

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

Alexandre Tsutomu Kanashiro

**A relação entre conteúdo e a vivência dos estudantes no currículo de
geografia da rede estadual paulista**

São Paulo

2021

Alexandre Tsutomu Kanashiro

**A relação entre conteúdo e a vivência dos estudantes no currículo de
geografia da rede estadual paulista**

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: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo

2021

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu orientador, professor doutor Eduardo Donizetti Girotto, que me ajudou imensamente durante todo o processo de produção deste trabalho e cujo apoio foi fundamental para que eu conseguisse concluir a execução deste projeto.

Agradeço também a todos os professores, funcionários e colegas da FFLCH com quem convivi durante os meus anos de graduação, gostaria de agradecer, especialmente aos meus amigos Bruno, Diego, Elder e João, que conheci no decorrer do curso e que se tornaram grandes parceiros, tanto no âmbito acadêmico, como no âmbito pessoal.

Por fim, não poderia deixar de agradecer também aos meus pais, minha irmã, minha família e amigos que fizeram parte de toda a minha trajetória pessoal e que sempre me apoiaram de diversas formas, tornando possível que eu me dedicasse em diversos projetos pessoais e profissionais com maior tranquilidade, incluindo todos os anos de estudo dentro do curso de graduação em Geografia.

Resumo

KANASHIRO, Alexandre Tsutomu. **A relação entre conteúdo e a vivência dos estudantes no currículo de geografia da rede estadual paulista**. 2021. Trabalho de Graduação Individual (TGI) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho busca discutir a importância de se considerar a realidade vivenciada pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia durante o ensino básico. Partindo de uma revisão bibliográfica sobre o método de ensino em questão, na busca pela contextualização e justificativa da escolha do foco de pesquisa e, posteriormente realizando-se uma análise documental do currículo da rede estadual de educação de São Paulo de 2019, que, no momento da execução deste trabalho é o currículo de educação vigente no estado, com a intenção de compreender-se como o currículo paulista aborda esse método de ensino contextualizado com as vivências dos alunos. Ao final deste trabalho foi possível compreender que o currículo analisado apresenta um ensino de Geografia contextualizado com o cotidiano dos alunos, de forma bastante condizente com os referenciais teóricos obtidos no processo de justificativa do método de ensino que é foco desta pesquisa. Portanto, apesar dos diversos fatores externos que podem dificultar a execução da proposta de ensino apresentada no documento, o currículo possibilita que os conteúdos de Geografia sejam desenvolvidos de forma conectada com a realidade vivenciada pelos alunos do ensino fundamental no estado de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação. Vivência. Currículo Paulista.

Abstract

KANASHIRO, Alexandre Tsutomu.. **The relationship between content and student experience in the geography curriculum of the São Paulo state network 2021.** Trabalho de Graduação Individual (TGI) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present work aims to discuss the importance of considering the reality lived by the students during the teaching-learning process of the Geography classes during the basic school. Starting with a literature review about the teaching methodology in question, looking for a contextualization and justification for the choice of the research focus and, posteriorly, doing a documentary analysis of the São Paulo State education network curriculum from 2019, which, at the moment of production of this work, is the current education curriculum in the State, with the intention of understanding how the curriculum approaches the teaching methodology contextualized with the living experiences brought by the students. By the end of this work it was possible to understand that the analyzed curriculum shows a Geography teaching contextualized with the daily experiences lived by the students in a very befitting way when compared to the theoretical references obtained under the process of justification of the teaching methodology that is the main focus of this research. Therefore, despite the several external factors that could complicate the execution of the teaching proposal introduced in the document, the curriculum enables the Geography subject to be developed connected with the reality lived by the students of the São Paulo State elementary schools.

Keywords: Geography Teaching. Education. Daily Lives. São Paulo State Curriculum.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Conteúdos de Geografia do 1º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....28

Quadro 2 - Conteúdos de Geografia do 2º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....29

Quadro 3 - Conteúdos de Geografia do 3º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....32

Quadro 4 - Conteúdos de Geografia do 4º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....33

Quadro 5 - Conteúdos de Geografia do 5º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....35

Quadro 6 - Conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.....37

Sumário

1. Introdução.....	08
2. A Importância da Conexão Entre o Ensino de Geografia e a Realidade dos Alunos.....	11
2.1 A Presença da Geografia na Realidade Local e a Importância de Contextualizar os Conteúdos com a Vivência dos Alunos.....	11
2.2 A Sistematização do Conhecimento Adquirido Através da Vivência e a Relação Entre a Realidade Local e a Realidade Global.....	15
2.3 O Estudante Como um Participante Ativo do Próprio Processo de Aprendizagem e Como Potencial Agente Transformador da Própria Realidade.....	19
3. Análise do Currículo da Rede Estadual de Educação de São Paulo de 2019.....	23
3.1 A Abordagem do Ensino Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Aluno no Texto Inicial do Currículo.....	23
3.2 Análise dos Conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano).....	27
3.3 Análise dos Conteúdos de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano).....	36
4. Considerações Finais.....	41
5. Referências.....	45

1. Introdução

A Geografia, como disciplina escolar, está presente na sociedade desde o século XIX e passou por diversas mudanças na sua identidade conforme o passar dos anos, até chegar ao panorama em que se encontra atualmente. Desde a sua constituição como ciência, várias correntes de pensamento influenciaram diretamente na forma como a geografia se estruturou no que diz respeito às práticas e metodologias de pesquisa.

Essas diferentes formas de desenvolvimento da ciência geográfica influenciam não só a forma como se realizam as pesquisas em cada momento da história, mas acabam por interferir também no que é levado para as salas de aula do ensino básico. Concepções diferentes da Geografia levaram a diversas formas de se ensinar a disciplina para as crianças nas escolas, no mundo todo, inclusive no Brasil, fenômeno que é acompanhado pelos diversos currículos nacionais e estaduais escritos desde o século passado.

Os currículos trouxeram, conseqüentemente, abordagens bastante díspares entre si, modificando a cada novo projeto as bases sobre as quais os conteúdos de geografia são criados e desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras. Cada proposta trouxe consigo diferentes entendimentos de como devem ser planejados, executados e avaliados os processos de aprendizagem dos alunos, com mudanças que refletem, não só as correntes geográficas predominantes em cada período histórico, mas também as intenções de cada governo vigente durante esses momentos.

Diante do impacto que a criação desses currículos exercem na prática do ensino de Geografia nas escolas, é importante que sejam analisadas as formas como esses documentos delimitam e indicam quais conteúdos deverão ser abordados, em quais períodos da vida dos estudantes devem ser apresentados determinados conceitos e categorias da ciência geográfica de forma coerente em relação ao nível de desenvolvimento intelectual esperado de acordo com a classificação por faixa etária e séries que existe, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

As considerações explicitadas acima, demonstram a necessidade do estudo dos currículos de educação de Geografia, para a compreensão da forma como o Estado idealiza a abordagem a ser realizada pelos docentes da disciplina nas escolas

localizadas em território nacional. Ao levar em consideração a criação recente de um novo currículo de educação no estado de São Paulo, no ano de 2019, foi realizada a escolha da utilização desse documento como o objeto de análise do presente trabalho, devido à importância que o mesmo possui na forma como as aulas e os materiais didáticos de Geografia serão realizados diante de sua influência.

A análise focará como o documento aborda a relação entre os conteúdos de geografia a serem ministrados durante o período referente ao ensino fundamental (1º ao 9º ano) e a realidade na qual o aluno está inserido. Portanto, o presente estudo se dedicará a leitura do currículo, na busca da compreensão a respeito do tipo de abordagem que nele é realizado no que tange à relevância do ensino de Geografia realizado de forma contextualizada com a vivência dos estudantes do ensino fundamental.

A escolha do foco na relação entre o conhecimento que os alunos trazem dos seus próprios cotidianos e os conteúdos presentes no programa de ensino de Geografia da educação básica foi motivada pelas aulas relacionadas ao ensino de Geografia que realizei durante a graduação e, principalmente, pelos estágios nas escolas feitos nesse período. Ambas as experiências trouxeram questionamentos sobre a forma como o ensino da disciplina ocorre nos moldes atuais da educação no Brasil.

Dessas experiências, emergiram algumas questões: a forma como o material didático aborda os conteúdos é adequada para que os alunos consigam compreender a relação existente entre os conceitos e categorias da Geografia que lhes são apresentados e a realidade com a qual se deparam em suas vidas? A Geografia ensinada nas escolas permite que o estudante avance no processo de compreensão dos processos naturais e humanos que ocorrem de forma dinâmica na sociedade e como os mesmos se apresentam em diferentes escalas e locais do mundo, desde a realidade visível ao discente até à realidade apresentada de forma abstrata?

Esses são alguns dos questionamentos que as atividades realizadas durante a graduação trouxeram e levaram à idealização do tema do presente estudo, que pretende, através da análise do currículo de educação do estado de São Paulo e da leitura de trabalhos de diversos pesquisadores sobre o ensino realizado de forma contextualizada com a vida dos estudantes, alcançar conclusões sobre a importância dessa metodologia de ensino no desenvolvimento intelectual dos estudantes e como

a mesma é apresentada no documento norteador do ensino básico do estado de São Paulo.

O presente estudo apresentará inicialmente uma contextualização do tema de pesquisa, com a apresentação e justificativa do foco da pesquisa realizada através da leitura de autores e autoras que possuam trabalhos abordando a importância de se considerar a realidade dos estudantes no ensino de Geografia na educação básica.

Posteriormente, será realizada uma análise do currículo da rede estadual de educação de São Paulo de 2019, na busca pela relação existente, ou não, entre as ideias e abordagem do conteúdo da disciplina presente no documento e o método de ensino que é foco da presente pesquisa.

Por fim, será realizada uma análise que buscará relacionar as informações obtidas durante a leitura do currículo de educação com as ideias apresentadas pelos autores nas referências bibliográficas utilizadas na primeira parte do trabalho. Serão apresentadas, também, conclusões pessoais obtidas ao final de todo o processo de pesquisa, com o intuito de oferecer uma contribuição para outras pesquisas no âmbito do ensino de Geografia.

2. A Importância da Conexão Entre o Ensino de Geografia e a Realidade dos Alunos

Como dito na introdução, o presente trabalho tem como objeto de estudo o currículo da rede estadual de educação de São Paulo de 2019, documento que influencia diretamente no funcionamento do ensino básico presente nas escolas dentro do território estadual. No entanto, a análise terá como foco específico a presença de práticas que considerem a vivência dos alunos e os conhecimentos que os mesmos trazem de seus respectivos cotidianos, na abordagem dos conteúdos de Geografia dos anos correspondentes ao Ensino Fundamental (1º ano ao 9º ano).

Neste capítulo serão apresentadas justificativas para a escolha do foco que será utilizado no processo de análise do documento oficial de educação do estado de São Paulo, com o objetivo de demonstrar a importância que o contexto no qual o aluno está inserido na realidade possui para o seu desenvolvimento intelectual e para a compreensão do seu papel dentro da sociedade.

2. 1. A Presença da Geografia na Realidade Local e a Importância de Contextualizar os Conteúdos com a Vivência dos Alunos

A Geografia é uma ciência que lida com fenômenos naturais e humanos que são observáveis na realidade, considerando a relação direta entre os conteúdos da disciplina e o mundo real. Callai (2001, p. 144) entende que

O conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem a sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade.

A forte ligação entre o mundo concreto e o ensino de Geografia também é explicitada por Pereira e Spironello (2017, p. 37), que entendem que “o ensino de geografia deve dar luz ao cotidiano já que, os conteúdos programáticos, nada mais são do que os fenômenos vividos pela própria sociedade.”

Ao levar em consideração a importância da relação entre a Geografia e a realidade vivida pelos alunos, se torna relevante pensar na forma como a disciplina é ensinada nas salas de aula do ensino básico no Brasil. Não é incomum ver o ensino de Geografia realizado de forma desconexa com a realidade visível aos alunos. Nesse contexto, Pereira e Spironello (2017, p. 35), referenciando Kaercher (1998), compreendem que

É necessário e possível interligar as situações concretas e programáticas com as oportunidades de cotidiano dentro do Ensino de Geografia. Nesse contexto, Kaercher (1998) traz um exemplo ao criticar aquele modelo tradicional positivista e despolitizado do Ensino de Geografia em que se pensa, por exemplo, na estrutura interna do planeta Terra sem nunca se quer relacionar o fato de que, nessa estrutura, através da mineração, temos a origem daquilo que nos veste (petróleo = plástico = tênis); ou ao local que você senta em muitos casos (minério = ferro = estrutura de uma cadeira).

Pereira e Spironello (2017, p. 35) continuam a crítica ao ensino tradicional ao expor que dentro desse método de trabalho ocorre [...] “a abordagem estanque e desconectada representada principalmente pelo método mnemônico em que a criticidade, o discurso político e a ação são afastados da Geografia e substituídos por informações vazias e sem construção”.

É compreendido, então, que o ensino despolitizado e desconectado com o mundo real é fruto de uma abordagem da ciência geográfica que possui influências da corrente positivista, que acaba por produzir um tipo de ensino que se apresenta de forma fragmentada e superficial com relação à conteúdos que poderiam estar interligados e que deveriam possuir significados condizentes com as experiências próprias dos alunos.

Diante do problema que se apresenta na forma como a Geografia é frequentemente ensinada na educação básica, Castrogiovanni (2014, p.13) entende que,

existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

Portanto, a escola, quando apresenta conteúdos científicos de forma descontextualizada com a vida dos estudantes, acaba por dificultar o entendimento de que os assuntos discutidos em sala de aula possuem ligação direta com os fenômenos que ocorrem na realidade concreta da qual as crianças, adolescentes e jovens são participantes.

Logo, os conteúdos de Geografia possuem uma relação bastante visível com a forma como a realidade se apresenta aos indivíduos participantes da sociedade atual. Mas como esse fator pode ser utilizado a favor da aprendizagem dos alunos do ensino básico?

Diante deste questionamento, o lugar é uma categoria que se apresenta com caráter fundamental no ensino de Geografia contextualizada com a vivência dos alunos. Castrogiovanni (2014, p.15) explica que

cada lugar é sempre uma fração do espaço totalidade e dos diferentes tempos, portanto, na busca da compreensão dos lugares há necessariamente o trânsito pela totalidade. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno. [...] o lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem.

A compreensão dos processos sociais existentes no lugar de vivência dos alunos se torna fundamental para que as aulas de Geografia sejam relevantes para a vida dos estudantes, não em uma perspectiva pragmática, mas de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos sujeitos construir outras interpretações e correlações a partir dos fenômenos que vivenciam cotidianamente. Dentro dessa visão, Callai (2001, p. 136) compreende que

A primeira questão a ser considerada diz respeito ao que se pretende com a escola e, no caso, com o ensino da Geografia. Reconhecendo o objeto da Geografia, o seu instrumental e os mecanismos metodológicos que poderá usar, o professor deverá propor o estudo que seja consequente para os alunos. E as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem.

Santos (2012, p. 109) também se posiciona a favor da presença do cotidiano vivido pelos alunos na seguinte fala:

[...] à disciplina Geografia cabe não somente levar o aluno a um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, mas, encontrar meios de contextualizar esse ensino, considerando também o espaço vivido do/pelo aluno, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Consideramos, portanto, que o aluno traz consigo, para dentro da escola, experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social; sendo o lugar um espaço vivenciado, possui uma cultura geográfica.

O ensino de geografia, ao se conectar com a vida dos alunos, pode possibilitar processos de reflexão que os levem a compreender com maior clareza a ligação existente entre as informações discutidas durante as aulas e o mundo no qual vivem. Dentro dessa linha de pensamento, Kimura (2008, p. 118-119) teoriza que ao considerar que o aluno interage de forma prolongada com o universo no qual vive, é importante que o professor procure assimilar esse universo, pois o estudante na sala de aula não é um fragmento dele mesmo, é ele inteiro.

Kimura (2008, p. 119) ainda adiciona outro fator relevante para a discussão sobre a importância da presença da vivência dos alunos durante as aulas de Geografia da educação básica. De acordo com a autora, os discentes não se relacionam com os conteúdos somente no âmbito cognitivo, mas também no âmbito afetivo. Portanto, ao trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, os conteúdos se tornam mais atrativos devido à relação afetiva que esses assuntos passam a estabelecer junto às próprias experiências vividas pelas crianças.

Outra contribuição trazida por Kimura (2008, p. 120, 121) é a atenção às práticas sociais existentes na vida dos alunos. As práticas sociais seriam as atividades realizadas pelos indivíduos presentes na sociedade vigente, que fazem parte de uma ampla rede de interação da qual todos são participantes. Diante desse fator a autora afirma que

A atenção à prática social necessariamente nos encaminha para o meio objetivo no qual os alunos estão inseridos. Isso porque sua aprendizagem geográfica tem um percurso extraescolar, originando -se desde o momento e o local em que eles nascem. Ou seja, é importante criar condições para que venha à tona a realidade na qual os alunos estão imersos. [...] Isso quer dizer que, objetivamente, é preciso ter a posse de um conhecimento fundamentado a respeito de um meio do qual os alunos desenvolvem suas percepções, uma vez que eles internalizam, de alguma maneira, a realidade objetiva.

A preocupação com as práticas sociais e a afeição dos alunos em relação aos conteúdos de Geografia também são trabalhados por Callai (2014, p. 84), ao afirmar que

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo.

O ensino de Geografia realizado de forma contextualizada com a vivência dos alunos pode criar uma proximidade maior entre os estudantes e os conteúdos presentes na disciplina escolar, tanto em âmbito cognitivo, quanto no âmbito afetivo.

2. 2. A Sistematização do Conhecimento Adquirido Através da Vivência e a Relação Entre a Realidade Local e a Realidade Global

Os saberes trazidos pelos estudantes, a partir de suas vivências, são fundamentais como ponto de partida para lidar com os conteúdos de Geografia, porém é necessário que esse conhecimento seja expandido dentro da educação básica. Com essa proposta em mente, Cavalcanti (2005, p. 68) entende que

[...] é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (apud. SANTOS, 2012, p.108).

Portanto, o conhecimento trazido da “cultura geográfica” presente na vida dos alunos deve ser confrontado por um saber geográfico mais sistematizado, que a autora chama de “cultura escolar”. Avançando nesse raciocínio, Cavalcanti (1998, p. 148) explica que [...] “é do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente - os conceitos científicos - que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido.”

Ao abordar a relação entre saberes adquiridos na vivência e saberes científicos, Freire (1996, p. 15) explica que

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

O processo de confronto entre os conhecimentos trazidos pelas experiências pessoais dos estudantes e os conhecimentos científicos trabalhados na escola também são abordados por Callai (2014, p.103, 104), que contribui para a discussão ao afirmar que

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações. A construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer. Eles vão sendo ampliados passando a graus de generalização e abstração cada vez maiores.

A ampliação da compreensão dos fenômenos que ocorrem na realidade dos alunos, através da sistematização dos conhecimentos adquiridos através de suas próprias vivências, de acordo com Callai (2014, p. 104),

[...] é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar.

O processo de complexização do conhecimento geográfico dos alunos, passa, portanto, pela apresentação de conceitos científicos da Geografia, que auxiliem os estudantes a compreenderem melhor as suas próprias vivências. Continuando nessa linha de raciocínio, Callai (2014, p. 104) explica que

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia a dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como o espaço de

vivência, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências.

Desse modo, torna-se necessário que o ensino de Geografia parta da realidade visível ao aluno, mas que avance em direção a generalizações e abstrações que façam com que os estudantes sejam capazes de compreender as suas respectivas realidades de forma mais aprofundada, com a possibilidade de analisar não só o que se apresenta na dimensão do visível, mas também como os fenômenos geográficos se constroem historicamente e socialmente através do tempo, antes de se tornarem visíveis no mundo aparente.

Diante da necessidade da expansão do conhecimento trazido pelas vivências dos estudantes, é importante que as mesmas consigam realizar generalizações de fenômenos que acompanham em escala local em direção às escalas maiores da realidade. O lugar nada mais é do que a parte do espaço relacionada à vivência dos indivíduos, portanto está diretamente ligada a dimensões maiores do espaço em escala mundial. Com relação à ligação do lugar com escalas de análise geográfica mais amplas, Santos (2000, p.112) entende que “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.” (apud. SANTOS, 2012, p. 108)

Portanto, através da discussão do lugar, é possível chegar a conclusões em nível global, pois ambas as escalas de análise se influenciam o tempo todo. Essa relação existente entre o local e o global é explicada por Callai (2014, p. 84) na seguinte passagem:

Na literatura geográfica, o lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local. a globalização e a localização, fragmentando o espaço, exigem que se pense dialeticamente esta relação.[...]

Logo, o ensino da Geografia a partir do lugar de vivência dos alunos, necessariamente tem relação com os fenômenos que ocorrem em escala global. Essa constatação é reafirmada por Callai (2014, p. 84) na seguinte passagem:

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.

No entanto, é importante que seja compreendido, que cada local reage de forma diferente diante da pressão exercida pelos interesses vindos de fora. Callai (2014, p.120) explica essa interação ao apontar que

Cada local apresenta características internas que lhe dão a feição, uma aparência física. Essa aparência resulta dos movimentos de fluxos que interferem nas estruturas estabelecidas, a partir de um jogo de forças entre o que vem de fora e o que já existe no lugar. [...] No jogo de forças entre os interesses locais e os externos altera-se a paisagem local. As formas de reação interna (que podem ser no nível econômico, da política, de aspectos culturais e de valores das pessoas que ali vivem) não são idênticas em dois lugares. Isto vai gerar paisagens diferentes de um lugar para outro, embora todos possamos estar subordinados às regras gerais decorrentes do próprio processo de globalização.

Consequentemente, o professor deve estar atento ao entorno da escola e às informações trazidas pelos alunos, sobre a realidade próxima ao ambiente escolar, para que se torne possível um ensino que entregue aos estudantes, a capacidade de analisar as suas próprias vidas e como o lugar em que vivem se constituiu de forma particular, através da relação de forças entre a dimensão local e global da realidade.

A partir das referências utilizadas acima, permite-se a compreensão de que é possível a expansão do processo de aprendizagem de Geografia, partindo da dimensão vivida pelos estudantes, em direção a um saber de caráter científico, que consiga estabelecer generalizações e abstrações que permitam a análise de fenômenos em escala global.

2. 3. O Estudante Como um Participante Ativo do Próprio Processo de Aprendizagem e Como Potencial Agente Transformador da Própria Realidade

Até aqui, a literatura revisitada possibilitou compreender que a Geografia escolar conectada com a realidade dos alunos oferece a oportunidade de que os mesmos compreendam de forma mais clara os fenômenos espaciais, históricos e sociais que culminam na forma como o mundo se apresenta perante seus olhos. A

partir dessa premissa, é possível que os estudantes se tornem indivíduos com uma atuação importante de transformação dos espaços conhecidos.

No entanto, como já apresentado anteriormente neste trabalho, a forma como o ensino de Geografia frequentemente ocorre nas escolas, torna essa perspectiva complicada de se concretizar. De acordo com Callai (2001, p.136),

O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. E muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito- estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato.

O ensino realizado de forma deslocada da realidade vivenciada pelo aluno e que desconsidera a capacidade do indivíduo de participar ativamente da construção do próprio conhecimento, acaba por distanciar os conteúdos da dimensão vivenciada pelos estudantes. Freire (1996, p.16) também tece críticas às aulas descontextualizadas com a realidade local e ao método de ensino que trata o aluno como sujeito passivo no próprio processo de aprendizagem, na seguinte passagem:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Diante de um panorama que se apresenta dessa forma, é necessário pensar como mudar a realidade que parece estabelecida, de um método de ensino que não estimula os alunos a pensarem nas próprias realidades e que não incentiva a participação ativa dos estudantes nas próprias construções de conhecimento, em direção a um ensino que traga sentido para as experiências próprias dos alunos e que os estimulem a participar ativamente da sociedade da qual fazem parte.

Dentro dessa perspectiva, é necessário reconhecer o direito dos estudantes de participarem da construção dos seus próprios conhecimentos. Essa participação

ativa dos discentes é problematizada explicadas por Cavalcanti (1998, p.149) na seguinte passagem:

Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do aluno, que dele parta e nele se desenvolva. Evidentemente, essas formulações não desconsideram o importante papel do conhecimento científico e do professor na mediação do aluno com o objeto a conhecer, apenas buscam enfatizar o aluno como sujeito ativo no conhecimento.

O aluno como sujeito ativo do próprio processo de ensino-aprendizagem, também é abordado por Santos (2012, p. 108), cujo entendimento é o de que

Ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento. É no lugar que o aluno vive intensamente os processos sociais, onde se relaciona mais intensamente com as pessoas e até mesmo com o próprio espaço geográfico. Nele, são construídas relações identitárias e até mesmo de pertencimento. É por esse motivo que consideramos indispensável que o “lugar” ou os espaços próximos do aluno também sejam levados em consideração no ensino da Geografia.

Portanto, o papel do professor não deve ser o de passar os conhecimentos para os alunos, como se os mesmos fossem indivíduos presentes apenas para absorver essas informações de forma passiva. Os alunos devem ter o espaço para trazer seus questionamentos e suas vivências para que o professor, agindo como um mediador do processo de aprendizagem, os auxilie a sistematizar os seus conhecimentos em direção a um saber científico dos conteúdos da disciplina.

Os alunos, diante de um processo de ensino-aprendizagem que os inclua como participantes ativos, capazes de analisar a realidade próxima de forma interligada aos saberes científicos introduzidos na escola, podem participar de forma mais ativa nos processos de transformação de situações problemáticas e conflituosas que se apresentam nas realidades locais. Callai (2012, p. 142) explica que

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E acima de tudo para perceber que o seu território e o de seu

município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana.

Consequentemente, o ensino de Geografia realizado de forma contextualizada com a realidade próxima aos alunos, junto a uma abordagem que permita que os estudantes sejam participantes ativos na construção dos próprios conhecimentos, tem o potencial de levar a esses indivíduos a compreensão sobre as suas próprias identidades históricas e sociais, além de permitir que os mesmos possam se tornar agentes transformadores do próprio lugar de vivência, devido ao entendimento de como os diversos processos sociais interagem entre si antes de se tornarem visíveis em suas realidades próximas.

Desse modo, é possível perceber que diferentes pesquisas recentes indicam a importância de desenvolver processos de ensino-aprendizagem que partam da realidade vivida pelos estudantes, problematizando-as a partir dos conceitos, conteúdos e linguagens próprias da geografia. Neste processo, é fundamental reconhecer o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento, partindo do pressuposto de que eles já possuem leituras e apropriações das diferentes realidades que vivenciam diariamente. Assim, a partir destes pressupostos, passaremos a analisar como a relação com a realidade dos estudantes é proposta no currículo para o ensino fundamental na rede estadual de São Paulo.

3. Análise do Currículo da Rede Estadual de Educação de São Paulo de 2019

O currículo de Geografia da rede estadual de educação de São Paulo de 2019 é um documento que possui grande influência sobre a forma como a disciplina é abordada nas salas de aula dentro do território paulista, portanto as diretrizes traçadas nesse currículo atingem de forma bastante significativa todos os aspectos relacionados ao ensino de Geografia na educação básica, com impacto em diversos fatores, como: a constituição dos materiais didáticos, o papel do professor em sala de aula, a participação dos alunos no próprio processo de aprendizado e o próprio papel da escola como instituição responsável pela formação intelectual dos estudantes.

Neste capítulo, o currículo de Geografia da rede estadual de educação de São Paulo será analisado, com o foco na forma com a qual o documento trabalha a relação entre os conteúdos pertencentes à Geografia e os conhecimentos trazidos pelos alunos através de suas próprias vivências em suas respectivas realidades. Cabe ressaltar que, para esta pesquisa, não focaremos o debate no contexto de produção deste documento, mas nos conteúdos expressos nele. Sabemos da indissociabilidade da relação entre texto e contexto nas análises curriculares, mas em decorrência do tempo para a realização da presente pesquisa, optamos pelo foco nos conteúdos para a problematização da pergunta norteadora de nossa pesquisa.

3. 1. A Abordagem do Ensino Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Aluno no Texto Inicial do Currículo

O currículo inicia-se com um texto que busca explicar como foi constituído o documento, com explanações sobre como as diversas formas de se conceber o pensamento geográfico influenciaram a construção do currículo e sobre a forma como foi pensada a organização dos conteúdos e a forma de aplicação dos mesmos durante os nove anos referentes ao ensino fundamental.

Durante esse texto, a preocupação com o ensino de Geografia realizado de forma contextualizada com a realidade vivenciada pelos alunos aparece em alguns momentos, sendo possível compreender que há uma tentativa do currículo de estabelecer um vínculo entre os conteúdos referentes à disciplina e os conhecimentos que os alunos trazem dos seus respectivos cotidianos.

O primeiro momento em que o currículo trabalha elementos que possuem ligação com o ensino contextualizado com a realidade dos alunos é na apresentação dos conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região (2019, p. 410). Entre esses conceitos, os que possuem maior conexão com o foco dessa análise são a paisagem e o lugar. A paisagem, de acordo com o próprio documento oficial, é o ponto de partida para a análise do espaço geográfico e pode ser definida como a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural, social e cultural (2019, p. 412). Portanto, a paisagem é um conceito que abrange a dimensão do que é visível de forma concreta para os indivíduos, que no caso, podem ser os próprios estudantes e a visão que possuem de suas realidades.

No entanto, o conceito de lugar é o que possui maior ligação com o cotidiano dos estudantes, de acordo com o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo, “O lugar pode ser entendido como o espaço que se torna próximo do indivíduo, constituindo-se como o lugar do pertencimento, encontros, experiência, dimensão afetiva, identidade, subjetividade e lugar do simbólico” (2019, p. 412-413). Logo, é compreendido que o lugar é o conceito geográfico no qual se considera o espaço de forma conectada às experiências vivenciadas pelo indivíduo e a forma como o mesmo se relaciona com seu entorno.

Em outro momento, o currículo lida com o papel do professor, entendendo que o mesmo deva se posicionar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para que os estudantes se tornem cidadãos capazes de analisar de forma crítica e reflexiva a realidade e que também sejam capazes de provocar transformações na realidade local, regional e global (2019, p. 416).

Um pouco mais a frente no texto, é explicitado que os estudantes devem se reconhecer como sujeitos que possuem responsabilidades na construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável. E, para que os conhecimentos geográficos sejam construídos, é essencial que sejam considerados os conhecimentos prévios, experiências, percepções e memórias individuais e coletivas trazidos pelos alunos de seus cotidianos (2019, p. 417).

Continuando nesta linha de raciocínio, é exposto no texto, que é importante que sejam realizados estudos no entorno da escola e em outros lugares de referência para os alunos. Além disso, considera-se que trabalhos de campo e atividades extraclasse contribuem para a construção de significados para os estudantes acerca

dos arredores da escola, residência e de outros lugares de vivência. Dessa forma, o trabalho de campo é tido como fundamental para que os alunos compreendam na prática os conteúdos trabalhados em sala de aula (2019, p. 417-418).

Em seguida, é afirmado que “o Currículo Paulista objetiva conversar com a realidade da comunidade, à luz de aspectos demográficos, naturais, políticos e econômicos e elementos socioculturais e com temas contemporâneos em escala local, regional e global” (2019, p. 418).

Portanto, o currículo da rede estadual de educação se propõe a criar diretrizes na direção de um ensino que considere a realidade próxima à escola e aos estudantes em conjunto com os conteúdos programados para disciplina de Geografia, para que os alunos consigam compreender os processos naturais, sociais e culturais que determinam como a realidade próxima se apresenta de forma concreta. A partir disto, há a pretensão de que os discentes se tornem capazes de agir como transformadores de suas próprias realidades, em direção a uma sociedade justa, igualitária e sustentável.

Posteriormente, são apresentadas as cinco unidades temáticas, sob as quais serão trabalhados os conteúdos de geografia durante os nove anos referentes ao ensino fundamental. São eles: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do Trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida” (2019, p. 423). É importante ressaltar que tais unidades temáticas decorrem da adesão do currículo paulista à Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Nos próximos parágrafos serão explicadas, com base nas informações fornecidas pelo currículo da rede estadual de educação, as unidades temáticas apresentadas acima, pois são classificações que estruturam a forma como os conteúdos de Geografia serão trabalhados durante o ensino fundamental.

A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” possui como foco as noções de pertencimento e identidade. A abordagem inicial é a de alfabetização cartográfica e a relação do sujeito com a vida cotidiana e a comunidade, com a posterior ampliação de escala em direção à relação com o Brasil e o mundo (2019, p. 424)

A unidade temática “Conexões e escalas” tem como foco a articulação de diferentes espaços e escalas de análise e as relações existentes entre os níveis local e global. No início são trabalhadas as interações entre sociedade e meio físico-

natural, com a posterior complexização partindo para o estudo da produção do espaço geográfico a partir de diferentes interações multiescalares (2019, p. 424-425).

A unidade temática “Mundo do trabalho” tem como intuito propor a reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias. Inicialmente, são desenvolvidos os processos e técnicas construtivas, a utilização de diferentes materiais, as funções socioeconômicas e os setores da economia, com a ampliação nos anos finais em direção aos processos de produção no espaço agrário e industrial, as novas tecnologias e as diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial (2019, p. 425).

A unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” foca na ampliação gradativa do entendimento do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Inicialmente, trabalham-se os princípios do raciocínio geográfico, dando importância para a alfabetização geográfica, nos últimos anos busca-se a ampliação do repertório de aluno, com a utilização de diferentes linguagens, com foco no domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos (2019, p. 425).

A unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida” tem o intuito de trabalhar na articulação entre a geografia física e a humana, com ênfase na discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Inicialmente, foca-se na percepção do meio físico-natural, nas intervenções na natureza e nos impactos socioambientais, enquanto nos últimos anos são abordados conceitos mais complexos para lidar com a relação entre natureza e atividades antrópicas, tanto em contexto urbano, quanto rural (2019, p. 425).

De forma geral, todas as unidades temáticas possuem abordagens que podem ser compatíveis com o foco da análise deste trabalho, que é o ensino de geografia contextualizado com a realidade vivenciada pelos alunos. No entanto, a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” possui, inicialmente, um direcionamento maior na direção do estudo do indivíduo e a relação com o seu entorno.

A partir deste ponto, após passar pela análise do texto inicial, ressaltando as informações consideradas importantes para que seja compreendido como o documento trabalha o foco deste estudo, se iniciará a análise objetiva dos conteúdos programados para cada ano do ensino fundamental. O estudo será dividido em duas partes, a primeira abordando o ensino fundamental I e a segunda o ensino fundamental II. Essa divisão será feita para que a pesquisa se desenvolva com maior

organização e pela própria mudança existente na dinâmica de aulas, com os anos iniciais possuindo um docente que trabalha diversos conteúdos de disciplinas diferentes, enquanto nos anos finais, há um professor especialista para cada disciplina, além da diferença de complexidade entre os conteúdos trabalhados entre esses dois períodos.

3. 2. Análise dos Conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano)

A análise dos conteúdos de Geografia do ensino fundamental propostos pelo currículo da rede estadual de educação de São Paulo, homologado no ano de 2019, será iniciada pelos anos iniciais e se organizará da seguinte forma: primeiro serão apresentados os conteúdos de cada ano escolar que se enquadram dentro do foco da pesquisa, que é o ensino de Geografia contextualizado com a realidade vivenciada pelos alunos; em seguida serão realizados comentários sobre a forma como o tema foi abordado em cada ano; então, após serem apresentados todos os anos, será feita uma análise do ensino fundamental como um todo.

No 1º ano, os conteúdos que possuem conexão com o foco do estudo estão presentes no seguinte quadro:

Quadro 1 - Conteúdos de Geografia do 1º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, rua entre outros.) e identificar as semelhanças e diferenças entre esses lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE13*) Observar trajetos que realiza no entorno da escola e/ou residência e formular hipóteses sobre as dificuldades das pessoas para se locomover/transitar em diferentes lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE03A) Reconhecer as funções do espaço público de uso coletivo, tais como as praças, os parques e a escola, e comparar os diferentes usos desses espaços. (EF01GE03B) Identificar os usos dos espaços públicos para o lazer e para a realização de outras atividades	Situações de convívio em diferentes lugares

		(encontros, reuniões, shows, aulas entre outras).	
O sujeito e seu lugar no mundo	1º	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, acordos, regras e normas de convívio em diferentes espaços (casa, bairro, sala de aula, escola, áreas de lazer entre outros), considerando as regras gerais pré-existentes, o cuidado com os espaços públicos e os tipos de uso coletivo.	Situações de convívio em diferentes lugares
Conexões e escalas	1º	(EF01GE05) Observar a paisagem e descrever os elementos e os ritmos da natureza (dia e noite, variação de temperatura e umidade entre outros) nos lugares de vivência.	Ciclos naturais e a vida cotidiana
Conexões e escalas	1º	(EF01GE14*) Reconhecer semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência e os de outras realidades, descritas em imagens, canções e/ou poesias.	Ciclos naturais e a vida cotidiana
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE06) Identificar, descrever e comparar diferentes tipos de moradia em seus lugares de vivência e objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários entre outros), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Mundo do trabalho	1º	(EF01GE07) Identificar e descrever os tipos de atividades de trabalho realizadas dentro da escola, no seu entorno e lugares de vivência.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE10) Identificar e descrever características físicas de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor entre outros).	Condições de vida nos lugares de vivência
Natureza, ambientes e qualidade de vida	1º	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente (estações do ano) e reconhecer diferentes instrumentos e marcadores de tempo.	Condições de vida nos lugares de vivência

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 426-427.

No 1º ano, observa-se uma grande quantidade de habilidades a serem trabalhadas que possuem conexão com a vivência dos alunos. Neste ano são previstas 15 habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, deste total, 11 possuem ligação com a realidade próxima aos estudantes.

É possível compreender que, neste ano inicial, há uma preocupação de que os estudantes comecem a compreender as características físicas que compõem os

lugares presentes em suas realidades próximas: o trajeto da escola para casa, o lugar em que residem, os espaços públicos presentes em suas realidades próximas.

É estimulado que os alunos comecem a compreender o funcionamento e a função social de alguns locais e objetos presentes em suas realidades vivenciadas como, por exemplo: parques, praças, a própria escola. Além disso, também há o exercício de identificação dos diferentes tipos de trabalhos que existem nessa dimensão do espaço vivido pelos discentes.

Pretende-se que os alunos também passem a estudar como o ritmo da natureza afeta o ritmo da vida na sociedade próxima, com mudanças em fatores como vestuário e alimentação, além da influência que esse ritmo da natureza exerce sobre a própria constituição física dos lugares de vivência.

Por fim, há também um início de exercício de comparação da própria realidade dos alunos com outros locais, mesmo que de forma bastante introdutória.

No 2º ano, os conteúdos que correspondem ao foco da pesquisa estão presentes no seguinte quadro:

Quadro 2 - Conteúdos de Geografia do 2º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE01) Reconhecer e descrever a influência dos migrantes internos e externos que contribuíram para modificação, organização e/ou construção do espaço geográfico, no bairro ou comunidade em que vive.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações e grupos sociais inseridos no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças no que se refere à diversidade étnica, geográfica e cultural.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
O sujeito e seu lugar no mundo	2º	(EF02GE12*) Identificar as normas e regras do trânsito dos seus lugares de vivência e discutir os riscos e as formas de prevenção para um trânsito seguro.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
Conexões e escalas	2º	(EF02GE05) Identificar e analisar as mudanças e as permanências ocorridas na paisagem dos lugares de vivência, comparando os elementos constituintes de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Mudanças e permanências

Mundo do trabalho	2º	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono entre outros), a partir da experiência familiar, escolar e/ou de comunidade.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE08) Reconhecer as diferentes formas de representação, como desenhos, mapas mentais, maquetes, croquis, globo, plantas, mapas temáticos, cartas e imagens (aéreas e de satélite) e representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE14*) Elaborar maquete da sala de aula e/ou de residência e de outros lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola, moradia entre outros) a partir da leitura de imagens aéreas, fotografias e mapas.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE15*) Elaborar mapas de lugares de vivência, utilizando recursos como legenda, título entre outros.	Localização, orientação e representação espacial
Formas de representação e pensamento espacial	2º	(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula, da escola e/ou de trajetos.	Localização, orientação e representação espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida	2º	(EF02GE11A) Reconhecer a importância do solo e da água para as diferentes formas de vida, tendo como referência o seu lugar de vivência, e comparando com outros lugares. (EF02GE11B) Identificar os diferentes usos do solo e da água nas atividades cotidianas e econômicas (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária e indústria entre outros), relacionando com os impactos socioambientais causados nos espaços urbanos e rurais.	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 427-429.

No 2º ano, também se observa uma grande parte do conteúdo apresentando conexão com a realidade vivenciada pelos alunos, das 16 habilidades a serem trabalhadas com os estudantes, 12 se enquadram no foco da presente pesquisa.

Compreende-se que há uma mudança na forma de trabalhar a observação da realidade dos alunos. Nesse ano há a preocupação de que os alunos consigam

reconhecer diferentes costumes e tradições presentes no seu cotidiano e a influência de migrantes na transformação do espaço geográfico no qual eles vivem. Portanto, há a introdução de elementos culturais na análise da realidade vivenciada pelos alunos.

Há a preocupação na formação de atitudes e valores, através do estímulo ao respeito com relação a outras culturas e etnias, além da identificação das regras de trânsito em locais pertencentes a realidade dos alunos, para que os mesmos se conscientizem da importância de tornar o trânsito mais seguro.

Os ritmos da sociedade e da natureza seguem neste ano, com uma análise um pouco mais complexa na qual os alunos devem se tornar capazes de identificar as mudanças que ocorrem na paisagem com o passar do tempo e como o tempo da natureza regula as atividades sociais.

As formas de representações gráficas e pensamento espacial aparecem com bastante força neste ano, com o trabalho de reconhecimento de lugares de vivência em diversas formas de representação gráfica, com a elaboração de maquetes e mapas de lugares relacionados ao cotidiano dos alunos e na aplicação de princípios de localização e posição de objetos através de referenciais espaciais.

Por fim, há a preocupação com a conscientização da utilização de recursos naturais, utilizando-se do uso do solo e da água em lugares de vivência e da comparação com o uso desses recursos em outros lugares. Também é previsto um exercício de relacionar esses usos de recursos naturais com os impactos ambientais que atingem tanto o espaço urbano quanto o rural.

No 3º ano, os conteúdos que possuem conexão com o foco da pesquisa estão presentes no seguinte quadro:

Quadro 3 - Conteúdos de Geografia do 3º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE01) Identificar e comparar alguns aspectos culturais dos grupos sociais (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, entre outros) de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças

O sujeito e seu lugar no mundo	3º	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuições culturais e econômicas de grupos sociais de diferentes origens.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
Conexões e escalas	3º	(EF03GE04) Reconhecer o que são processos naturais e históricos e explicar como eles atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Paisagens naturais e antrópicas em transformação
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE08B) Propor ações para o consumo consciente e responsável, considerando a ampliação de hábitos, atitudes e comportamentos de redução, reuso e reciclagem de materiais consumidos em casa, na escola, bairro e/ou comunidade entre outros.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE12*) Identificar grupos sociais e instituições locais e/ou no entorno que apoiam o desenvolvimento de ações e ou projetos com foco no consumo consciente e responsável.	Produção, circulação e consumo
Natureza, ambientes e qualidade de vida	3º	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas entre outros), e discutir os problemas socioambientais provocados por esses usos.	Impactos das atividades humanas

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 429-430.

No 3º ano, há uma pequena diminuição na incidência de habilidades a serem trabalhadas que possuem ligação com a realidade vivenciada pelos alunos, 6 das 14 habilidades presentes neste ano estão enquadradas no foco do estudo.

Neste ano, há uma continuação do trabalho de identificação de aspectos ligados à diversidade cultural presente na realidade próxima aos alunos e na identificação de contribuições culturais e econômicas deixadas por grupos com origens díspares nos lugares de vivência dos alunos.

Há a preocupação com a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos de processos naturais e históricos, e a realidade próxima aos mesmos é colocada como objeto de comparação com outros lugares, dentro da explicação desse tema.

Por fim, existe o estímulo aos alunos, de que os alunos se conscientizem quanto ao próprio consumo, com o encorajamento na busca da redução, reuso e reciclagem de resíduos, além da busca por grupos com projetos ligados ao consumo consciente, que se localizem na região. O uso de recursos naturais em atividades do cotidiano também são colocados em debate, para que sejam analisadas as consequências socioambientais referentes a esse ato.

Para o 4º ano, os conteúdos a serem trabalhados de forma condizente com o foco da pesquisa são os descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Conteúdos de Geografia do 4º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE01) Identificar e selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas entre outros), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	Território e diversidade cultural
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE12*) Identificar as características do processo migratório no lugar de vivência e no Estado de São Paulo e discutir as implicações decorrentes.	Processos migratórios no Brasil
O sujeito e seu lugar no mundo	4º	(EF04GE13*) Discutir e valorizar as contribuições dos migrantes no lugar de vivência e no Estado de São Paulo, em aspectos como idioma, literatura, religiosidade, hábitos alimentares, ritmos musicais, festas tradicionais entre outros.	Processos migratórios no Brasil
Conexões e escalas	4º	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	Unidades político-administrativas do Brasil
Formas de representação e pensamento espacial	4º	(EF04GE17*) Identificar os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais como referenciais de orientação espacial, a partir dos lugares de vivência.	Sistema de orientação

Natureza, ambientes e qualidade de vida	4º	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, hidrografia entre outros) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas, discutindo propostas para preservação e conservação de áreas naturais.	Conservação e degradação da natureza
---	----	---	--------------------------------------

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 430-432.

No 4º ano há um novo declínio na incidência de habilidades a serem trabalhadas que possuam ligação com a vivência dos alunos, de 18 habilidades previstas para este ano, 6 possuem relação com o foco do presente estudo.

Dentro dessas habilidades, percebe-se a continuidade na discussão sobre a diversidade cultural presente na realidade dos alunos e as suas origens, com o incentivo à identificação de características físicas e culturais presentes nesses lugares, com o intuito de compreender movimentos migratórios e influências vindas de outras regiões que colaboraram para a forma como o espaço em análise se constitui no presente momento.

Dentro da unidade temática “Conexões e escalas”, os lugares de vivência se apresentam como um dos objetos a serem identificados num contexto de distinção de diferentes unidades político-administrativas oficiais nacionais, no qual se trabalham noções de hierarquia e escala.

O processo de produção, circulação e consumo de diferentes produtos é trabalhado de forma que o aluno deve comparar a forma como esse processo ocorre em seu próprio município, em relação a outras regiões do Brasil.

Há ainda a utilização dos lugares de vivência em exercícios de identificação de referenciais de orientação espacial e o trabalho de identificação de características na paisagem do ambiente de vivência, com o intuito de discutir propostas para a preservação dessas áreas.

No 5º ano, as habilidades a serem trabalhadas utilizando a realidade conhecida pelos estudantes como fator de análise são as descritas no próximo quadro:

Quadro 5 - Conteúdos de Geografia do 5º Ano Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
--------------------	-----	--------------------------------	-------------------------

Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras entre outros), a partir de seu lugar de vivência.	Qualidade ambiental
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas socioambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico entre outros), analisar as diferentes origens e propor soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Diferentes tipos de poluição
Natureza, ambientes e qualidade de vida	5º	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, direito à cidade entre outros) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Gestão pública da qualidade de vida

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 434.

Neste ano, há uma grande diminuição na quantidade de habilidades que trabalham em conjunto com o lugar de vivência dos alunos, de 20 habilidades a serem trabalhadas com os alunos, 3 possuem alguma conexão com a realidade conhecida pelos estudantes.

Neste ano, o lugar de vivência é utilizado na identificação da qualidade ambiental dos cursos de água e oceanos presentes na realidade dos alunos e , também, na identificação de problemas socioambientais presentes no cotidiano dos estudantes, com o intuito discutir as origens destes problemas, e propor soluções.

Há também, o exercício de identificação de órgãos do poder público capazes de buscar soluções para os problemas socioambientais existentes na comunidade em que vivem os alunos e a discussão a respeito das ações realizadas por esses órgãos e seus impactos na realidade local.

Dessa forma, a análise das habilidades direcionadas ao ensino de geografia para os primeiros cinco anos do ensino fundamental indicam a existência de uma boa articulação com as experiências e vivências dos estudantes. Tal constatação pode indicar possibilidades para que os docentes de geografia, nesta etapa da educação básica, possam desenvolver processos de ensino-aprendizagem que partem da realidade dos estudantes, buscando respeitá-lo como sujeitos da construção do

conhecimento e promovendo problematizações a partir de noções e conceitos próprios deste campo.

3. 3. Análise dos Conteúdos de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano)

Na realização da mudança da análise em direção aos anos pertencentes aos anos finais do ensino fundamental, a ideia era a de permanecer com a mesma estrutura utilizada durante a análise dos anos iniciais. No entanto, durante o processo de leitura das habilidades direcionadas para o ensino de Geografia dos anos finais, houve a percepção de que as relações diretas entre a realidade concreta vivenciada pelos alunos e os conteúdos da disciplina de Geografia tiveram uma diminuição muito grande. Diante desta constatação, decidiu-se por uma abordagem em que se procurou os momentos em que houve alguma aproximação, mesmo que não explícita, na conexão do lugar de vivência dos alunos com o desenvolvimento dos conteúdos e se buscou o entendimento de como as habilidades se distanciaram do lugar de vivência dos alunos.

Durante a leitura das habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina de Geografia durante os anos finais do ensino fundamental, foi possível separar algumas habilidades que ainda possuem alguma relação com o foco do desenvolvimento da pesquisa. Essas habilidades estão presentes no seguinte quadro:

Quadro 6 - Conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II Que Possuem Conexão com o Ensino de Geografia Contextualizado com a Realidade Vivenciada Pelos Estudantes.

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	6º	(EF06GE01) Descrever elementos constitutivos das paisagens e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Identidade sociocultural
Formas de representação e pensamento espacial	6º	(EF06GE20*) Reconhecer a importância da Cartografia como uma forma de linguagem para representar fenômenos nas escalas local, regional e global.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras

Natureza, ambientes e qualidade de vida	6º	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, regional e global.	Biodiversidade e ciclo hidrológico
Conexões e escalas	8º	(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, em especial nos continentes americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
O sujeito e seu lugar no mundo	9º	(EF09GE19*) Analisar as relações entre o local e o global e discutir a pluralidade de sujeitos em diferentes lugares.	As manifestações culturais na formação populacional

Fonte: SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 434, 435, 441 e 445.

Como é possível averiguar a partir do quadro acima, apenas 5 habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Geografia dos anos referentes ao ensino fundamental II possuem conexão com a realidade vivenciada pelos alunos. No entanto, apenas duas delas apresentam, de forma explícita, o lugar de vivência como fator a ser considerado, enquanto as outras três podem se enquadrar no foco de desenvolvimento do presente estudo por utilizarem da escala local como um dos focos de desenvolvimento das habilidades, mesmo que escalas mais abrangentes de análise também estejam presentes nelas.

A quantidade de habilidades que possuíam essa conexão entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos de Geografia já apresentavam um declínio relatado no subcapítulo anterior e, durante os anos pertencentes ao ensino fundamental II, tiveram uma diminuição ainda mais significativa. Portanto, esse movimento não ocorre de forma súbita, é algo que possui uma progressão conforme o passar dos anos escolares. No entanto, qual seria a motivação para esse afastamento entre os conteúdos de geografia e o lugar de vivência dos alunos?

Ao retornarmos para o texto inicial do currículo de Geografia, quando é exposto o que se espera no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, é descrito que é a partir dos lugares de vivência que os estudantes desenvolvem diversas habilidades relacionadas a Geografia e diversos conceitos, como paisagem, região e território vão se integrando e ampliando as escalas de análise (2019, p. 219). No entanto, para os anos finais, espera-se que os estudantes passem a níveis maiores de complexidade conceitual no desenvolvimento de habilidades referentes à

disciplina de Geografia, incluindo a utilização de diferentes escalas de análise (2019, p. 420).

No trecho referente ao ensino fundamental II, não há uma indicação de que o ensino de geografia tem de ocorrer de forma relacionada com a realidade vivenciada pelos alunos, diferentemente do trecho referente aos anos iniciais, portanto essa mudança de foco é algo que o próprio texto inicial do currículo já indicava antes mesmo da apresentação do quadro com as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com cada ano.

A ampliação da escala de análise também pode ser uma das explicações para a diminuição das habilidades em que o lugar de vivência dos alunos é considerado no desenvolvimento dos conteúdos pertencentes à disciplina de Geografia. Durante os anos finais do ensino fundamental, há uma clara ampliação escalar dos fenômenos e assuntos a serem desenvolvidos durante as aulas, portanto essa expansão em direção a análises em escalas regional, nacional e global podem ter causado a diminuição da incidência da realidade concreta dos estudantes como ponto de partida para as discussões presentes neste período.

A complexização conceitual crescente presente no decorrer dos anos finais do ensino fundamental também pode ser um fator que contribui para a diminuição das habilidades em que os lugares de vivência dos estudantes são abordados no desenvolvimento dos conteúdos. O currículo pode compreender que os estudantes, após a passagem pelos anos iniciais, já conseguem trabalhar os conteúdos de Geografia de forma mais abstrata, sem precisar de exemplos visíveis na realidade concreta na qual vivem. A partir deste ponto de vista, em uma situação ideal, na qual os conteúdos seriam desenvolvidos com sucesso, de acordo com a estrutura proposta no currículo, os alunos conseguiriam discutir e compreender fenômenos e conceitos geográficos sem precisar da comparação com a própria realidade vivenciada.

Portanto, a análise dos últimos 4 anos do ensino fundamental indica uma mudança grande na abordagem dos conteúdos em relação aos 5 anos iniciais. Enquanto os anos iniciais apresentam uma conexão muito forte dos lugares de vivência dos alunos com os conteúdos de Geografia, nos anos finais essa conexão não ocorre com frequência. Os conteúdos podem ser trabalhados de forma contextualizada com o cotidiano dos alunos, porém essa seria uma decisão tomada pelos docentes em suas práticas pessoais, pois o currículo da rede estadual de educação de São Paulo apresenta poucos momentos em que esse foco é exposto

com clareza, deixando a impressão de que a aproximação dos conteúdos com a realidade vivenciada pelos estudantes não é essencial neste período final do ensino fundamental.

Caberia também destacar que outra possível leitura sobre esta questão diz respeito ao próprio entendimento do lugar, não tomado apenas como ponto de partida das vivências dos estudantes, como ponto de articulação multiescalar. Nesta perspectiva, o lugar surge como mediação necessária para que os estudantes possam construir outras representações e formas de entendimento de onde vivem, construindo articulações com fenômenos e processos em outras escalas. Desse modo, o lugar não seria apenas uma mediação que reforçaria o cotidiano dos alunos, aquilo que já sabem sobre ele, mas uma mediação com o intuito de problematizá-lo, possibilitando aos estudantes a construção de correlações cada vez mais complexas para a leitura e entendimento do mundo em suas mais diferentes escalas.

4. Considerações Finais

Após as etapas de contextualização e justificativa do tema de pesquisa e da posterior análise do currículo da rede estadual de educação de São Paulo, é possível tecer algumas considerações correlacionando as informações obtidas durante o processo de pesquisa.

A importância de um ensino de Geografia realizado de forma contextualizada com o cotidiano vivenciado pelos alunos, justificada por diversas referências bibliográficas presentes no segundo capítulo deste trabalho, também se encontra presente durante a análise do currículo da rede estadual de educação de São Paulo.

O currículo propõe que o ensino de Geografia seja realizado considerando-se os conhecimentos prévios, experiências, percepções e memórias individuais e coletivas trazidos pelos alunos de seus cotidianos (2019, p. 417). Tal proposta se sustenta principalmente no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental, período em que o lugar de vivência dos alunos é colocado como ponto de partida para o desenvolvimento de diversas habilidades a serem desenvolvidas.

Essa presença constante do lugar de vivência dos alunos na discussão dos conteúdos pertencentes à Geografia é condizente com o pensamento dos diversos autores referenciados na etapa de contextualização e justificativa do foco de análise do presente trabalho. A conexão entre os conteúdos de Geografia e a realidade vivenciada pelos estudantes é fundamental para que os discentes compreendam que os assuntos discutidos nas atividades propostas em sala de aula tem ligação direta com as suas próprias vidas.

O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem também é explorado no currículo, em consonância com os autores referenciados no segundo capítulo do presente trabalho. Durante o segundo capítulo, é explicado que o professor não deve ser apenas um reprodutor de conteúdos, ele deve considerar os estudantes como sujeitos ativos e participantes dos seus próprios processos de ensino-aprendizagem, tornando-se capazes de analisar de forma crítica as realidades nas quais estão inseridos. Essa preocupação com o papel do professor e com o desenvolvimento do pensamento crítico nos discentes são apresentados de forma bastante semelhante no texto inicial do currículo.

Dando prosseguimento às considerações finais, é perceptível a preocupação presente na escrita do currículo com o estudo de como os lugares de vivência dos

alunos se construíram historicamente e socialmente, ponto que também é condizente com as ideias apresentadas pelos autores referenciados no segundo capítulo deste trabalho. Durante a apresentação, no currículo da rede estadual de educação de São Paulo, das habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Geografia, há a constante presença de propostas nas quais os estudantes devem procurar compreender diversos aspectos históricos, sociais e culturais presentes em seus lugares de vivência, com o objetivo de atingir a compreensão de como esses espaços foram construídos sob a influência destes fatores. Portanto, é possível a interpretação de que o currículo busca um aprofundamento do conhecimento de fenômenos geográficos existentes nos lugares de vivência dos alunos, em diferentes tempos, promovendo uma compreensão da constituição destes espaços que vai além da dimensão do visível.

Outro ponto importante, presente no segundo capítulo deste trabalho, é a complexização dos conhecimentos geográficos após a utilização do lugar de vivência dos alunos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores referenciados, os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes de fora da escola devem ser confrontados com o saber científico, de forma que se tornem conhecimentos epistemológicos. Nesse sentido, os discentes devem se tornarem capazes de compreender os processos que tornaram possível a constituição de seus lugares de vivência da forma como se apresentam em suas realidades concretas, além de serem capazes de correlacionar fenômenos em diferentes escalas, compreendendo tanto a dimensão do local, quanto a do global.

O currículo da rede estadual de educação de São Paulo se posiciona a favor desse movimento de complexização dos saberes geográficos. No texto inicial do currículo já é explicitada a intenção de que os estudantes consigam realizar a análise de fenômenos geográficos em diferentes escalas. No entanto essa proposta de aumento progressivo da escala de estudo dos assuntos pertencentes à Geografia é ainda mais visível ao observarmos como a abordagem dos conteúdos é realizada no decorrer dos anos.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental é perceptível uma escala reduzida de estudo, com a preocupação de que os estudantes compreendam os fenômenos geográficos presentes em seus lugares de vivência. Com o passar dos anos essa escala de análise vai se expandindo gradualmente, indo em direção ao regional, nacional até chegar em uma escala global. Esse movimento, inclusive, faz

com que a própria aparição do lugar de vivência dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de conteúdos vá diminuindo até praticamente se extinguir nos últimos anos. Portanto essa diminuição da presença do lugar de vivência no ensino fundamental II, não é algo que, necessariamente, seja incompatível com a linha de raciocínio proposta durante o segundo capítulo deste trabalho.

A conclusão à qual se chega ao fim deste processo de pesquisa é a de que o currículo da rede estadual de educação de São Paulo apresenta uma proposta de ensino que possui uma grande preocupação com um ensino de Geografia que tenha o cotidiano vivenciado pelos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes inerentes à disciplina. Especialmente durante o período referente ao ensino fundamental I, essa abordagem é bastante visível, com o lugar de vivência dos alunos sendo utilizado com bastante frequência no processo de desenvolvimento dos conteúdos.

Essa relação entre os lugares de vivência dos estudantes e os conteúdos de Geografia se distancia durante o ensino fundamental II, no entanto, conforme foi explicado anteriormente, esse movimento também é algo previsto na literatura que embasa este método de ensino, pois, com o passar dos anos os estudantes devem conseguir níveis maiores de abstração do conhecimento, além de serem capazes de realizarem análises mais complexas dos fenômenos geográficos em diferentes escalas, tornando multiescalar a própria concepção de lugar, fator que expande, também, a capacidade tanto de compreensão dos estudantes sobre os seus lugares de vivência e como são influenciados e influenciam o global, como a própria capacidade dos discentes de participarem como transformadores da realidade concreta.

No entanto, também cabe ressaltar que a proposta de ensino apresentada pelo currículo da rede estadual de educação de São Paulo apresenta uma proposta que pode ser aplicada de diferentes formas na constituição dos materiais didáticos e na própria aplicação dos conteúdos em diferentes contextos. Portanto, apesar de apresentar ideias que possam ser utilizadas num processo de ensino-aprendizagem que considera o cotidiano dos estudantes no desenvolvimento dos conteúdos, a forma como o ensino de Geografia ocorre nas escolas do estado de São Paulo depende de diversos outros fatores externos ao currículo de educação, podendo apresentar diferentes resultados.

5. Referências

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. Terra Livre, n. 16. p. 133-152. jun. 2001.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 11^a ed. 2014

CAVALCANTI, Lana de Souza. Proposições Metodológicas Para a Construção de Conceitos Geográficos no Ensino Escolar. In. _____. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas, SP; Papirus, 1998. p. 137-174.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

KIMURA, Shoko. Um exercício de ensinar-aprender Geografia. In. _____. Geografia no ensino básico - questões e propostas. Editora Contexto. 2008. p. 106-145.

PEREIRA, Anderson Weber; SPIRONELLO, Rosangela Lurdes. Reflexões docentes sobre a relação entre ensino de Geografia e a realidade social e escolar dos alunos: uma proposta possível?. Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 29, p. 30-50, mar. 2017.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. (2012). A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 16(3), 107-122.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Geografia. p. 407-450. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019.