há o desenvolvimento psicológico e a internalização da cultura, a partir disso é possível aos estudantes dar significado às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos que podem ser interpretados a partir de seu grupo cultural, o que geraria uma nova postura dentro da sala de aula onde as crianças seriam expostas a conceitos e conteúdo e depois conversariam umas com as outras sobre seus pensamentos, ideias sobre isso para sintetizar e internalizar esses novos conceitos.

Inicialmente, no processo de aprendizagem a criança parte de suas próprias percepções sobre o assunto, reflete sobre as explicações recebidas e só então as transforma de acordo com os esquemas lógicos que já tem. Para uma generalização ou abstração a criança precisa de um adulto ou de outras crianças, e através dessa mediação ela fará com auxílio mais do que faria sozinha e num segundo momento não precisará mais desse auxílio.

Nesse sentido, o conhecimento não é transmitido pelo professor através da fala e aulas expositivas, os conceitos devem ser discutidos e buscados por meios de pesquisa, por exemplo. É na interação sociocultural onde o processo interpessoal (entre pessoas ou crianças e professor) se torna intrapessoal (no interior da própria criança) e é a partir daí que se pode sustentar que o professor deve mediar esse processo interagindo com os alunos para que eles possam aprender por meio dessa interação.

Em seus estudos, Vygotsky elaborou os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, sendo a primeira a

estrutura cognitiva pronta e já madura e a segunda é o estabelecimento de capacidades potenciais e passíveis de se tornarem maduras e parte consolidada da estrutura cognitiva a partir de interação social. Toda zona de desenvolvimento real já foi uma zona de desenvolvimento proximal que amadureceu, a medida que uma capacidade torna-se madura, novas zonas proximais se estabelecem, para no futuro se consolidarem.

Isso mostra como a estrutura cognitiva é flexível e diretamente ligada ao meio social e interações humanas, por isso se faz necessário novas metodologias para avaliar esse potencial não manifesto porque até hoje é difícil que isso aconteça, a maioria das avaliações são para medir o que já está estabelecido.

Mesmo que duas crianças apresentem um mesmo tipo de respostas e padrões de raciocínio espontâneos, elas podem demonstrar uma diferença significativa quando mediadas por outras pessoas. O teste de QI, assim, mede o nível já maduro de um indivíduo, via respostas espontâneas. Quando o experimentador fornece "pistas" estratégicas, ele medeia a criança e avalia um outro tipo de resposta: o potencial da criança, o vir a ser da estrutura cognitiva. (Gomes, 2002, p.58)

Assim, o papel da escola é a transformar o estado atual do desenvolvimento para um patamar superior porque o aprendizado voltado para os níveis já atingidos é ineficaz para o desenvolvimento global da criança, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento através da mediação.

Reuven Feuerstein, psicólogo romeno, concebeu o conceito de Experiência da Aprendizagem Mediada após um trabalho crucial com crianças e adolescentes judeus imigrantes dos campos de concentração que retornavam a Israel com seríssimos problemas de desenvolvimento cognitivo, em nível de retardo mental e baixo êxito escolar. Assim os testes disponíveis para serem aplicados na época não demonstravam as capacidades potenciais do grupo, apenas as já manifestas.

Feuerstein e Vygostky acreditavam em potenciais não manifestos, no desenvolvimento pela interação sócio cultural e na necessidade de desenvolver novas metodologias para avaliar as potencialidades.

Após a observação e intervenções nesse grupo que Feuerstein acompanhava, ele chegou ao paradigma de que a inteligência é promovida pela interação humana e não pelo amadurecimento biológico da estrutura cognitiva (como

sugeria Piaget). Todos os pressupostos que tinham sido apenas observados por ele e seus colaboradores foram comprovados empiricamente.

Em Meier (2008), segundo Fonseca, toda a teoria de Feuerstein é baseada no princípio de que todo ser humano é modificável. Esse princípio é como uma crença e sem ela é impossível compreender a teoria, avaliação e intervenção da Modificabilidade Cognitiva Estrutural; sem acreditar nesse princípio é inútil se envolver em qualquer processo de transmissão cultural, seja como professores, pais ou mediadores. Ele é muito otimista em relação ao potencial humano independente da existência de fatores que sejam contrários à flexibilidade mental, que embora tenham sua existência reconhecida por Feuerstein, não são de forma alguma, irreversíveis; para ele, o único fator realmente irreversível é a privação cultural.

A privação cultural é a ausência ou insuficiência de interações sociais específicas que mobilizem aspectos cognitivos, já que o desenvolvimento desses depende de interações humanas que forneçam instrumentos para lidar com o mundo. Esse caso se aplicava a algumas crianças e adolescentes que Feuerstein acompanhou no período pós-guerra e serviram de base para sua teoria da modificabilidade estrutural cognitiva.

Feuerstein foi discípulo de Piaget, mas se afastou dele no que se refere a eficiência da aprendizagem direta que nem sempre é suficiente para atingir todos os sujeitos e focou na presença de um ser humano que fique entre o estímulo e o organismo, um mediador que não deixa que o estímulo chegue diretamente ao indivíduo, mas filtre, module e altere o estímulo.

Para Feuerstein, há a aprendizagem direta e a aprendizagem mediada, juntas são necessárias para criação de pré-requisitos do pensamento, ambas são importantes e é por isso que o professor não pode sempre mediar. Tão importante quanto o desenvolvimento das funções cognitivas através da mediação, é que o sujeito desenvolva sua autonomia no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento de forma independente. Além disso, quanto mais experiências de aprendizagem mediada mais o indivíduo estará desenvolvido para se beneficiar das experiências de aprendizagem direta.

Em sua teoria adota o conceito de inteligência de acordo com a abordagem interacionista e é trocada pela palavra 'modificabilidade' mostrando a ideia de adaptação e evolução sem limitação, servindo muito melhor ao propósito educacional. A modificabilidade estrutural cognitiva não resulta das simples

exposições a certas experiências; não é só porque há estímulos que se pode explicar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. É necessário que haja um mediador que seleciona, aponta, organiza e planeja o aparecimento do estímulo de acordo com a situação estabelecida por ele e a meta de mediação.

O mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com o ambiente, utilizando ferramentas que não fazem parte dos estímulos imediatos e que preparam o mediado para transcendê-los num processo intencional e planejado; assim o desenvolvimento cognitivo de uma criança é inseparável do desenvolvimento cognitivo de seus mediadores, sejam pais, professores ou psicólogos porque a qualidade da intervenção do mediador, as estratégias, as explorações, os novos processos realizados é o que garante o acesso a níveis mais elevados de cognitividade.

Em Gomes (2002), para Feuerstein um mediador formal tem a capacidade de conduzir estrategicamente o processo de aprendizagem mediada, capacidade de questionar o mediado de modo a facilitar conflitos cognitivos que mobilizem as funções cognitivas, viabilizando uma intervenção transformadora. Assim:

A mediação a ser estabelecida com um indivíduo deve estar baseada no entendimento dos diferentes ritmo, experiências e trajetórias pessoais, contexto familiar, níveis de conhecimento, enfim, da heterogeneidade, traço comum a todos os grupos formados por seres humanos. (Meier, 2008, p.123)

Nessa interação é fundamental entender que os mediados são ativos no seu processo de conhecimento, mesmo a atividade sendo espontânea e individual importante, ela é insuficiente para modificar o sujeito, dando destaque a importância da intencionalidade da ação do mediador. Os estímulos em si podem não ser percebidos pelos indivíduos, então é papel do mediador direcionar o mediado para uma percepção que contribua com o objetivo a ser atingido por isso não basta estar em um ambiente repleto de estímulos é necessário que entre os estímulos e os indivíduos mediados haja alguém intencionalmente atuando sobre as estruturas cognitivas.

A mediação da aprendizagem é um tipo especial de relação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação não se limita apenas à cognição, há também um troca relacional entre as partes já que é necessário que o mediador realmente acredite na criança, e esse fator

impulsionador carrega consigo fator cognitivos e afetivos, além de enriquecimento humano conjunto.

Por isso a intencionalidade do mediador e reciprocidade do mediado é um dos critérios fundamentais e universais da mediação, junto com a construção de significados fomentada pelo mediador e a transcendência da realidade concreta para a aplicação em outros contextos e situações. Só pode haver mediação em uma interação se nela houver essas três características, existem outros nove critérios que compõem a experiência da aprendizagem mediada, mas não tem função determinante no ato mediacional então não são obrigatórios, embora sejam importantes. São eles:

- Mediação do sentimento de competência
- Mediação da regulação e controle do comportamento
- Mediação do comportamento de compartilhar
- Mediação da individualização psicológica
- Mediação da busca de objetivos e metas
- Mediação do desafio: Busca da novidade e da complexidade
- Mediação da conscientização do ser humano como modificável
- Mediação da busca por alternativas otimistas
- Mediação do sentimento de pertencimento

A mediação de intencionalidade e reciprocidade é necessário, como falado anteriormente, que o mediador tenha uma intenção com o mediado e essa deve ser incorporado por ele. De certa forma, esse critério diz respeito a formação de vínculos entre os envolvidos, o reconhecimento do outros e de si mesmo. O objeto da interação mediadora não é um objeto em si, mas os processos cognitivos da criança.

A mediação de significados é um critério que mobiliza mais o aspecto afetivo do que cognitivo porque envolve uma visão de mundo: expectativas, valores, sentimentos e laços sociais, o mediador deve mostrar seus significados para que o mediado possa elaborar novos significados e possibilidades, generalizando e transcendendo, é um sentido tirado da vida real.

A mediação de transcendência é a relação entre o que já se sabe e as possibilidades futuras de aplicação desse conhecimento, compreender para depois extrapolar para outras situações.

Esses três critérios são o que mostram uma interação e transmissão cultural realmente como EAM, os outros não são fundamentais, mas ajudam a delinear outros aspectos que devem ou podem ocorrer durante a mediação.

Em Sarmiento (2011), a teoria e prática se unem no trabalho de Feuerstein de uma maneira harmoniosa, de modo que se pode dividir seu trabalho, basicamente, em dois blocos. No lado da teoria, um conjunto coeso de premissas conceituais forma o suporte teórico para a elaboração, no lado da prática, de implicações de cunho pragmático voltadas para a ação psicopedagógica".

A parte pragmática do trabalho de Feuerstein são os instrumentos de avaliação e intervenção elaborados por ele: O PEI e o LPAD. O LPAD (*Learning Potential Assessment Device*) é composto por uma série de testes desenvolvidos para inferir o potencial de aprendizagem, identificando as funções cognitivas deficientes e o nível de mediação necessário para possibilitar mudanças na estrutura do funcionamento cognitivo dos sujeitos. Já o PEI (*Instrumental Enrichment Program*) surge para superar os efeitos prejudiciais decorrentes da falta da experiência de aprendizagem mediada, possibilitando o emprego de procedimentos capazes de proporcionar a transformação da estrutura cognitiva e o desenvolvimento do potencial de aprendizagem independente da presença de dificuldades de aprendizagem.

As idéias e teorias de ambos foram muito marcantes e estabeleceram novos paradigmas na educação que até hoje são utilizados e discutidos inclusive no novo currículo elaborado para as escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. A seguir se buscará esclarecer as relações entre as proposições do novo documento e suas possibilidades de aprendizagem mediada.

Capítulo 2 - O Currículo da Cidade de São Paulo

2.1 Processo de construção do documento

No contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o qual, a partir de 2017, o país todo passou a ter um documento normativo que define o conjunto de conhecimentos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, a cidade de São Paulo já se adiantava em revisar seu currículo e elaborar um documento de forma participativa que estivesse alinhado com a nova base. Dessa forma, a Secretaria municipal de educação de São Paulo foi uma das primeiras do país a realizar sua revisão curricular à luz da BNCC.

De acordo com a secretaria municipal de educação, a atualização do currículo municipal foi feita ao longo de 2017 e a implementação já teve início no começo de 2018. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, sua construção se deu de maneira colaborativa, envolvendo as diretorias Regionais de Educação, professores que participaram dos Grupos de Trabalho (GTs), 10% do total de alunos do Ensino Fundamental da rede, consultores e especialistas.

A elaboração do currículo foi feita em 5 passos: Composição de equipe e planejamento inicial, Grupos de trabalho para a composição do currículo, Pesquisa com os estudantes, Pesquisa com educadores e Consulta à rede, leitura crítica e finalização do documento.

O núcleo especialista em currículo da SME-SP definiu as concepções do documento com base no histórico curricular de São Paulo e ainda outros exemplos como Sobral (CE) e Chile, Portugal e Hong Kong; nomes de assessores para a atualização do currículo de cada componente (foram 21 no total) e ainda o modelo do processo de elaboração que se definiu como colaborativo, envolvendo a participação de professores e alunos. Se definiu também nesse momento a ideia do currículo em espiral ao invés de blocos com a intenção de que os conteúdos sejam revistos e aprofundados em suas complexidades ao longo dos anos de acordo com a autonomia do aluno.

Os grupos de trabalho para elaboração do currículo eram compostos por assessores, professores da rede e a equipe pedagógica da secretaria de educação. Os GT's ficaram responsáveis por elaborar os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento de cada componente curricular, especificados ano a ano, para o 1o ao 9o ano do Ensino Fundamental. Para definir os objetivos de aprendizagem foi necessário discutir conceitos e concepções específicas de cada componente por isso a atualização do currículo foi além de um caráter de execução contribuindo sob o aspecto formativo também.

Houve também um esforço da secretaria municipal de educação para ouvir os alunos: O que os estudantes esperam da escola? E o que consideram que a escola precisa ter para proporcionar mais aprendizado?

Para tanto, parte desses alunos foram ouvidos em rodas de conversas chamadas “Estudante tem voz”, porém essas foram realizadas em apenas 4 escolas durante um mês. Todas as questões levantadas durante as sessões foram agrupadas em 8 perguntas centrais que se transformou em um questionário de pesquisa com múltiplas escolhas ou com espaço para resposta livre. O questionário foi disponibilizado para os alunos responderem através de um aplicativo que poderia ser acessado do celular ou computador. A pesquisa teve a resposta de cerca de 10% de todos os alunos do Ensino Fundamental da rede. A maioria tinha entre 11 e 13 anos de idade. Meninos e meninas se engajaram na mesma proporção como mostra o gráfico 2.



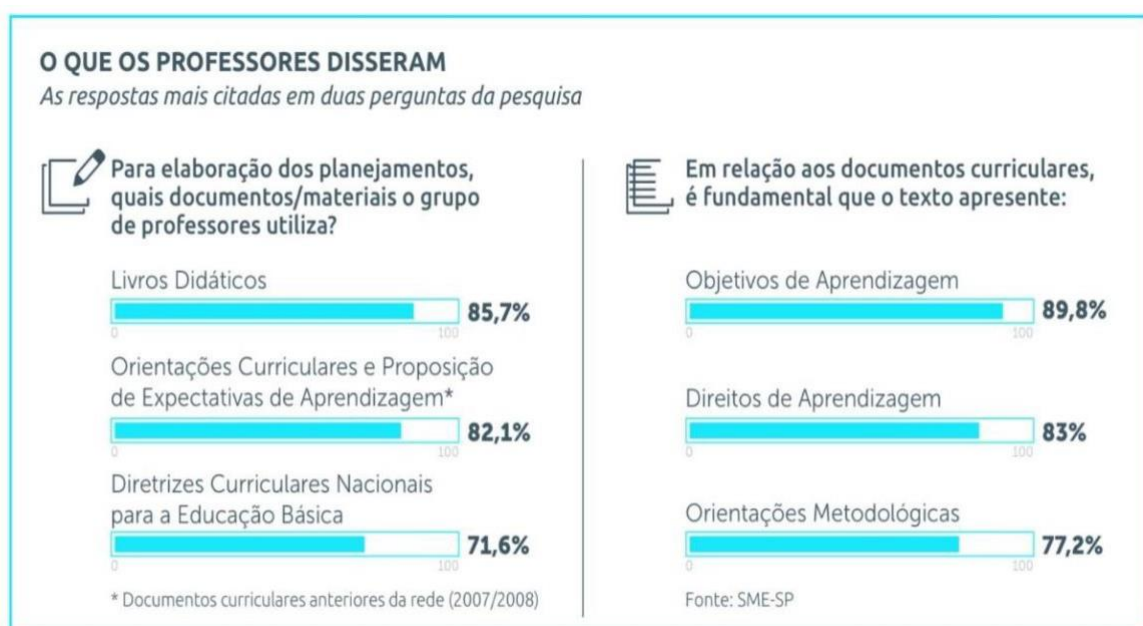
*Alunos da EJA e de oito escolas de Ensino Fundamental e Médio que também responderam à pesquisa.

Fonte: SME-SP

O resultado da pesquisa foi compartilhado com os professores do Grupos de Trabalho e ajudou a nortear os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a embasar as “matrizes do saber”, além de ser referência para a formulação das metodologias que foram apresentadas como orientações didáticas.

O 4º passo foi ouvir os professores e gestores escolares através de pesquisa online para compor a estrutura do currículo. O questionário foi elaborado pelas Diretorias de ensino com o objetivo que conseguir responder à seguinte pergunta: O que o currículo precisa ter para ajudar o professor no planejamento das aulas?

Com a intenção de responder à pergunta central, o questionário tinha seis perguntas sendo algumas de múltipla escolha e outras com resposta livre e também foi estruturado em formulário Google e enviado por e-mail para as escolas, porém não há dados sobre a quantidade e perfil dos professores que participaram.



O passo final foi consultar a rede de professores, solicitar a leitura crítica do documento para 8 consultores externos, fazer os ajustes necessários e finalizar o currículo.

A primeira versão de cada componente curricular foi disponibilizada na íntegra online no SGP (sistema de gestão pedagógicas) que já é bastante familiar para os professores. Em cada objetivo de aprendizagem ou tópico da parte conceitual havia a

possibilidade de exclusão, sugestão ou reposicionamento do tópico conceitual pelos professores.

Ao final de 2017, todo esse processo produziu três documentos:

- * Currículo da Cidade: Com nove volumes – um por disciplina –, o currículo traz objetivos de aprendizagem apresentados para cada um dos anos, desde para o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Há uma parte introdutória comum a todas as áreas, que inclui uma Matriz de Saberes (com a qual as áreas do conhecimento devem se comprometer em cada ciclo) e temas inspiradores trazidos dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), acordados na Agenda 2030 por países-membros das Nações Unidas.
- * Caderno da Cidade: Saberes e aprendizagens: Caderno com sequências de atividades e projetos para os estudantes, em Português, Matemática e Ciências –um para cada ano do Ensino Fundamental. A frequência de uso fica a critério de cada professor, que segue tendo autonomia para utilizar livros didáticos e outros recursos
- * Orientações didáticas: Elaborado como desdobramento do currículo e não apenas complementar, auxilia a implementação do currículo nas escolas. Esse material é apoio para os educadores, contendo propostas de como organizar o cotidiano das aulas, em várias situações de ensino que possibilitem a aprendizagem dos objetivos definidos no currículo, além de exemplos de práticas avaliativas. Se propõe a ser um ponto de partida e não “uma receita” a ser seguida devido a complexidade das realidades locais e por isso incentiva a empreender estratégias e aumentar as possibilidades para que os estudantes continuem aprendendo.

2.2 - O documento: Introdução

No currículo da cidade para Geografia, a primeira parte é introdutória (e comum a todos os componentes) e mostra continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade como as premissas para a construção do currículo.

Depois são compartilhados os conceitos e concepções que embasam o currículo da cidade como a concepção de infância e adolescência, de currículo, de educação integral, de equidade e de educação inclusiva.

A concepção de Infância e Adolescência que aparece no currículo é baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente que considera a infância como período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como etapa que

compreende dos 12 aos 18 anos. Considera ainda que esses períodos são influenciados por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, e ainda por variáveis de classe, gênero e etnia, por isso o currículo considera os diferentes contextos das crianças e adolescentes que vivem em São Paulo e proporciona estudos sobre História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, Imigrantes e Refugiados.

Durante a fase de descentração na adolescência há uma preocupação com a exposição dos estudantes a situações de risco social e pessoal e à influência da mídia, por isso o currículo pretende preparar os alunos para o uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais e também para a reflexão das relações humanas, de consumo e ambientais. Também há preocupações no sentido que orientar os alunos sobre as várias formas de violências, abuso e exploração que possam comprometer o desenvolvimento e bem-estar.

Essas preocupações mostram que o currículo intenciona a formação de sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e colaborativos, dialogando com a proposta de educação integral.

Sobre a concepção de Educação Integral nada tem a ver com escola em tempo integral, é entendida como “aquela que extrapola o desenvolvimento cognitivo e promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional e cultural) e a suas formações como sujeito de direitos e deveres” (Currículo da Cidade, pg.20). Essa abordagem pretende a formação integral dos estudantes para atingirem seu potencial e se tornarem cidadãos éticos e comprometidos consigo mesmos, suas famílias e humanidade. Essa visão é complementada por quatro perspectivas sobre a educação integral:

- Desenvolvimento humano equilibrado com a articulação de vários aspectos além do cognitivo
- Articulação dos componentes curriculares entre si e com a realidade, através de projetos inter e transdisciplinares.
- Articulação entre escola, família e comunidade local para fortalecer a ligação entre educação formal e não –formal.
- Aumento do tempo, com qualidade, que os estudantes ficam na escola para melhorar desempenho escolar.

Sobre o conceito de Equidade é destacado o reconhecimento da diferença como fato inerente a humanidade, mas sem permitir que ela se transforme em

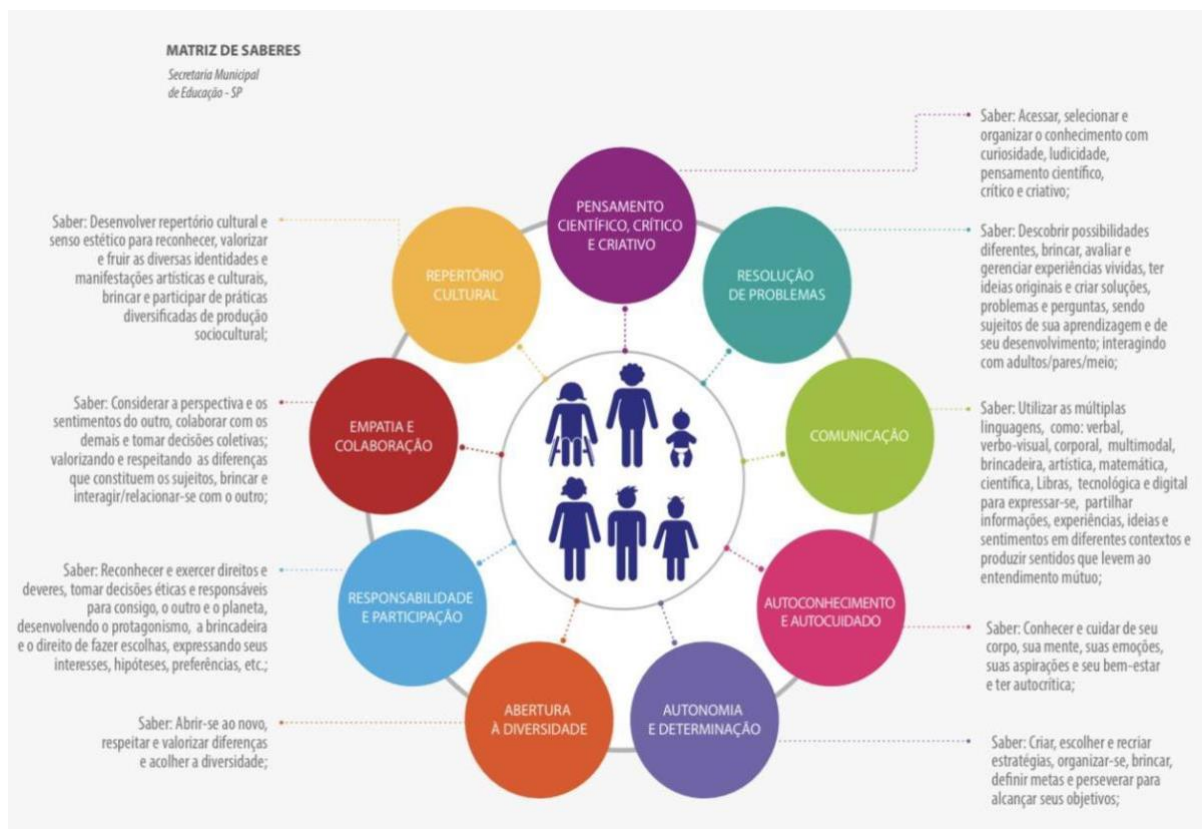
desigualdade, por isso não é possível tratar estudantes diferentes de forma igual porque contribuirá com a perpetuação de desigualdades e poderá gerar exclusão e discriminação. Assim deve-se incentivar práticas e utilização de recursos que propiciem aos estudantes aprenderem os mesmos conteúdos de maneiras diferentes.

O conceito de Educação Inclusiva é pensado como uma educação que rompe as barreiras que estigmatizam os estudantes por suas diferenças e permite que ele tenha a oportunidade de estar em uma escola que prioriza pela sua educação, preocupando-se com sua permanência.

Para assegurar que os estudantes não abandonem a escola no meio do período letivo, se faz necessário pensar formas diversas de aplicar o currículo em sala de aula e ao mesmo tempo possibilitar a todos a aprendizagem por meios e estratégias diferentes, sem limitar-se aos padrões homogêneos. Assim, o professor deverá atuar como “pensador criativo” que junta teoria e prática para conduzir seus estudantes ao conhecimento, acessando novos patamares de pensamento, raciocínio e linguagem.

Para trilhar o caminho da educação integral, inclusiva e com equidade foram definidas as Matrizes do saber que indicam habilidades, atitudes e valores que as crianças e adolescentes devem desenvolver ao longo dos anos escolares.

Essas matrizes foram definidas tendo como referências princípios éticos, políticos e estéticos; valores fundamentais da atualidade como solidariedade, singularidade, coletividade, liberdade e igualdade; saberes acumulados que fazem sentido para a vida dos estudantes com abordagens que dão voz a eles. Assim a pesquisa feita com os jovens durante a atualização do currículo foi amplamente utilizada para definir as matrizes do saber e organizar um formato que favoreça o aprendizado dos alunos.



Há especificado um porquê de aprender cada uma das matrizes. Esses objetivos coincidem e se complementam para a formação de um cidadão crítico, comunicativo, autônomo, responsável, empático, participativo, capaz resolver problemas e superar desafios atuais.

Com essa finalidade foram acrescentados ao currículo da cidade os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) integrantes da Agenda 2030 da ONU que é um plano de ação que envolve pessoas, parcerias, prosperidade, planeta e paz (5P's) para que todos os seres humanos possam desenvolver seu potencial e ter uma vida próspera em um ambiente saudável, protegido e livre de degradação; e uma sociedade justa e pacífica onde todos devem mobilizar os meios necessários para que isso ocorra.

Cada um dos 17 objetivos se alinha com algum dos 5P's da agenda, são eles: Erradicação da pobreza, Fome zero e agricultura sustentável, Saúde e bem-estar, Educação de qualidade, Igualdade de gênero, Água potável e saneamento básico, Energia limpa e acessível, Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura, Redução das desigualdades, Consumo e

produção responsáveis, Ação contra a mudança global do clima, Vida na água, Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes e Parcerias e meios de implementação.



Esses objetivos foram incorporados ao currículo tanto pela importância dos assuntos que podem ser trazidos e trabalhados em sala de aula quanto pelas possibilidades metodológicas que corroboram para educação integral. Cada matriz do saber estabelecida no currículo da cidade está em consonância com as competências-chave estabelecidas pela UNESCO para atingir uma educação para o desenvolvimento sustentável.

O currículo da cidade mantém o ensino fundamental de 9 anos e subdividido em três ciclos, sendo: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e o ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano).

O ciclo de alfabetização (1o ao 3o ano) prioriza o aprendizado de leitura, escrita, alfabetização matemática e científica, além das relações sociais e afetivas. Toma como princípio as crianças como agentes sociais únicos que possuem características próprias, necessidades específicas, direitos e deveres. Entre eles estão o direito de acessar a escrita, dentre outras linguagens, no contexto de outros componentes curriculares, mas sem forçar uma alfabetização precoce ou operações matemáticas inadequados para a faixa etária.

O ciclo interdisciplinar (4o ao 6o ano) faz a integração dos saberes básicos adquiridos no ciclo anterior com áreas mais específicas do conhecimento, garantindo uma progressão tranquila entre os ciclos para que não haja impacto negativo no engajamento e desempenho dos alunos. Nesse Ciclo há a iniciativa da docência compartilhada entre um professor polivalente e mais um professor especialista para facilitar a formação de parcerias e atuar de maneira interdisciplinar, se integrando com o projeto político pedagógico da escola e sob orientação do coordenador pedagógico. A interdisciplinaridade é o caráter mais importante nesse ciclo porque ao articular os conhecimentos fica mais próximo da realidade e vivência dos alunos levando a um aprendizado mais significativo

O ciclo autoral (7o ao 9o ano) é voltado para adolescentes e por isso tem como objetivo ampliar os saberes dos alunos para que eles sejam capazes de desenvolver um senso crítico e de análise com sua própria realidade, percebendo os problemas, as contradições, possibilidades e resoluções.

Todo o trabalho pedagógico é voltado para aumentar e qualificar a capacidade de análise, argumentação e sistematização dos estudantes. Essa abordagem pedagógica busca incentivar o protagonismo estudantil no currículo, desenvolvendo autonomia, liberdade, criticidade, compromisso e criatividade; também fomenta a investigação e problematização da realidade e possibilita aos alunos e professores serem produtores de conhecimento e realizarem intervenções na suas escolas, comunidades e sociedade como um todo.

O currículo da cidade foi organizado em áreas do conhecimento e componentes curriculares:

Linguagens: Língua portuguesa, Língua inglesa, Arte e Educação Física

Matemática: matemática

Ciências da Natureza: Ciências naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada disciplina que os alunos devem aprender ao longo do ano. Esses eixos foram definidos com base na natureza e especificidades de cada componente curricular, levando em consideração a abrangência e complexidade para cada faixa etária e visando proporcionar ao estudante uma ampla visão de cada componente.

Os objetivos de conhecimento e aprendizagem é o conjunto de saberes a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, organizados de forma progressiva permitindo a constante revisitação e expansão do que foi ensinado, garantindo a educação integral aos estudantes.

Resumidamente, a organização do currículo da cidade é baseada nos seguintes elementos:

Matriz de saberes: Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados aos alunos ao longo do ensino fundamental

Ciclos de aprendizagem: Definem as três fases em que se divide o ensino fundamental

Áreas do conhecimento / componentes curriculares: Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Eixos estruturantes: Organizam os objetos do conhecimento

Objetos do conhecimento: Mostram o que os professores precisam ensinar em cada componente curricular

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: Indicam o que cada aluno precisa aprender a cada ano e ciclo em cada componente curricular

Inicialmente essa organização serve como guia para desenvolver um caminho que alcance a aprendizagem esperadas e ao final dos processos fornecem subsídios aos professores para avaliar se os resultados propostos foram atingidos e quais intervenções devem ser feitas.

2.3 A Geografia no Currículo da cidade

Após a parte introdutória e comum a todos os componentes curriculares e anteriormente exposta, o currículo da cidade apresenta a parte específica de cada componente curricular.

Inicia lembrando a trajetória do pensamento geográfico e o processo de mudança que sofreu durante as décadas de 60 e 70 quando a Geografia rompeu com sua definição clássica, descritiva e neutra da realidade e passou a ser um amplo conjunto de estudos que analisam a dinâmica da sociedade, questões ambientais e problematizam as questões relacionadas a produção do território.

Essas transformações no campo científico influenciaram as práticas escolares, mas não na mesma intensidade e capilaridade, os materiais didáticos demoraram para se adaptar e assumir o novo saber geográfico engajado na realidade e atuante no mundo, mas é fato que o processo de renovação da Geografia levou a uma nova cultura escolar já que possui a peculiaridade de articular as ciências humanas e as naturais, é um campo de síntese entre humanismo, ciências e tecnologia. Assim esses pressupostos acadêmicos devem surgir na geografia escolar para a formação de cidadãos responsáveis e ativos nas paisagens e territórios em que vivem apesar dos dilemas históricos que possam enfrentar.

Há duas formas de organizar o conhecimento geográfico propostas no currículo da cidade: uma é a Geografia como campo de saber da ciências humanas; a outra é a articulação com outros campos que fazem fronteira como a História ou a Ciência da natureza possibilitando o desenvolvimento da complexidade que faz sentido para a vida dos alunos mostrando características socioculturais e influências políticas no cotidiano.

Devido a esse objetivo se colocam questões de como fazer isso acontecer, como aprender sobre a realidade vivida de modo interessante, quais são as habilidades fundamentais para se tornar capaz de fazer uma leitura de mundo crítica, como ensinar linguagens para uma leitura autônoma de mapas, imagens e texto. Dentro dessas necessidades se torna urgente a construção de conceitos como ferramentas intelectuais para a realidade e interferir nela, sendo a melhor maneira para construir um conceito é confrontar o aluno com uma situação problema que será resolvido tanto pelos conceitos que o aluno já possui quanto pela aquisição de novos conceitos.

Desse modo a escolha dos conteúdos não foi pensada apenas do ponto de vista dos conceitos, mas para através dos conceitos, poder chegar a um novo entendimento do mundo e de formas de alterá-lo, por isso a escolha metodológica feita foi por dividir em duas frentes os conhecimentos geográficos em abordagens da sociedade e da natureza, mas havendo articulação entre elas. A preocupação central estabelecida no currículo da cidade é “de abranger os modos de produzir, de existir, e de perceber os diferentes espaços geográficos como fenômenos que se relacionam com as ações humanas responsáveis por sua constituição [...]” (pg.73)

Embora admita que o espaço geográfico deva ser objeto central do estudo, os conceitos estruturantes escolhidos foram: território, paisagem, natureza, lugar e região para abranger o estudo da complexidade como uma cidade como São Paulo exige, por exemplo.

O currículo foi pensado para abordar a pluralidade social e ambiental, assim valorizando os saberes dos estudantes, a cultura local e da dimensão do lugar buscando quebrar a visão eurocêntrica que sempre pautou a disciplina e usar essa mudança no paradigma do ensino para discutir a formação global e local da sociedade.

O conhecimento geográfico aponta contradições e constrói posicionamentos, sendo apropriado é uma ferramenta para a leitura de mundo nas mais diversas formas e para preparar o aluno para agir sobre sua realidade a partir da observação do cotidiano, das relações, racionalidades e temporalidades estabelecidas nele.

Assim, o material busca incentivar professores e estudantes a usarem métodos investigativos como trabalhos de campo e entrevistas com pessoas locais para compreender melhor o meio em que se vive e também formas de intervir nele através de aulas lúdicas e dinâmicas que respeitem os desafios de aprendizagens e os graus em que se manifestam em cada aluno, garantindo o aprendizado em diferentes estilos, tempo e maneiras de aprender. O ensino de Geografia deve se pautar na alfabetização geográfica e desenvolver o ‘olhar geográfico’ para uma análise socioambiental.

Os temas a serem desenvolvidos se relacionam com outros componentes curriculares de forma complementar ou com sobreposições. Tornando possível o mesmo assunto ser abordado em ciências ou em geografia, mas diferindo quanto ao uso de novos recortes da realidade a ser estudada ou usando métodos próprios da geografia como a representação cartográfica ou noções de espacialidade.

Como explicado anteriormente os anos escolares são divididos em ciclos, e nesse estudo o foco recairá sobre o ciclo autoral que abrange do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

O currículo indica que neste ciclo deve-se buscar desenvolver a responsabilidade e o compromisso com o conhecimento para agir no mundo e cita Mori (2014) para apontar que é preciso:

- Valorizar o saber científico e local, de maneira pragmática e sem abstrações
- Aproveitar as culturas diferentes e valorizá-las
- Preservar as diferenças na construção do conhecimento
- Valorizar o conhecimento em escala local, regional, nacional e global
- Valorizar sistemas alternativos de produção, de organização e de cooperação.

No ciclo autoral se pretende ampliar as possibilidades de repertório e revisitar alguns conceitos e questões geográficas vistas em anos anteriores para elaborar trabalhos colaborativos autorais sobre o mundo e a realidade que vivem.

No ciclo espera-se que o aluno esteja pronto para desenvolver um olhar crítico e analítico em relação a realidade em que vive. Assim, através do TCA (trabalho colaborativo de autoria) é proposto que aluno escolha um objeto de estudo, investigue e proponha uma ação de intervenção como uma tentativa de solucionar, melhorar a realidade.

Considera-se que o estudante só pode exercer seu papel de autor se tiver uma postura participativa e proativa para identificar o problema que quer resolver, para planejar e conduzir a investigação, registrar suas reflexões e conclusões até culminar na proposta de intervenção. O professor deve ter a postura de orientador que conduz a atividade, provoca novos pensamentos e manter o foco e clareza na realização trabalho.

Os eixos temáticos previstos para serem trabalhados nesse ciclo são: Sujeitos e seu lugar no mundo, organização territorial no tempo e no espaço, formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida, e trabalho e formação socioespacial. Esses eixos são abordados todos os anos, porém com objetos de conhecimentos diferentes e com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que retomam temas já vistos e os aprofundam.

No eixo “Sujeito e seu lugar no mundo” se trata de pensar além do indivíduo e voltar o olhar para a formação territorial brasileira e toda diversidade étnica que ela promoveu e como isso se desdobrou em conflitos sociais e culturais. Em “Organização territorial no tempo e no espaço” estuda-se as características do povo brasileiro, distribuição territorial e a diversidade étnico-cultural com comparações entre outros processos de territorialização mundial no oriente e ocidente.

Tornar o estudante um leitor de mapas é o foco no eixo “formas de representação e pensamento espacial” feito através de noções de região e critérios de regionalização.

“Natureza, ambientes e qualidade de vida” se direciona a paisagens naturais e domínios morfoclimáticos, através disso se aprofunda questões de desenvolvimento sustentável em diversos lugares do mundo. E por último, o eixo de “Trabalho e formação socioespacial” que pretende chamar a atenção para os desafios de exploração dos recursos naturais, mobilidade espacial e as sociedades urbanas e industriais.

Assim esses eixos estão presentes em todo ciclo autoral de maneiras diferentes, sendo que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento dentro deles representam também um dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU como mencionado anteriormente.

Para esclarecer a forma como se relacionam tomemos como exemplo o 7º ano, o eixo “O sujeito e seu lugar no mundo” tem como objeto do conhecimento os sujeitos na formação territorial brasileira, isto é, é foco do professor mostrar os agentes envolvidos na formação territorial do Brasil. Para tanto usa-se os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que nesse exemplo são três:

- Analisar as diversidades existentes na cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos.
- Compreender a influência da cidade de São Paulo nos aspectos socioeconômicos e culturais para o Brasil, o mundo e suas interdependências.
- Conhecer diferentes discursos sobre os povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos, etc.), constituintes da formação territorial brasileira, por meio de exemplos extraídos de diferentes fontes.

Nesses três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento há a possibilidade de se relacionar com os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela

ONU, no caso que descrevemos podem ser usados os objetivos de igualdade de gênero, redução das desigualdades e também paz, justiça e instituições fortes.

Esse mesmo eixo (“O sujeito e seu lugar no mundo”) para o 8º ano tem como objeto do conhecimento os fluxos populacionais e igualdade de gênero com os seguintes objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:

- Compreender a importância da dinâmica populacional da cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial a América Latina e África.
- Propor ações coletivas e/ou individuais a partir de debates, fóruns, seminários com vistas para uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo equidade dos direitos dos imigrantes na cidade.
- Compreender as situações em que vivem os atuais imigrantes da cidade, buscando opções de intervenção na realidade baseado em princípios democráticos, solidários e justos.
- Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais e passíveis de questionamentos.

Para atingir esses objetivos de aprendizagem pode-se usar como ferramentas e enfoque alguns dos objetivos de desenvolvimento sustentável como redução das desigualdades, erradicação da pobreza, igualdade de gênero e também paz, justiça e instituições fortes.

No 9º ano, esse mesmo eixo traz como objeto de conhecimento a globalização e mundialização com os objetivos de:

- Debater as diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.
- Propor reflexões para uma melhor compreensão do mundo, a partir da análise dos fatos e situações para compreender a integração mundial, comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
- Conhecer e utilizar fontes de informações escritas e de imagens, além de procedimentos básicos de registro.

Os objetivos de desenvolvimento que se relacionam a essa aprendizagem são: igualdade de gênero, redução das desigualdades e parcerias em prol das metas.

Ao final do ciclo autoral, no que diz respeito ao eixo “Sujeito e seu lugar no mundo” percebe-se que a intenção é evidenciar para o aluno a dimensão social, do “outro” e

expandir o conhecimento de mundo ao explorar tantos aspectos históricos, culturais e étnicos e como estão relacionados.

Por fim, o documento da Secretaria de educação traz as seis páginas finais voltadas para orientações do trabalho do professor como procedimentos metodológicos para planejar aulas ou sequências didáticas e ainda os elementos essenciais para esse planejamento. Enumerando as principais etapas para que a aula alcance os objetivos. Dentre as etapas estão: escolher um tema de interesse, fazer levantamento do conhecimento que os alunos já tem sobre o assunto e levantar hipóteses, realizar análise de dados ou experimento, analisar os resultados da pesquisa, produzir trabalhos ou textos usando o estudo feito, voltar às hipóteses levantadas inicialmente e organizar conclusões; e por fim, organizar a socialização do trabalho.

Para o planejamento das sequências didáticas, o documento ressalta a importância de um conjunto lógico e coerente de atividades para uma aprendizagem significativa, mas por outro lado reconhece que não há só uma única linha didática correta. Indica como elementos fundamentais da sequência didática a **cadência** que pressupõe início, desenvolvimento e conclusão em um ritmo adequado; a **comunicação** para compartilhar o planejamento com os estudantes e incluí-los no processo; a **organização do espaço** incentivando a utilização de outros espaços físicos da escola para variar o ambiente ou o tipo de agrupamento; e o **planejamento**, retomando as quatro etapas citadas anteriormente: levantamento do conhecimento prévio, problematização, pesquisa e registro.

Capítulo 3 - A Mediação no Currículo de Geografia na cidade de São Paulo

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o currículo da cidade foi elaborado para apontar orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes nas escolas, respeitando suas realidades geográficas, socioeconômicas, culturais e étnico-raciais para formar cidadãos éticos, responsáveis, atuantes e solidários.

A compreensão da necessidade de uma educação integral com o significado do termo adotado pelo documento, está em consonância com a mediação

da transcendência elaborado por Feuerstein. Os conteúdos escolares não devem ser pontuais para a situação do "aqui e agora" ou apenas transferidos aos alunos, é necessário que eles aprendam, mas, sobretudo, consigam transpor para outras situações tanto para resoluções de exercícios quanto no mundo real, que saibam descontextualizar o que foi aprendido de forma a conseguir perceber as características do que foi ensinado em outros contextos.

Para que os alunos atinjam os objetivos esperados pela secretaria de educação, o professor é incentivado a fornecer atividades nas quais seja possível perceber as diferentes apresentações que o tema pode ter e também entender suas estruturas. Assim através da variabilidade de analogias e esquemas, o professor ativa essa descontextualização utilizando perguntas que façam o aluno refletir sobre como chegou a determinada resposta, fazendo com que ele pense sobre qual o caminho que foi percorrido e o entenda a ponto de conseguir replicá-lo em outro momento. Com essa proposição, além da mediação da transcendência, há um entendimento por parte do aluno sobre como foi seu processo de aprendizagem, fomentando mais independência e protagonismo em seu próprio processo.

A sistematização da Matriz de Saberes, norteadora do currículo, mostra habilidades, atitudes e valores que devem ser trazidos para sala de aula e os relaciona com efeito que é esperado causar nos alunos uma vez que eles têm contato com determinados tópicos da Matriz. Todos eles estão diretamente relacionados à vida prática, transcendendo o saber escolar. Como por exemplo:

"Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, repetir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências." (Currículo da cidade - p.34)

Além da educação integral, o currículo também tem como objetivo alcançar uma educação inclusiva com reconhecimento da diversidade humana e da atual necessidade de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização

sejam, realmente e sem distinções, para todos. Para tal, o documento reconhece que é necessário alterações no cotidiano escolar para que haja realmente uma cultura inclusiva, valorizadora das diferenças que viabilize o cumprimento do papel da escola no contexto social.

Quanto ao conceito de educação inclusiva adotado, ele se refere também aos diferentes ritmos e formas de aprendizado que devem ser levados em consideração. Para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas que podem levar ao mesmo objetivo educacional. Dessa forma, a preocupação em tornar a escola mais adaptável aos alunos com diferentes dificuldades e contextos mostra uma aproximação com o conceito de mediação do sentimento de competência.

Esse critério da teoria de Feuerstein deixa claro que só há esforço em realizar uma tarefa se o mediado acredita ser capaz de fazê-lo, caso contrário ele desistirá. A competência em si é diferente do sentimento de competência porque é muito comum indivíduos que tenham as habilidades necessárias para executar uma tarefa não se sentirem capazes disso.

Assim esse critério está mais relacionado ao aspecto afetivo do que cognitivo. Sentir-se competente é se sentir amado e aceito pelos demais enquanto o contrário é sinônimo de fracasso e baixa autoestima; leva a uma sensação de mal-estar e de desistência. Mediar o sentimento de competência envolve alterar toda a visão que o mediado tem de si mesmo, principalmente em casos de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem que deixam marcas psicológicas de incompetência.

Os sistemas de avaliação escolares, infelizmente, são baseados nos produtos finais. Dão aos alunos feedback sobre seus erros e falhas, enfocando muito mais nas "faltas" do que no que foi alcançado por eles. Essa postura não contribui com o sentimento de competência e acabam por delimitar uma espécie de limite para o aluno.

Dessa forma, o currículo se predispõe a garantir que um aluno com dificuldades de aprendizagem ou deficiência sejam igualmente instrumentalizados pelos seus professores através de diferentes estratégias que possibilitem o aprendizado como para os outros alunos. Assim, com os recursos e orientações

apropriados, todos os alunos seriam capazes de realizar as tarefas adequadas às suas habilidades gerando um sentimento de competência. O desenvolvimento da autoconfiança, auto estima elevada marcam uma nova postura do aluno diante de si mesmo e dos desafios da vida.

O mediador deve organizar tarefas adequadas à capacidade, interesse e idade do mediado, possibilitando alcançar o sucesso com os esforços empreendidos e, conseqüentemente, se sentirem aptos a enfrentar os desafios propostos pela escola. A mediação do sentimento de competência está diretamente relacionada com a evasão escolar porque por se sentirem incapazes e inadequados, os alunos abandonam os estudos como frequentemente acontece, principalmente ao final do ensino fundamental II.

A aceitação de diferentes perfis de alunos e o esforço para garantir que todos se sintam bem no ambiente escolar mostra como o currículo incorpora a questão de criar uma cultura onde as diferenças de todos os tipos são valorizadas. A mediação do sentimento de pertencimento presente na teoria de Feuerstein revela que para um ser humano manter sua saúde mental é preciso que ele se sinta "em casa". Esse sentimento é conquistado a partir do pertencimento a algo, reconhecer e ser reconhecido como parte de um grupo, de uma "tribo" que o identifique como parte de um todo maior.

O documento salienta a importância de se observar a transição da infância para a adolescência, quando os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor. Assim é de extrema importância a mediação do sentimento de pertencimento, pois estabelecer laços e raízes sociais é a base para a construção de uma história de vida.

O currículo elaborado recentemente deve ser dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea. Para tanto temas relevantes e atuais como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, entre outros precisam ser debatidos. Para facilitar a inserção desses enfrentamentos o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), acordados na Agenda 2030 pelos

países membros da ONU, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca incentivar a atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. Os objetivos estão relacionados com problemas sociais do presente que deveriam ser trabalhados para melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos e por isso mobiliza a mediação da busca por alternativas otimistas e a mediação do desafio.

A mediação da busca por alternativas otimistas enfatiza escolhas em relação ao futuro, caminhos e possibilidades que levam a melhoria tanto o indivíduo quanto sua comunidade ou seu ambiente. Para que haja essa busca otimista é necessário a elaboração de um sistema de valores que aspirem um mundo melhor mesmo que idealizado.

A mediação deste critério implica em perceber qual a melhor alternativa e empenhar esforços para que ela se concretize, não apenas torcer para que aconteça; é preciso incentivar o aluno a se esforçar e a trabalhar para que o objetivo seja alcançado. Assim os 17 objetivos e as 169 metas ambiciosas se tornam focos de atenção e dispêndio de energia para um mundo melhor.

Uma pessoa que sente que qualquer coisa é possível de ser realizada, sempre se empenhará e fará tudo ao seu alcance para melhorar as áreas nas quais se encontra com dificuldades, seja na área financeira, acadêmica, profissional ou emocional. É um comportamento a ser desenvolvido na escola que se refletirá na personalidade do aluno numa forma de lidar com questões que possam surgir durante a vida, corroborando mais uma vez com a ideia de educação integral adotada também pelo currículo.

O professor, no caso, de Geografia tem a função central de agir como mediador formal e para isso é preciso trabalhar as questões cotidianas a partir de problemas reais dos estudantes, porque para que o ensino faça sentido para a vida, é fundamental envolver os alunos em seu próprio processo de conhecimento de realidade. O mais importante é instigá-los a compreender e a pensar com base em

questões que lhes sejam motivadoras ou situações ligadas à realidade do lugar em que vivem. Para isso, cabe ao professor propor problematizações que os desafiem a pensar criticamente, a compreender os problemas propostos e buscar os caminhos para resolvê-los.

Com o objetivo de instrumentalizar os professores para que seja possível atingir o nível idealizado pela Secretaria de educação, foi elaborado junto com o currículo, um outro caderno chamado "Orientações Didáticas do Currículo da Cidade". Esse material visa apresentar possibilidades para trabalhar o Currículo porém sem limitar o poder criativo dos professores, funcionando mais uma sugestão para cada componente curricular que tem um volume desse documento elaborado especialmente para atender as particularidades de cada uma.

No volume dedicado à Geografia, os professores são incentivados a refletir sobre o que ensinar e como ensinar para auxiliar a organizar os propósitos didáticos. O planejamento das aulas e das sequências didáticas são o ponto central desse documento e citando Zabala (1998) sugere que é importante considerar não apenas os conteúdos conceituais, mas também adotar uma perspectiva ampla, propondo que se identifiquem também conteúdos factuais (O que se deve saber?), conteúdos conceituais (O que se deve saber explicar?), conteúdos procedimentais (O que se deve saber fazer?) e conteúdos atitudinais (Como se deve ser).

Através do desenvolvimento deste material juntamente com o Currículo da Cidade, fica claro que a Secretaria de Educação pretende habilitar todos os professores da rede a agir de maneira planejada em direção aos objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo possibilitar a mediação da intencionalidade dos professores.

Como exposto na teoria de Feuerstein, a mediação da intencionalidade e reciprocidade é um dos três princípios fundamentais e universais para a experiência da aprendizagem mediada. Através dele há a formação do vínculo entre as pessoas, professor e alunos, sob um ponto de vista pedagógico que complexifica essa relação trazendo elementos afetivos e intelectuais também.

Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas junto com esse objetivo, uma postura do mediador em que ele, de forma consciente, assume a responsabilidade de colocar em prática as estratégias estabelecidas para alcançar os objetivos traçados.

A reciprocidade garante um retorno do empenho do professor, o aluno deve querer aprender senão de nada adiantará os esforços contínuos do professor. Apesar da reciprocidade depender "do outro", nesse caso, do aluno, deve também ser um objetivo a ser conquistado pelo mediador, ele precisa provocar essa postura em seus mediados. De acordo com o Currículo da Cidade, a reciprocidade acontecerá através de assuntos que façam parte da realidade do aluno, dessa forma despertando seu interesse e curiosidade, respondendo aos estímulos do professor.

A importância de introduzir no Currículo da Cidade conteúdos relevantes e que enfoquem na diversidade de realidades existentes no município é que fortalecem a mediação do significado, também um dos pilares da Experiência de Aprendizagem Mediada. Esse critério mobiliza muito o aspecto afetivo, relaciona o cognitivo e o emocional porque envolve a transmissão de expectativas, valores, ideais e laços sociais entre mediador e mediado.

Entre eles deve haver uma interação baseada na troca de experiências, crenças e significados. O mediador fornece seus significados para que ele possa criar novos significados e possibilidades para si, generalizando e transcendendo de forma a ultrapassar o nível do relacionamento concreto. É um sentido tirado dos saberes escolares, mas que se relaciona com a vida.

Por isso a participação de alunos e professores na elaboração do novo currículo é fundamental para a mediação do significado. Foram ouvidos 197.395 alunos do ciclo autoral (6o ao 9o ano) e 18.873 professores através de uma pesquisa online. Esse tipo de trabalho colaborativo facilita a transmissão cultural prevista neste critério de mediação.

Quando os professores fizeram a leitura crítica do documento e num segundo momento, contribuições, podendo incluir, excluir ou sugerir tópicos conceituais, suas escolhas foram baseadas em suas próprias experiências, seus próprios significados e do que consideravam mais relevante a ser ensinado aos

alunos. Por outro lado, a participação dos alunos revela o que eles querem aprender, o que seria mais interessante e faria mais sentido em seus contextos de vida, fazendo com que a reciprocidade estivesse muito mais próxima de ser alcançada.

Esse formato de colaboração facilita de uma só vez a relação entre a mediação do significado, da transcendência e da intencionalidade e reciprocidade. Se um conteúdo a ser trabalhado faz sentido para o mediador, se ele consegue perceber o significado e a importância disto para o mediado, será muito mais fácil relacioná-lo com a vida real e transcender seu significado para outros contextos. A intencionalidade surge de maneira natural, fica óbvio o caminho a ser percorrido para chegar ao objetivo; o mediado, como pode opinar sobre os conteúdos, já inicialmente percebe o sentido daquilo em sua vida, retribuindo com reciprocidade. Quanto mais abrangente e profundo for o processo de colaboração mais sentido ele fará aos envolvidos e toda a Experiência da Aprendizagem Mediada, em teoria, estaria garantida.

A Geografia, no texto do currículo, possui uma característica peculiar de articular as Ciências Humanas e as Naturais, e facilitar a compreensão da sociedade que passa pela interpretação desses dois aspectos e o espaço vivido.

Afirma-se que o conhecimento geográfico seja construído com base num processo prioritário de alfabetização geográfica e que o trabalho em Geografia contenha como prerrogativa primária desenvolver o "olhar geográfico", ou seja, sua forma de análise socioambiental (SÃO PAULO, 2019, p.87).

Nesse sentido, a alfabetização geográfica implica na articulação entre a educação geográfica e a cartografia escolar que contribuirá para o desenvolvimento do pensar e do pensamento espacial. No ciclo autoral, há o eixo "Formas de representação e pensamento espacial", no qual o estudante como leitor de mapas é o foco e tem objetivos de aprendizagem como: Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, com informações demográficas e econômicas do Brasil, reconhecer e interpretar gráficos de barras, de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras e interpretar mapas temáticos com os componentes físicos e naturais no território nacional.

Em Francischetti (2001), a cartografia é responsável por um conhecimento que vem se desenvolvendo desde os mais remotos tempos; nela é possível sintetizar

informações, conhecimentos e maneiras de trabalhar com a linguagem cartográfica. Na escola, esse procedimento ocorre em situações através das quais os alunos percebam que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção.

Sob esse aspecto podemos relacionar a importância da cartografia como um signo, presente na teoria de Vygotsky como instrumentos criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma e o nível de seu desenvolvimento cultural.

A linguagem é o signo principal para Vygotsky. Através dela é que o homem se diferencia dos outros animais porque quando aprende as palavras é levado para um mundo simbólico no qual atribui significados para a realidade. Aprende-se linguagem na forma escrita, oral, gráfica, corporal ou por signos não verbais para sistematizar as informações, transformá-las em conceitos.

Através da mediação pela cartografia é possível mostrar aos alunos que perceber o mundo em que se vive é o primeiro passo para modificá-lo. E, sob esse ponto de vista, a cartografia é apresentada como uma representação, meio para construção/desenvolvimento da leitura e, com o domínio do espaço e sua representação, tomar consciência de ser sujeito da transformação social. Para isso o caminho talvez, estejam nos mapas, mas o conhecimento precisa ir além deles.

Em sua teoria, Vygotsky evidencia o papel importantíssimo da linguagem pois o sentido das coisas é dado ao homem por ela, no diálogo, na interação e na comunicação, estando o tempo todo, o sujeito e o outro. A abordagem sócio-histórica de Vygotsky surge como um suporte metodológico em que se vê o homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo através da mediação da linguagem. É por isso que é de suma importância dar fala aos envolvidos (alunos – professores – comunidade).

Dessa forma, a proposição no Currículo da Cidade da elaboração dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA's) para o ciclo autoral (6º ao 9º ano) funciona como uma poderosa ferramenta de mediação através da linguagem. Esses trabalhos são feitos em grupos onde é escolhido um recorte temático que desperte o interesse dos alunos, o professor atua como mediador desde a identificação do

problema que se quer resolver, até a condução da pesquisa, o planejamento das ações, a intervenção, o registro, as reflexões e as conclusões.

Todo o processo é feito em conjunto entre os alunos e o professor que deve fomentar o debate e provocar reflexões. A questão da mediação pela linguagem permeia toda elaboração do trabalho, desde a fase inicial na qual os alunos devem sugerir temas até que o grupo aceite e entre em um consenso, até as outras fases para produção propriamente dita. As orientações do professor, as discussões e os debates entre o grupo enriquecem a experiência do aluno sob o ponto de vista de Vygostky.

O texto do Currículo da Cidade apresenta muitas possibilidades de aplicação do conceito de mediação sob diferentes definições como as da teoria de Feuerstein e Vygotsky. Embora contenham semelhanças e diferenças é notável que por ambas perspectivas os alunos poderão se beneficiar de uma aprendizagem diferente da forma como acontece hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise documental do Currículo da Cidade fica evidente a preocupação com a educação integral e a formação de cidadãos críticos que sejam capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem, alterando-as. Para tanto, as recomendações voltadas para os professores são relativas à organização e planejamento das aulas; além disso são incentivados a atuarem através de investigações e pesquisa para instigar e despertar o interesse dos alunos pelo tema.

O currículo não traz indicações para que o professor aja como mediador e nem encoraja, de forma direta, a mediação. Porém as preocupações e objetivos apontados no documento mostram, sob diversos aspectos, a convergência entre idéias mediadoras e o que a Secretaria de Municipal de educação espera alcançar com o desenvolvimento dos alunos.

Apesar de, ao longo do documento não haver menção dos termos mediação, mediado ou mediador, o currículo proporciona oportunidade de mediação, como relacionado no segundo capítulo deste trabalho, porém isso só poderia ocorrer se o professor souber, de forma consciente, agir como mediador.

Como mostrado anteriormente a intencionalidade é um dos critérios fundamentais e universais de mediação de Feuerstein, por isso é vital que o professor saiba como conduzir a mediação para que ela aconteça, não pode ser acidental.

Tendo em vista o texto do documento é o próprio docente que traça sua estratégia de ensino, que pode ser através da mediação ou não, garantindo a liberdade de escolha de cada um. Então somente um professor consciente e conhecedor do conceito de mediação poderia seguir o currículo utilizando metodologias de mediação.

Conclui-se que embora atual, a narrativa do Currículo da Cidade não idealiza o professor como mediador e nem oferece estímulos diretos que favoreçam a mediação, mas nas entrelinhas do texto, um professor capacitado e consciente pode perceber as possibilidades que surgem para fazer uso dessa metodologia.

REFERÊNCIAS

CASTORINA, José Antônio; Ferreiro, Emílio, Lerner; Délia e Oliveira, Martha Kohl de. **Piaget Vygotsky: Novas Contribuições Para o Debate**. São Paulo: Atica, 2000.

FONSECA, Vitor da. Filogênese e Ontogênese da cognição. In: *Aprender a Aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.82- 91.

_____. Papel da experiência de aprendizagem mediada na modificabilidade cognitiva estrutural. In: *Aprender a Aprender*. Porto Alegre, 1998, p. 51-77.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A Cartografia no Ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP - Campus de Presidente Prudente, 2001.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação na aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba: Grafiven, 2008.

MORAN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALAMI, Marcelo; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 76-

84,2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/12/2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia.** – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br>

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Elaboração e Implementação do Currículo da Cidade.** Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/52812.pdf>

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Geografia.** – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/od-cc-geografia.pdf>

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem e Pensamento.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. Psicologia Pedagógica. São Paulo.

_____. A psicologia e o mestre. In: Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 445- 464.

_____. A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget. In: A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p.19- 96.

WOLFF, Francis. **Nossa humanidade: De Aristóteles às neurociências.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

_____. **As quatro concepções do homem.** A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações. Rio de Janeiro: Agir, p. 37-73.

