

A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA – UM ESTUDO SOBRE O “CENTRO DE MÍDIAS SP” COMO PRINCIPAL METODOLOGIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Leticia de Oliveira Cintra Morethes ¹

Bruna Daniele Silva dos Santos ²

Daniel Mendes Gomes ³

RESUMO

Este trabalho busca analisar o uso das tecnologias como metodologia para o ensino de Geografia nas escolas estaduais de São Paulo. Iremos questionar a produção e uso obrigatório dos materiais disponibilizados na plataforma online “Centro de Mídias SP”, buscando compreender os desafios que permeiam a prática em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de aulas dos anos finais do ensino fundamental e diálogo com professores de Geografia em diferentes escolas estaduais durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Humanas V, no curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC), em 2024. Como base teórica, destacamos os seguintes autores: **Francisco Rodriguez Lestegás (2012)**, **Nidia Nacib Pontuschka (2007)**, **Iyda Paganelli Tomoko (2007)**, **Núria Hanglei Cacete (2007)** e **Sônia Castellar (2011)**, que apresentam estudos na área de ensino de Geografia; assim como **Miguel Arroyo (2013)**, que apresenta reflexões importantes sobre a construção do currículo. Todos os autores foram importantes para apurarmos o olhar sobre a produção dos materiais didáticos de Geografia disponíveis no “Centro de Mídias SP”. Investigamos a relação de professores com essa nova metodologia e os impactos na aprendizagem dos estudantes. Como resultados, obtivemos a precarização do ensino em escolas estaduais que utilizam o material supracitado integralmente, contraposta às escolas estaduais que ainda mantém outras metodologias. Por fim, construiremos uma reflexão sobre a lógica de produção destes materiais. Alinhados à “Era das Tecnologias”, colaboram para o sucateamento da Educação quando transformam os professores em meros “apresentadores de slides”.

Palavras-chave: Metodologias, Centro de Mídias, Educação Básica, Geografia, Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir das experiências das autoras na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Humanas V, no curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC), em 2024. Durante o estágio, pudemos compreender um pouco mais sobre as novas metodologias propostas e aplicadas nas escolas estaduais de São Paulo nos últimos anos e nos deparamos com um

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC - UFABC, leticia.cintra@aluno.ufabc.edu.br;

² Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC - UFABC bruna.santos@aluno.ufabc.edu.br;

³ Docente da Licenciatura em Ciências Humanas na Universidade Federal do ABC. Graduado em Geografia pela USP (2006), graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019), Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC SP (2010) e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC SP (2016), mendes.gomes@ufabc.edu.br.

processo que têm determinado a gestão administrativa e pedagógica da escola: a plataformização dos materiais didáticos.

Desde 2020, a Seduc-SP tem implementado uma série de plataformas educacionais com objetivo, segundo ela, de melhorar a qualidade da educação e otimizar o trabalho de professores e gestores. Sem dúvidas, a necessidade do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19 catalisou esse processo de inserção de plataformas no sistema educacional brasileiro e no estado de São Paulo. (DIAS et al.,2024)

Tendo em vista o contexto da pandemia de Covid-19, as plataformas educacionais se proliferaram como medida emergencial. Tratava-se de um período de isolamento social, então o ensino remoto surge como alternativa à perda do ano letivo. O “Centro de Mídias SP”, portanto, funciona como um grande sistema que vincula todas essas plataformas.

Com o retorno das atividades presenciais, as plataformas educacionais não deixaram de fazer parte da experiência escolar. Demonstrando, portanto, uma alteração significativa nas práticas pedagógicas quando comparadas ao contexto imediatamente anterior à pandemia. Segundo Dias (et al.,2024), a continuação do uso do “Centro de Mídias SP” estava prevista pela Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP), pois tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino.

A partir desta colocação, como parte da nossa pesquisa, pretendemos responder à seguinte questão: a proposta de “melhorar a qualidade da educação e otimizar o trabalho de professores e gestores” (DIAS et al.,2024) está se cumprindo? Para respondê-la, apresentaremos argumentos de importantes estudiosos, como Francisco Rodriguez Lestegás (2012), Nidia Nacib Pontuschka (2007), Iyda Paganelli Tomoko (2007), Núria Hanglei Cacete (2007) e Sônia Castellar (2011), que apresentam estudos na área de ensino de Geografia; assim como Miguel Arroyo (2013), que apresenta reflexões importantes sobre a construção do currículo.

Como metodologia do trabalho, para além da revisão bibliográfica, foi realizada a observação de aulas de Geografia destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental durante o período de quatro meses, em duas escolas localizadas na região do ABC Paulista. Uma das escolas cumpre integralmente as orientações do Estado, enquanto a outra apresenta soluções metodológicas alternativas para dar conta do mesmo currículo.

Assim, a partir das diferentes realidades, buscamos analisar os impactos do uso intensivo dos slides na dinâmica da sala de aula, caracterizando as alterações no papel do professor e também no desempenho dos estudantes.

Como resultados, imediatamente observamos a precarização do ensino de Geografia. O uso dos slides muitas vezes é complicado pela falta de acesso à internet e problemas técnicos com computadores e aparelhos de projeção. Assim, evidenciando as dificuldades técnicas presentes no cotidiano de diversas escolas espalhadas pelo Estado.

Além disso, vale ressaltar que os materiais produzidos são comuns a toda rede estadual de São Paulo, reduzindo a possibilidade de atingir todas as realidades presentes nas escolas. Quanto à produção dos slides, foi observado o uso de textos longos, poucas imagens e excesso de conteúdos previstos para cada aula. Logo, limitando a compreensão e engajamento dos estudantes.

Concluimos que a utilização obrigatória dos slides reduz a possibilidade de aprendizagem dos estudantes, assim como tira do professor a autonomia para exercer a sua função enquanto mediador do conhecimento. A plataformização, quando se propõe a melhorar a qualidade do ensino, colabora para a sua precarização; quando se propõe a otimizar o trabalho do professor, colabora para o seu distanciamento do processo pedagógico, tornando-o um “apresentador de slides”.

METODOLOGIA

Para a produção da pesquisa, realizamos a revisão bibliográfica de autores que abordam temas relacionados à Educação, principalmente, com enfoque no Ensino de Geografia. A partir deles, foi possível estabelecer conexões entre as teorias produzidas sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia e a realidade posta em escolas estaduais de São Paulo.

Para a análise, realizamos a observação da prática em duas escolas estaduais localizadas na região do ABC Paulista. No início do ano letivo de 2024, acompanhamos durante o período de quatro meses, duas professoras de Geografia que lecionam para os Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas diferentes.

Uma das escolas está localizada no município de São Bernardo do Campo, em um bairro residencial e de classe média. Chamaremos esta escola de “Escola A”. A segunda escola está localizada na região central do município de São Caetano do Sul e atende estudantes de diferentes municípios, como Santo André e São Paulo. Chamaremos esta escola de “Escola B”.

A escolha destas duas escolas como espaços de amostragens para a pesquisa mostra-se relevante, pois compartilham o mesmo espaço urbano. Estão localizadas no ABC Paulista (Região Metropolitana de São Paulo), portanto, certamente há uma aproximação quanto ao perfil dos estudantes.

Para estabelecer um grau de comparação entre as escolas, não iremos considerar aspectos específicos dos alunos e professores, como renda, gênero e etnia. Diante de nosso recorte temático - e também por limitações de acesso a dados - consideraremos exclusivamente as experiências tidas nas aulas de Geografia que, por sua vez, foram contrastantes, graças às diferentes metodologias empregadas pelas professoras acompanhadas nas escolas A e B.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Lestegás (2012), a Geografia Escolar apresenta um modo particular de abordar e produzir saberes. De maneira alguma, podemos considerá-la como uma redução dos saberes científicos, visto que apresenta objetivos diferentes e, por vezes, mais complexos do que os atrelados à produção acadêmica.

Aceitar que a geografia escolar não é a tradução simplificada ou reelaborada de uma geografia científica, senão uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias, é uma das condições básicas que podem possibilitar uma didática renovada da geografia ao serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, além disto, úteis por parte dos alunos. (LESTEGÁS, p. 25, 2012)

O autor demonstra que a escola apresenta um papel crucial para a construção da Geografia Escolar, considerando a diferenciação própria de seu público. Enquanto o saber científico está voltado para os próprios membros da Academia, a escola atinge uma parcela da população que ainda está passando por um processo de desenvolvimento humano muito mais complexo: as crianças e jovens. Portanto, considerando o

amadurecimento das capacidades cognitivas e emocionais ao qual estão sujeitos, é possível afirmar que a escola terá um impacto significativo na formação destes estudantes.

Isto posto, Lestegás nos leva a pensar que reduzir a funcionalidade da escola à divulgação científica seja invalidar o seu impacto na formação de crianças e jovens. É preciso acolher as necessidades de seu público para, então, produzir uma nova maneira de ensinar Geografia. Portanto, abordagens pedagógicas excludentes inibem um processo de aprendizagem de qualidade.

Segundo Castellar (p. 195, 2015), “as atividades de aprendizagem que partem do repertório do aluno dão oportunidade para que ele desenvolva suas ideias e podem lhe proporcionar raciocínios mais complexos.”. Desta maneira, compreende-se que a produção e aplicabilidade de determinadas metodologias se faz necessária a partir do contexto de cada sujeito. Para cada escola, estudantes trarão repertórios e vivências diferentes, o que exigirá do professor diferentes abordagens pedagógicas.

Trata-se de ações educativas que consideram o repertório dos alunos e que articulam a teoria com a prática, para que seja possível potencializar as atividades didáticas. São propostas didáticas que suscitam novos interesses e que possibilitam à escola o estabelecimento de outra dimensão para a relação professor e aluno, passando pelo afetivo, cultural, social, mas compreendendo que, para um projeto educativo inovador, a sala de aula não basta. (CASTELLAR, p. 195, 2015)

Portanto, segundo a autora, a proposta de um projeto educativo de qualidade envolve a transformação da relação tradicional entre o professor e o aluno. O professor precisa exercer a função mediadora do conhecimento, reconhecendo a potência do estudante enquanto sujeito investigador. É preciso fugir de planos de aulas engessados, para que seja possível construir diferentes conhecimentos, de acordo com a realidade e demanda apresentada pelos estudantes. Desta forma, a lógica tradicional da sala de aula - em que o professor fala e o aluno copia - para o ensino de Geografia se mostra obsoleta.

Tanto Lestegás quanto Castellar trazem questionamentos: o quanto a Geografia Escolar, enquanto saber próprio da escola, está sendo considerada nas escolas estaduais de São Paulo? O quanto os slides disponibilizados no Centro de Mídias colaboram para a produção de metodologias significativas para os estudantes? Partindo destes

referenciais, realizamos a observação da prática das professoras, analisando principalmente a relação estabelecida entre o professor e o aluno.

Segundo Pontuschka, Tomoko e Cacete (2007), a escolha do livro didático deve ser um processo muito cuidadoso, visto que se trata de uma importante ferramenta de auxílio tanto ao professor quanto ao aluno. Trata-se de um material de consulta para produção de aulas, assim como para estudos e realização de atividades. No entanto, a seleção de tais materiais carrega consigo um peso político: a relação com mercado editorial.

Uma primeira reflexão a ser realizada é sobre o que vem a ser o livro didático. Este recurso apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo, uma mercadoria. É uma produção que leva o nome de um ou mais autores, mas tem por trás todo um grupo de pessoas em seu tratamento industrial antes de sua chegada às escolas e livrarias. Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido, e é preciso considerar que o grande comprador do livro didático é o próprio governo federal [...]. (PONTUSCHKA; TOMOKO; CACETE, p. 341, 2007)

Considerar o fim comercial do livro didático é imprescindível para compreender as suas limitações enquanto ferramenta única para o ensino de Geografia. Na tentativa de ser escolhido pelo MEC, muitos dos livros são produzidos com o objetivo de atender ao país inteiro. Desta forma, o recorte temático voltado para a realidade de cada estudante torna-se inviável. No entanto, a partir da formação e conhecimentos do professor, é possível acrescentar metodologias que incorporem sentido à realidade dos estudantes.

Apesar dessas críticas, dos limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem e do crescente interesse econômico no mercado editorial, acreditamos ser preferível o aluno ter em mãos um livro de Geografia a não ter nenhum, principalmente por sabermos que, no que tange a milhares de famílias brasileiras, o livro não faz parte dos elementos culturais presentes em seus lares. (PONTUSCHKA; TOMOKO; CACETE, p. 343-344, 2007)

É preciso reconhecer o papel do livro didático para a realidade de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade. A partir da obrigatoriedade do uso de slides nas salas de aula, iremos analisar também o uso desses materiais, que continuam sendo comprados e enviados para as escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação das aulas em ambas as escolas, foi possível acompanhar as turmas de 6º, 7º e 8º ano. As maiores diferenças encontradas nos ambientes estão no uso ou ausência de uso dos slides disponibilizados no “Centro de Mídias”. Compreendemos que a escolha das ferramentas interfere diretamente na relação professora-aluno, como veremos a seguir.

1. ESCOLA A - SÃO BERNARDO DO CAMPO

Já a partir do primeiro contato, foi possível perceber o alinhamento político-pedagógico da escola com os direcionamentos da Seduc-SP. A direção se mostrou mais preocupada em falar sobre a manutenção dos altos índices de desempenho (Ideb) da escola, do que sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, percebe-se que a concepção de qualidade de ensino é calculada de maneira quantitativa, o que demonstra um ótimo espaço de amostragem para compreender os resultados das orientações estaduais.

O primeiro contato com a professora de Geografia foi bastante importante para compreender o seu perfil enquanto educadora. Apresenta bastante preocupação com os estudantes, apesar de algumas limitações por uma formação acadêmica precária. Durante suas aulas, foi possível perceber seu interesse em auxiliá-los, mas a rigidez metodológica, em diversos momentos, se mostrou um impasse.

Entre as orientações da Seduc-SP, está a obrigatoriedade de utilizar as plataformas digitais dentro e fora da sala de aula. A escola precisa se comprometer a apresentar os slides durante as aulas e incentivar os estudantes a realizar atividades online em casa. Neste modelo, a plataforma contabiliza a quantidade de acessos realizados por professores e alunos aos materiais, informando diretamente à Seduc-SP. Assim, é estabelecido um controle sobre os dados de cada escola a fim de ranquear a qualidade de ensino a partir do número de acessos (DIAS et al.,2024)

Para atender às demandas do Estado quanto ao uso das plataformas digitais, é preciso, antes de tudo, garantir a qualidade infraestrutural das escolas. Na Escola A, todas as salas possuem projetor e computador próprios, cujo uso é obrigatório para

contabilização de presença e projeção de slides. No entanto, em algumas salas o projetor está completamente mal posicionado, prejudicando e muito a compreensão dos estudantes. Verifica-se também uma velocidade reduzida no processamento das máquinas, o que, por diversas vezes, atrasou a dinâmica das aulas.

Sobre a dinâmica das aulas, nota-se um distanciamento entre a prática e a teoria enunciada por Castellar (2015). Na Geografia Escolar, deveríamos encontrar um protagonismo do estudante quanto às demandas por aprendizagem ou, ao menos, uma percepção que o coloque em um processo investigativo. No entanto, por diversas vezes, o que se destacou foi um descolamento completo aos conteúdos e metodologias utilizadas.

Pelo uso imposto dos slides, a dinâmica das aulas observadas foi sempre a mesma: a professora entra, liga o computador, realiza a chamada e inicia a apresentação de slides. A sala sempre estava agitada, por vezes em conflito, aguardando um barulho maior do que o deles para diminuírem o tom de voz por alguns minutos.

Dessa forma, os corpos dos estudantes mostram-se cansados. Toda a rebeldia, barulho e movimentação dentro de sala de aula revelam um certo tédio de estar todos os dias sempre na mesma posição, executando as mesmas tarefas. Com a falta de atividades que liberem tanta energia, permanecem agitados, sem interesse pelas aulas expositivas sempre aplicadas em sala de aula.

Novamente, o modelo apresentado não considera os princípios apresentados por Castellar (2015). A Geografia Escolar precisa de uma relação professor-aluno que extrapole a sala de aula. No contexto observado, as quatro paredes da classe são o único contexto de aprendizagem conhecido pelos estudantes, por isso tem-se tanta revolta.

A agitação dos corpos, como dito anteriormente, além de prejudicar o diálogo entre a professora e os estudantes, também mascara os prejuízos do uso intensivo dos slides. Muitas vezes, a falta de atenção dos estudantes é considerada como indisciplina. No entanto, trata-se de uma reação ao próprio método de ensino.

Um exemplo disso, seria os tantos momentos em que os estudantes conseguem disciplinar os corpos para a realização da cópia dos slides. Durante a cópia, não há processo de aprendizagem, apenas cópia. Esta afirmação se prova, quando analisamos

as várias aulas em que a professora passou slides repetidos e os estudantes copiaram indiscriminadamente, só percebendo a situação ao final da aula.

Em outros momentos, quando há a explicação dos conteúdos, a professora faz perguntas alinhadas ao cotidiano dos alunos, na tentativa de engajá-los. Entre as atividades sugeridas pelos slides do governo, costuma selecionar as que privilegiam trabalhos em grupo, pois julga importante estimular o aprendizado coletivo. No entanto, muitas vezes o tempo sugerido para realização das atividades é menor do que o necessário para a sua conclusão. Assim, considerando a obrigatoriedade em cumprir com todos os conteúdos, torna-se ainda mais desafiador incluir atividades diferenciadas no cotidiano.

A partir disso, a prática contraria o que é colocado por Lestegás (2012). Se a Geografia Escolar não é a simples transposição de conhecimento científico, como produzi-la em um ambiente que se restringe à cópia de slides? Espera-se que haja um cuidado pedagógico à seleção dos conteúdos apresentados, mas seria isto suficiente para efetivar uma Geografia Escolar de qualidade? Pelos resultados, é possível inferir que não é suficiente.

Apesar da formação precária da professora, não é possível culpabilizá-la pela ineficiência de todo o processo de aprendizagem dos estudantes. A limitação, antes de tudo, está na estrutura engessada das aulas, pois, até para professores bem formados, há a imposição do modelo pelo Estado de São Paulo e reforço pela gestão da escola.

O prejuízo mais evidente na formação precária da profissional, está ligado à sua incapacidade em reconhecer a dimensão estrutural dos problemas. Como considera a desatenção dos alunos um problema particular, qualquer dificuldade se transforma em frustração; colocando-a como total responsável ou total vítima das situações. Dessa forma, fica evidente o aumento de seu cansaço e insegurança enquanto profissional da educação.

Consultando os materiais didáticos da escola, encontrei o “Currículo em Ação” - caderno do estudante -, o livro didático tradicional - do PNLD (2024 - 2027) - e os slides produzidos pelo Estado e disponibilizados no “Centro de Mídias”. Segundo consulta aos professores (em especial, à professora de Geografia), o “Currículo em Ação” e o livro didático não são usados como antigamente, pois a exigência pelo uso

integral dos materiais em slides inibe o uso de outros materiais. Nota-se, que este novo modelo de aula não é de agrado dos professores, visto que limita o seu próprio poder de decisão sobre as metodologias.

A aula passou a se constituir a partir da obrigação de passar por todos os slides disponíveis no “Centro de Mídias”. Para cada conteúdo, há uma sequência de aproximadamente 20 slides disponível na plataforma e espera-se que seja trabalhada em uma aula de 45 a 50 minutos. Para cumprir esse modelo, os professores precisam aumentar o tempo de aula expositiva e tornar a cópia dos slides uma prática comum entre os estudantes. Para, assim, provar que passaram pelos conteúdos.

A partir disso, nota-se que a metodologia desta nova ferramenta não se distancia da utilizada nos materiais impressos. A renovação dos materiais não elimina a crítica feita ao excesso de conteúdos e distanciamento à realidade dos estudantes. Por isso, a apresentação de uma “inovação” se torna falha. Há o aproveitamento do discurso de adequação à “era das tecnologias” para reproduzir a mesma lógica falha de ensino, só que de maneira ainda pior.

Segundo Pontuschka, Tomoko e Cacete (2007), o livro impresso não faz parte da realidade de muitas famílias brasileiras. Tirá-lo do cotidiano dos estudantes pode diminuir e muito o estímulo à leitura.

Além disso, o livro didático apresentava função de apoio ao professor. Apesar de direcionar diversas intervenções, atividades e narrativas, havia flexibilidade em seu uso. Era possível escolher quais capítulos trabalhar, quais atividades cumprir, reconhecendo que não haveria tempo hábil ou necessidade de passar por todas as páginas ao longo do ano.

No caso do “Centro de Mídias”, difundiu-se a ideia de facilidade ao acesso às informações, como se o conjunto de slides significasse uma aula pronta para o professor, com todos os conteúdos e direcionamentos já definidos no modelo. Dessa maneira, o Estado controla não apenas o conteúdo a ser trabalhado, como a mediação de todas as aulas, transformando-as em um processo mecânico e independente do professor. Nesse momento, o professor deixa de agir como mediador da turma para tornar-se um mero “passador de slides”.

Analisando os conteúdos dos materiais, há bastante congruência com a Base Nacional Comum Curricular, bastante atualizados quanto às discussões atualmente debatidas nas universidades. Assim, é possível notar o repertório teórico potente dos produtores de material. No entanto, percebe-se um distanciamento entre os responsáveis pela teoria e os responsáveis pela prática, pois o excesso de textos e conteúdos dos slides mais afasta os estudantes do aprendizado do que os aproxima. Em suma, o que podemos notar de inovador está nas novas possibilidades de sucateamento da educação.

2. ESCOLA B - SÃO CAETANO DO SUL

Dentre os principais apontamentos sobre a escola B, vale dizer que a gestão escolar não exige dos professores o uso integral dos slides. Apesar de ser uma cobrança do Estado, a escola entende suas limitações e compreende o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.

A professora de Geografia acompanhada demonstrou bastante interesse em auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Considerando a existência dos materiais disponibilizados pela Seduc-SP, por vezes tentou utilizá-los, mas, por problemas com a internet e computador da escola, não insistiu em utilizá-los. Assim, possuía a liberdade de organizar as suas próprias aulas.

Sobre a metodologia da professora, ora realizava aulas de maneira expositiva, ora de maneira mais colaborativa. Entre seus objetivos, sempre estava presente considerar o perfil de cada turma. À exemplo disso, havia momentos em que realizava explicações e orientava os estudantes a realizarem suas próprias anotações. Assim, quando observava uma maior agitação, parava de explicar, passava a fazer anotações na lousa e a sala aos poucos silenciava e voltava para o ritmo da aula.

A partir da observação, conclui-se que a dinâmica de suas aulas mostra-se muito mais alinhada à realidade dos estudantes, com alunos mais participativos. Neste momento, não cabe à pesquisa analisar expressamente quais foram as novas metodologias escolhidas pela professora, mas sim entender o quanto a possibilidade de escolha lhe permite atingir melhor os seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o uso exclusivo dos slides disponibilizados pelo “Centro de Mídias SP” prejudica e muito o processo de aprendizagem dos estudantes. Como visto na Escola A, em muitas aulas não houve sequer aprendizagem.

À pesquisa, coube evidenciar que, mesmo em um ensino tradicional com práticas autoritárias e, conseqüentemente, distantes do ideal, há mais possibilidades de ensino do que em um modelo como o elaborado pela Seduc-SP. No modelo tradicional, o professor é o sujeito central do processo, colaborando para uma relação verticalizada; seguindo a plataformização da Seduc-SP, nem o professor nem o aluno apresentam importância. Assim, temos como resultado, o sucateamento da Educação Pública, colocando no centro da relação o próprio Mercado como protagonista da sala de aula (PONTUSCHKA; TOMOKO; CACETE, 2007).

Diante da complexidade dos desafios encontrados, coloca-se necessária a extensão da pesquisa para a análise aprofundada dos conteúdos disponibilizados nos slides. Arroyo (2013) defende que a ausência dos sujeitos populares nos currículos escolares é fruto de intencionalidade política e não um mero esquecimento. Assim, torna-se necessário verificar se a influência do mercado sobre a produção dos materiais também mantém o próprio currículo alheio à realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CASTELLAR, Sônia. Ensinar geografia por meio da cartografia escolar: o raciocínio espacial. *In*: RABELO, Kamila Santos de Paula; e BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

DIAS, C. E. S. B., SILVA, E. R. V. da, JACOMINI, M. A., & ROCHA, A. de J. (2024). **ACTION RESEARCH AND PLATFORM MANAGERIALISM FROM THE SÃO PAULO STATE EDUCATION NETWORK**. *In SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8882>



LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; e MUNHOZ, Gislaine Batista. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007 – Capítulo V