

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana

Aspectos da relação entre professores de Geografia e estudantes na Rede Escolar SESI-SP

Título Provisório

CANDIDATO: NABOR FRANCISCO DA SILVA JUNIOR NÍVEL: MESTRADO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA ELIZA MIRANDA

São Paulo
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nabor Francisco da Silva Junior

Aspectos da relação entre professores de Geografia e estudantes na Rede Escolar SESI-SP

Relatório de Qualificação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^aDr^a Maria Eliza Miranda

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda – Orientadora.
(Prof^a. Dr^a. e Pesquisadora do Departamento de Geografia – FFLCH/USP).

Prof.^o Dr.Alfredo Pereira de Queiroz Filho

Prof.^a Dr^a. Rita de Cássia Ariza da Cruz

Prof. Dr^a Regina Araújo de Almeida – Membro Suplente

Prof. Dr^a Glória da Anunciação Alves – Membro Suplente.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

CP - Coordenador Pedagógico

DEC - Divisão de Educação e Cultura

DN - Departamento Nacional

DR - Departamento Regional

EF - Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

FE – Faculdade de Educação

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

PPGH – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar

SEA – Supervisão Estratégica de Atendimento

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SP - São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

Índice de Figuras

Figura 1- Distribuição estadual da Rede e Ensino SESI-SP (<i>imagem provisória</i>).....	16
Figura 2 - Principais temas abordados nas dissertações e teses relacionadas ao ensino de Geografia – FFLCH (2000 a 2013).....	32
Figura 3 - Principais temas abordados nas dissertações e teses relacionadas ao ensino de Geografia – FE (2000 a 2013).....	32
Figura 4 – Rede Escolar SESI-SP: Alunos pagantes e isentos – Fev/ 2014.....	45
Figura 5 - Quantidade de alunos participantes da pesquisa, por ano.	51
Figura 6 - Melhores professores que lecionaram no EF II no primeiro semestre de 2013, segundo os estudantes.	51
Figura 7 – Visão dos professores quanto à materialização da proposta pedagógica do SESI-SP na coleção do material didático. (Fonte: SESI-SP)	53
Figura 8 - Melhores professores que lecionaram no ensino médio no primeiro semestre de 2013, segundo os estudantes.	54
Figura 9 – Tempo de casa dos professores do EM da Rede escolar SESI-SP - Fonte: SESI-SP	55
Figura 10 – Tempo de casa dos professores do EM da Rede Escolar SESI-SP - Fonte: SESI-SP	56
Figura 11 – Relevância do Livro Fazer Pedagógico no trabalho dos professores de Geografia da Rede Escolar SESI-SP - Fonte SESI-SP.....	56

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Valor anual pago em taxas ou mensalidades pelos estudantes da Rede Escolar SESI-SP em 2013	44
Tabela 2 - Sistema SESI de Ensino - Prefeituras Conveniadas - 2014	47
Tabela 3 - Escolas e número de estudantes potencialmente envolvidos na pesquisa...50	
Tabela 4 - Faixas de participação dos estudantes	50
Tabela 5 - Tempo “de casa” dos professores do Ensino Fundamental II - Fonte: SESI-SP	52

Sumário

Parte I - Disciplinas Cursadas e Atividades Desenvolvidas	7
1 – Histórico da pós-graduação: disciplinas cursadas.....	7
Retorno às origens.....	7
Novos ares, grandes surpresas	8
Abrindo caminhos.....	9
2 – Outras atividades.....	10
Caminhando juntos	10
Parte II - Andamento da Pesquisa.....	12
Plano da Dissertação.....	12
Apresentação	14
INTRODUÇÃO	14
Problema e objetivos	17
Motivações e questionamentos.....	18
CAPÍTULO 1. Fundamentação Teórica	24
CAPÍTULO 2 - Metodologia	31
CAPÍTULO 3 - Sesi-SP: Um projeto (de educação?).....	35
3.1 Por uma educação menos tecnicista.....	39
3.2 Recursos	43
CAPÍTULO 4 - Sesi-SP: Neoliberalismo e seus reflexos na qualidade de ensino (capítulo previsto).....	48
CAPÍTULO 5 - Professores de Geografia: diferentes visões	48
5.1 Os professores de Geografia na visão dos coordenadores pedagógicos	48
5.2 Os professores de Geografia na visão estudantes do ensino fundamental e médio.....	49
CAPÍTULO 6 – O professor de Geografia e a relação com os estudantes (capítulo previsto)	57
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	57
6. CRONOGRAMA	58
Bibliografia Citada	59
Bibliografia Consultada.....	63
APÊNDICES	78

APÊNDICE 1	78
APÊNDICE 2	80
APÊNDICE 3	82
ANEXOS	83
ANEXO 1	83
ANEXO 2	85
ANEXO 3	88
ANEXO 4	89
ANEXO 5	90
ANEXO 6	91

Parte I - Disciplinas Cursadas e Atividades Desenvolvidas

1 – Histórico da pós-graduação: disciplinas cursadas

“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002)

O histórico que apresento aqui, de maneira sistematizada, pretende refletir minhas experiências nesses quase dezoito meses no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tomo a liberdade, ciente dos riscos, de ser menos formal e peço que não entendam isso como uma afronta, mas como um exercício, um relaxamento que antecede a “aridez” da formalidade do texto que sucederá esta parte.

Retorno às origens

Foi fundamental, para minha trajetória, essa experiência no mestrado ter iniciado com a disciplina Ensino e Aprendizagem da Geografia e as práticas interdisciplinares. Retomar a vida acadêmica discutindo com maior ênfase diferentes aspectos da Geografia e de seu ensino foi revigorante.

Quase vinte anos depois de graduado, voltar ao círculo acadêmico, foi como voltar para casa, primeiramente pelo ambiente e a profundidade das discussões, mas também pelo fato de parte das referências trazidas pela professora Nídia Nacib Pontuschka serem familiares, como Andrade (1989), Carlos (1999) e Cavalcanti (1998).

Para mim, elaborar um trabalho sobre ensino de Geografia, sem entrar em contato mais aprofundado com essa referência sobre práticas interdisciplinares, era inconcebível. Essa ideia se confirmou já na primeira aula ao perceber a diversidade de interesses e formação dos estudantes matriculados na disciplina, vindo a contribuir substancialmen-

te para o desenvolvimento das atividades e das discussões, trazendo diferentes olhares de dentro da própria Geografia e da Biologia.

A leitura e discussão de dissertações e teses sobre vários assuntos contribuíram, de maneiras diferentes, para ampliar a reflexão a respeito da estrutura da minha dissertação e dos cuidados com relação à linguagem, aprofundamento e coesão do texto.

Além disso, a elaboração e execução de um projeto coletivo de Estudo do Meio buscando relações entre a compreensão da realidade (no caso, a relação entre cerâmica de alta temperatura e o turismo no município de Cunha - SP), as possibilidades interdisciplinares para realização desse estudo e o trabalho com os estudantes do ensino fundamental e médio, foi o ápice da disciplina, onde pudemos vivenciar os conceitos discutidos nas aulas. Então, voltar! Voltamos para São Paulo, discutimos o que vimos e o que percebemos. Ampliamos ainda mais nossos saberes sobre aquela realidade diante da necessidade e o ato de pesquisar, pois foram necessárias novas leituras para a produção do relatório.

Novos ares, grandes surpresas

Apesar da importância da Geografia em minha formação, sentia falta de disciplinas mais voltadas propriamente à discussão sobre o ensino. Por esta razão me matriculei na disciplina Cultura das Organizações Educativas: Docência e Investigação¹, oferecida no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação – USP (FE – USP) pelos professores Marcos Ferreira dos Santos e Rogério de Almeida. Essa mudança de ares era necessária para repensar/ ampliar meu projeto à luz dos questionamentos de minha orientadora uma vez que pretende ser, mais que um estudo geográfico, uma contribuição para a formação de professores de Geografia e para seu ensino na Educação Básica, mais especificamente para a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e para o ensino médio. Além disso, no Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, são raras as disciplinas oferecidas que tenham como foco discutir o ensino ou a escola.

Naquele novo ambiente, conforme cada integrante do grupo foi apresentando as referências teóricas com as quais trabalha me senti desorientado, pois grande parte delas estava relacionada à Arte e à Filosofia. Aquela abordagem da cultura como algo amplo não era o que eu esperava. Não era a cultura corporativa com a qual estou acostumado e somente quando percebi isso, foi que passei a compreender a razão da disciplina, o porquê da diversidade (de formação) dos alunos nela inscritos e a ausência de autores tão aclamados nas discussões sobre educação. O que se pretendeu, ali, foi alargar horizontes, fronteiras teóricas, promover diálogos, pensar o ensino em bases sólidas, mas, ao mesmo tempo, possibilitando um desenvolvimento sem amarras, flexível.

O contato com autores como Bachelard (1988), Bourdieu (1996), Cassirer (1997), Souza Santos (1988) e Gusdorf (1953 e 1987), além de Ferreira-Santos e Almeida (2011) alimentou a preocupação e cuidado com posturas ortodoxas no decorrer do trabalho. Reforçou, assim, as orientações para olhar com cuidado, respeito e sensibilidade para o trabalho dos professores com os quais trabalharei na pesquisa.

Parte da disciplina foi dedicada à leitura e discussão dos projetos, fossem eles de mestrado ou doutorado (em fase inicial ou final), dos estudantes. Essa atividade foi importante conhecer o olhar de pessoas com diferentes formações sobre o trabalho que me proponho a desenvolver, mas, também, para compartilhar minhas reflexões e referências.

Abrindo caminhos

Foi ao longo da disciplina Revolução Cognitiva, Aprendizagem Mediada e a importância da Geografia na Educação Básica, oferecida no programa de pós-graduação em Geografia Humana pela professora Dr^a Maria Eliza Miranda que as bases teóricas para meu trabalho começaram a tomar forma. A tentativa de lançar um novo olhar sobre a prática docente e a formação de professores levou à intensificação da busca de novos referenciais.

Ali, foi importante a discussão de autores ligados a diferentes esferas do conhecimento como as Ciências Neuraais e Cognitivas, a partir dos estudos de Reuven Feuerstein

e Alex Kozulin, a Filosofia e Filosofia da Linguagem, a partir de Edgar Morin e Mikhail Bakhtin e Ruy Moreira na Geografia.

No decorrer das aulas, as contribuições da professora e dos seminários apresentados pelos colegas, ajudaram a fortalecer a certeza de que é necessário recorrer a contribuições bibliográficas e metodológicas, assim como, deixar-se mobilizar por reflexões, muitas vezes, alheias a grande parte das discussões predominantes na Geografia contemporânea. As reflexões ali iniciadas, ou amadurecidas, culminaram na produção do texto *“Reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica”*, apresentado como trabalho de conclusão da disciplina. Nesse texto apresento alguns aspectos que direta ou indiretamente influenciam a prática dos professores de Geografia, perpassando tanto aspectos referentes ao cotidiano da escola, quanto de ordem filosófica e psicopedagógica. Dialogo brevemente, também, com alguns autores a fim de deixar clara a importância de ensinar Geografia e proponho uma reflexão acerca da formação de professores.

2 – Outras atividades

Caminhando juntos

Durante quase um ano o grupo de orientandos da Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda se reuniu periodicamente com a orientadora para discutir a leitura de textos de interesse geral e que pudessem contribuir para os projetos de cada um. Nesses encontros, destaco as discussões de textos de autores como Jean Piaget, Japiassu, Mikhail Bakhtin e Reuven Feuerstein que dialogam em diferentes medidas com as pesquisas de cada participante do grupo. Essas leituras, as discussões e as interfaces que cada um conseguia estabelecer com sua pesquisa, sem dúvida, colaboraram para pensarmos em nossa caminhada no programa de mestrado.

Nesse grupo apresentamos nossos projetos e refletimos a respeito do que os aproximava e suas peculiaridades. Além disso, também tive a oportunidade de apresentar meu projeto no segundo semestre de 2012, no 1º Seminário Interno de Leitura Inicial

das Pesquisas sobre Formação de Professores para o Ensino de Geografia e Outras Áreas do Currículo Escolar, promovido pelo LEMADI / FFLCH / USP, com o título: Professores de Geografia na Rede Escolar SESI-SP: Identidade e Práticas Discursiva. Neste encontro foi interessante entrar em contato com outras Pesquisas de Iniciação Científica de estudantes de graduação e Pesquisas pós-graduação voltadas para compreender diferentes facetas do ensino de Geografia e da formação dos professores (a organização do espaço da sala de aula, o trabalho com determinados conteúdos, com diferentes gêneros de textos, a importância do estágio supervisionado, entre outros).

Paralelamente a esses estudos, realizei levantamento bibliográfico, com foco especialmente nas dissertações e teses sobre ensino de Geografia apresentadas na FE e FFLCH. Essas leituras foram fundamentais para a definição do objeto de objeto da pesquisa, para ampliação do referencial teórico e, também, para a identificação pontos de contato entre diferentes pesquisas envolvendo o ensino de Geografia e a formação de professores para esta disciplina.

Parte II - Andamento da Pesquisa

Plano da Dissertação

Apresentação

Um breve relato sobre o autor, no contexto da pesquisa.

Introdução

Apresenta aspectos que motivaram a realização desta pesquisa, o contexto no qual é realizada, problemas e objetivos. Está dividida em:

- Problema e objetivos
- Motivações e questionamentos

Capítulo 1 – Fundamentação teórica

São apresentados diálogos com os autores lidos até o momento, mostrando uma visão geral do que se entende sobre a relação entre estudantes e professores de Geografia.

Capítulo 2 – Metodologia

Neste capítulo, são descritos os procedimentos da pesquisa empírica já realizada e da pesquisa bibliográfica. São apresentados, também, os procedimentos planejados para sua continuidade.

Capítulo 3 - SESI-SP: Um projeto (de educação)

Traz um resgate da origem do SESI, em especial do SESI-SP. Apresenta a problemática da origem dos recursos para sua manutenção e a inserção na prestação de serviços de formação de professores a redes públicas municipais.

Capítulo 4 - SESI-SP: Neoliberalismo e seus reflexos na qualidade de ensino (capítulo previsto)

Este capítulo apresentará uma análise dos reflexos das políticas liberalizantes no Brasil, no setor educacional, nas estratégias assumidas pela Rede Escolar SESI-SP. Ao contextualizar as principais mudanças na organização da rede, serão apresentados dados de avaliações externas com vistas a qualificar o impacto dessas medidas na qualidade do ensino oferecido por esta rede.

Capítulo 5 – O professor de Geografia: diferentes visões

5.1 P professor de Geografia na visão dos coordenadores pedagógicos

5.2 O professor de Geografia na visão dos estudantes do ensino fundamental e médio (*Capítulo em construção*)

Apresenta e discute os resultados da pesquisa empírica (levantamento feito junto aos estudantes do 6º ano do EF ao 3º ano do EM).

Capítulo 6 – O professor de Geografia e a relação com os estudantes (*capítulo previsto*).

Este capítulo apresentará a visão do professor sobre as relações de ensino e aprendizagem no contexto da disciplina com a qual trabalham (Geografia) e da rede de ensino Sesi-SP

Considerações finais

Apresentação

Esta pesquisa é fruto do amadurecimento de questões levantadas ao longo de minha experiência como professor do componente curricular Geografia na rede pública no município de São Paulo e na Rede escolar SESI-SP, e como técnico corresponsável pela formação de professores de Geografia nesta mesma rede (e de prefeituras conveniadas¹) entre 2003 e 2011. Com o passar do tempo - o contato com profissionais interessados em entender melhor o que se passa nas escolas SESI-SP, o fascínio de alguns ao questionarem “*o que é preciso pra trabalhar no SESI*” ou “*como faço para colocar meu filho no SESI?*” - esses questionamentos se transformaram em inquietação e, daí, veio a decisão de ingressar no programa de mestrado para pesquisar “o SESI”. Entretanto, o que apresento, não é uma pesquisa sobre “o SESI”, mas sobre um recorte de um vasto universo para novas pesquisas. É importante destacar que, por ser este o lugar de onde falo, possivelmente, muitas revisões serão necessárias para que o vocabulário institucional (ou institucionalizado) deixe de se fazer presente. Espero, contudo, que essa presença não ofusque a análise que me propus a fazer.

INTRODUÇÃO

O Serviço Social da Indústria (SESI) tem uma estrutura administrativa descentralizada. Assim, apesar de ter como órgão de comando principal o Departamento Nacional (DN), cada estado e o Distrito Federal têm seus Departamentos Regionais (DR) e Conselhos Regionais, de caráter respectivamente administrativo e Normativo é supervisionado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Em função dessa descentralização, cada Departamento Regional traça suas prioridades de ações em consonância àquelas definidas pelo Departamento Nacional o que confere características distintas a cada um

¹ Em março de 2012, essas prefeituras municipais eram as de Iperó, São Luiz do Paraitinga, Araraquara e Anhembi, Reginópolis e Duartina, cuja formação dos professores e equipe técnica estava sob responsabilidade dos Analistas Técnicos Educacionais e Supervisoras da Rede Escolar SESI-SP.

deles. Em alguns são priorizadas as atividades de lazer, em outras, o atendimento ao trabalhador ou, ainda, a educação básica.

Em São Paulo, por exemplo, se destacam as ações voltadas para Educação Básica (no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos) e para a prática esportiva. Entretanto, prevaleceu na definição da Rede Escolar Sesi-SP como recorte desta investigação, o fato de ser a maior rede de ensino privado do estado de São Paulo (são 174 escolas com ensino fundamental e médio distribuídas em 111 municípios do Estado de São Paulo) (Figura 1), com mais de dez anos de experiência na formação continuada de professores e, em 2012, ter iniciado estudos para implantação de cursos superiores de formação de professores.

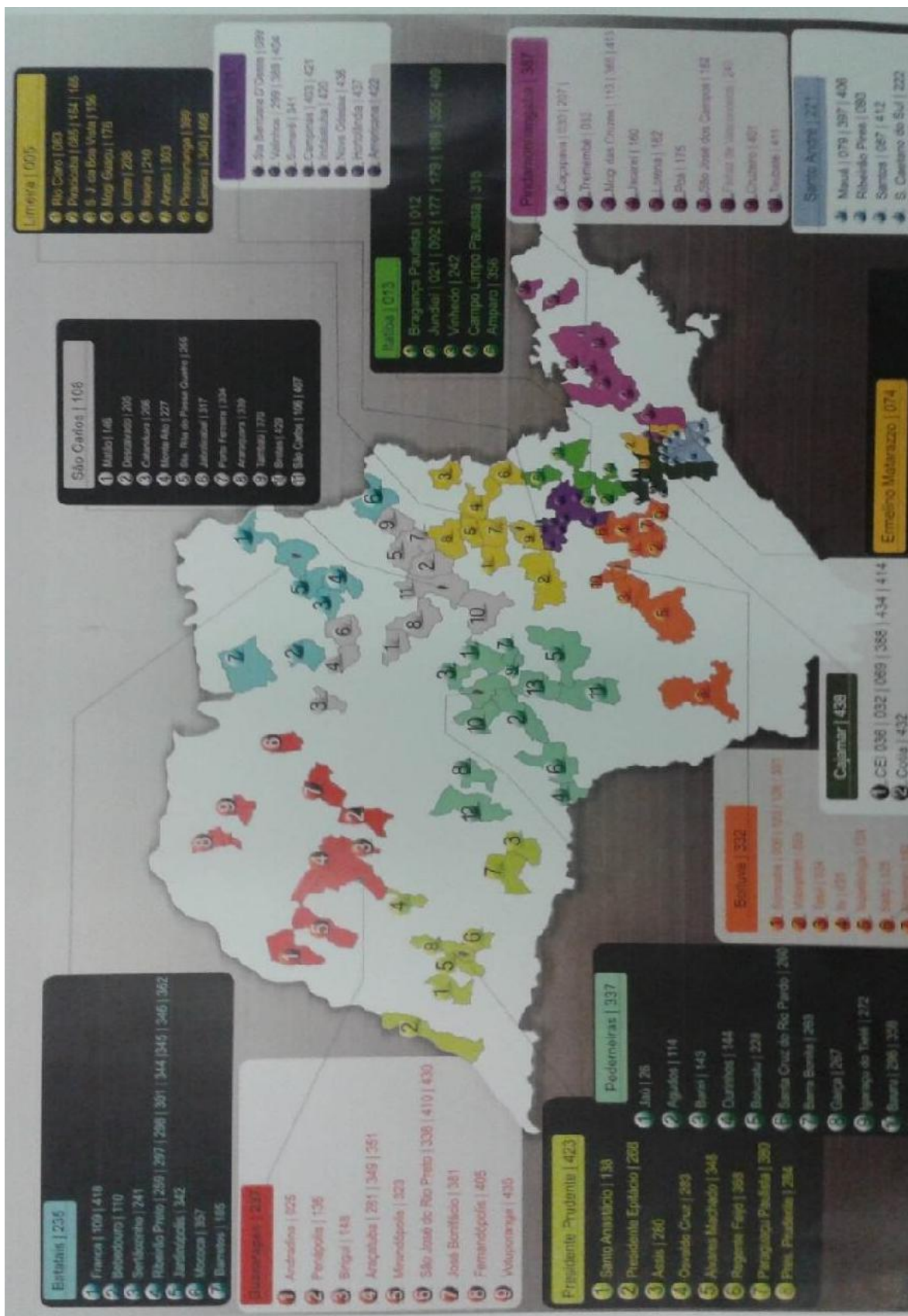


Figura 1- Distribuição estadual da Rede e Ensino SESI-SP (imagem provisória)

Para esta etapa de exame de qualificação apresento três capítulos. O primeiro contendo a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. O segundo resgata o processo de constituição do SESI-SP, seus aspectos institucionais e legais. Já, o terceiro capítulo, apresenta e discute dados da pesquisa empírica resultantes de consulta aos estudantes da Rede Escolar SESI-SP. Estão previstos, ainda, um capítulo com análise das falas dos professores de Geografia a serem entrevistados e outro com considerações finais acerca da pesquisa.

Além disso, como muitos dos professores da Rede Escolar SESI-SP também lecionam ou lecionaram em outras redes públicas ou privadas, esse estudo pode ser um importante instrumento para a compreensão e identificação das características dos profissionais dessas outras redes.

Problema e objetivos

Entendemos que seria de pouca serventia um estudo que abarcasse aspectos gerais de uma rede escolar como a mantida pelo SESI-SP. Por outro lado, fazer um estudo buscando compreender as relações de poder ou de hierarquia, culturais ou institucionalizadas; o impacto da instalação de suas escolas no território; a identidade de seus profissionais; a evolução de seu currículo; sua relação com o Estado pode contribuir para melhor compreensão de sua dinâmica e identidade. Da mesma forma, no que diz respeito ao ensino de Geografia é importante buscar aspectos específicos que possam, futuramente, desencadear outros estudos para uma compreensão geral da rede de ensino. Assim, ao estabelecer os aspectos específicos a serem estudados, este trabalho em nível de mestrado pode contribuir para a compreensão do impacto da formação dos professores em suas práticas; e, ao estudar suas histórias de vida, as estratégias de ensino para o trabalho com este ou aquele conteúdo etc. unindo-se assim, aos trabalhos identificados por Nosella e Buffa (2013).

Quanto ao foco das pesquisas, observamos que a maioria estuda a história da instituição: sua criação, implantação e evolução. Há também estudos que recorram certos aspectos da instituição tais como: formação dos professores, evolução do currículo, experiências pedagógicas inovadoras, origem social da

clientela escolar, trajetórias dos ex-alunos, valores professados, organização do espaço etc. (p.28)

Indo ao encontro dessa busca de especificidades e do rol de aspectos levantados por Nosella e Buffa (2013), os objetivos desse estudo são:

1. estudar a relação entre professores de Geografia e estudantes na rede escolar SESI-SP;
2. encontrar elementos nas falas dos professores de Geografia, que indiquem como percebem suas ações no processo de ensino e aprendizagem;

Com esses dois objetivos centrais, esse trabalho visa contribuir com elementos para repensar a formação dos professores, sobretudo os de Geografia. Mas, devido à dinâmica dos processos educativos, novas questões e novos problemas surgem à medida que a pesquisa avança. Sendo assim, este é um trabalho ainda em elaboração.

Motivações e questionamentos

Entre 2003 e 2011 eram realizados quatro encontros anuais, geralmente, em 12 escolas da própria rede (chamadas polos de formação) em diferentes regiões do estado de São Paulo, com infraestrutura para receber grande número de pessoas, sendo que o menor grupo de professores de Geografia era composto por 5 membros e o maior, por 25. Já os encontros com professores do ensino médio se realizavam duas vezes por ano, em 04 polos, devido ao menor número de escolas onde o ensino médio era oferecido à época.

Entre os principais objetivos desses encontros de formação de professores de Geografia destacam-se:

- a. esclarecer procedimentos metodológicos e abordagem didática da proposta da rede e especificidades dos componentes curriculares;

- b. promover momentos de socialização de experiências.

A partir desses objetivos os professores eram orientados a refletir sobre a pertinência do que estavam ensinando e a estabelecer limites, fazerem recortes, escolhas em relação aos conteúdos a serem ensinados e a procurarem estabelecer o foco de suas ações em sala de aula.

A seguir, exemplos de objetivos extraídos de duas pautas de encontros realizados em 2008 (ANEXOS 1 e 2)

Objetivos de Encontros de Formação de Professores de Geografia Rede Escolar SESI-SP - 2008	
Ensino Fundamental	Ensino Médio
Discutir o trabalho com as expectativas de ensino e aprendizagem dos ciclos III e IV que possibilitem desenvolver atividades relacionadas aos Jogos Olímpicos. Promover momentos de discussão e elaboração de atividades.	Proporcionar momentos de vivência e reflexão sobre a prática docente; Refletir sobre as expectativas de ensino e aprendizagem considerando o currículo para os primeiro e segundo anos do EM da rede SESI de ensino; Oportunizar reflexões acerca da importância e operacionalização da avaliação em sua dimensão formativa.

Alguns dos maiores anseios dos professores (independente de sua experiência docente), demonstrados nesses encontros, era justamente entender o que se queria deles, até onde deveriam ir com o conteúdo em cada ano. Apesar de alguns se demonstrarem satisfeitos com seu trabalho, outros se queixavam da indisciplina, da quantidade de conteúdo a ser trabalhado, da burocracia. Percebiam-se, também, em suas falas, referências a práticas dissonantes da proposta pedagógica da rede, sobretudo quanto à sua visão das relações com seus superiores (Coordenadores Pedagógicos e Supervi-

sores de Ensino). Entretanto, não foi possível evidenciar até que ponto essas queixas se davam devido a problemas de comunicação, de convivência ou de concepção. Na opinião dos professores, essas posturas vinham ao encontro do que estabelece o Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP:

Art. 3º. O ensino na rede escolar do SESI-SP deverá observar os seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber;

(...)

Quanto a isso, algumas falas dos professores indicavam que no SESI “*manda quem pode, obedece quem tem juízo*”, ou ainda “*a união faz a força*”, de modo que todos deveriam ser responsáveis e precisavam agir coletivamente, mesmo quando as demandas eram de interesse muito específico. Essa ideia ficava muito evidente principalmente às vésperas de avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), quando, segundo os professores, havia uma pressão para trabalharem com conteúdos que pudessem contribuir para evolução das notas de Língua Portuguesa e Matemática. Muitas falas deixavam a entender que, em determinadas situações, os professores estavam preocupados com o que acreditavam que seus coordenadores, analistas ou supervisores gostariam de ouvir, ou ainda, que havia uma supervalorização do empirismo, ao deixarem passar a ideia de que “*é com os erros e acertos que se aprende*”.

Tomando esses aspectos como referência, passamos a refletir sobre o que poderia estar acontecendo nas escolas e especialmente nas aulas de Geografia. Como estaria se dando a relação entre professores e estudantes? A hipótese é que, diante das demandas de trabalho, sejam elas de ordem prática do cotidiano da sala de aula ou burocrática (ainda que pertinentes à função) e de possíveis divergências entre o que está escrito nos documentos e as orientações recebidas, parte dos professores deixa de pensar nos aspectos da aprendizagem dos conteúdos que pretende ensinar e acaba se utilizando de um repertório de estratégias majoritariamente tecnicista e empirista.

Utilizando-se de questionários aplicados a uma turma de professores de Ciência e Biologia participantes de um curso de “Mudança Conceitual”, Cunha (2001) caracterizou as concepções de Ciência e de ensino e aprendizagem desses professores. Segundo essa autora, os registros enquadrados na concepção tecnicista de ensino e aprendizagem indicam que os professores acreditam

[...] que os alunos se apropriam do conhecimento presente na realidade exterior por meio de situações de ensino arranjadas pelo professor. O aluno é passivo e respondente ao que dele é esperado e sua aprendizagem é vista como mudança de comportamentos, resultante de uma prática reforçada. É uma concepção coerente com uma imagem empirista da Ciência. (CUNHA, 2001, p. 241)

Os pressupostos empiristas estão presentes, também, nos registros dos professores insatisfeitos com a própria prática.

Existe latente no professor a percepção de que falta alguma coisa no seu ensino, mas, como não consegue identificar ainda o que está faltando, continua fazendo uso de estratégias como aulas expositivas não interativas, aulas práticas no estilo tradicional, seminários. (CUNHA, 2001, p. 242)

Ao contrário desse posicionamento dos professores, os Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP indicam que é papel do ensino de Geografia contribuir para “a *compreensão dos objetos, dos fenômenos e das relações sociais que se desenvolvem e ocorrem espacialmente. É importante para o entendimento de práticas sociais, econômicas, culturais e ambientais que integram o seu cotidiano*”.

Mais que isso, a Geografia pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes uma vez que requer o trabalho com diferentes linguagens (oral, escrita, simbólica, pictórica etc.) o que é intrínseco tanto à ciência geográfica quanto ao componente curricular na Educação Básica, Martinelli (2005) citando Harley, 1988 e Gould e Bailly, 1995 considera que,

Como linguagem, os mapas conjugam-se com a prática histórica, podendo revelar diferentes visões de mundo. Carregam, outrossim, um simbolismo que pode estar associado ao conteúdo neles representado. Constituem um saber que é produto social, ficando atrelados ao processo de poder, vinculados ao exercí-

cio da propaganda, da vigilância, detendo influência política sobre a sociedade.

É importante deixar claro, aqui, a distinção entre fala e linguagem. Prestes (2010) indica que *para Vigotski a **fala** e o **pensamento** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade **pensamento e fala** que é o **pensamento verbal*** (p. 176).

Inicialmente, diz Vigotski, a **fala** é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da **fala** leva a reestruturação de toda estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 156 *apud* PRESTES, 210, p. 182).

Ainda, segundo Prestes (2010) “*a fala e uma categoria da linguagem e, portanto, **língua** e **fala** não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito a **fala** diz também respeito a **linguagem**, mas nem tudo o que diz respeito a **linguagem** pode ser entendido como **fala***”.

Sendo assim, já que, segundo Vigotski, a fala estrutura o pensamento, e na Geografia, além da fala, a utilização de múltiplas linguagens e a transtextualidade são fundamentais, por que os professores, mesmo aqueles mais entusiasmados, se mostravam descontentes com seu trabalho? Mais que isso, a pesquisa empírica mostrou que também os estudantes não se entusiasmam com a Geografia que lhes é ensinada.

Ora, além da Geografia, qual componente curricular reúne em seu campo de análise, tanto fenômenos socioculturais quanto físico-químicos, que além de utilizar diferentes linguagens (cartográfica, pictórica, audiovisual, entre outras) lida, também, com gêneros dos mais variados?

Ao professor urge tomar as rédeas de sua responsabilidade sobre a formação dos estudantes, lançando mão das inúmeras possibilidades que a Geografia abre para o desenvolvimento intelectual. Os discursos, muitas vezes, inflamados que se ouve nas salas de professores e outras “rodas” de discussão, não dão conta das respostas que se fazem necessárias na sala de aula, assim como o silêncio daqueles que se dão por vencidos não contribui para o engajamento de “novos sujeitos” nesse processo.

É importante destacar, também, o que aponta Silva (2005), ao centrar-se no papel do professor e na tradição curricular da Geografia escolar, o que leva à reflexão sobre os entraves de um currículo altamente prescritivo.

A construção do saber geográfico na escola consagrou um encadeamento de temáticas: na 5ª série, coordenadas geográficas, 6ª série divisão regional do Brasil, 7ª série América e 8ª série Europa.

Essa sequência além de consagrar uma identidade das aulas de Geografia, faz com que os alunos comecem a ponderar sobre os temas como se eles não tivessem relações com os lugares nos quais estes alunos estão. Cria-se um padrão para se elaborar esses conteúdos muito mais preocupados em normatizar um tipo de discurso sobre eles do que adentrar nos significados que esses lugares possuem a partir do momento em que esses alunos identificam o lugar, localizam e relacionam com suas vivências.

Mikhail Bakhtin (2010), em *Estética da Criação Verbal*, destaca que sua pesquisa “*transcorre em campos limítrofes, isto é, na fronteira de todas as referidas disciplinas [linguística, filologia, crítica literária], em seus cruzamentos e junções*”. A pesquisa em Geografia, quando considerada em sua essência, também se dá em campos limítrofes, mesmo entre as disciplinas ditas “humanas” e as “naturais” e o professor também deve se preocupar com isso.

Tomando os aspectos acima indicados quanto à importância da análise das falas de nossos interlocutores e a necessidade de uma abordagem metodológica ampla, apresentamos a seguir, os quatro, dentre os capítulos planejados para a dissertação. O primeiro apresenta fundamentos teóricos destacando a importância da Geografia no rol das Ciências Humanas e de seu ensino. O segundo capítulo descreve os procedimentos da pesquisa empírica já realizada e da pesquisa bibliográfica. Na sequência, o capítulo três apresenta aspectos da história da Rede Escolar SESI-SP e informações de sua estrutura organizacional atual. O capítulo quatro (*em construção*) traz elementos que indicam como a prática dos professores de Geografia é vista pelos coordenadores pedagógicos e estudantes da Rede Escolar SESI-SP. Ainda está previsto um sexto capítulo que apresentará a visão do professor sobre as relações de ensino e aprendiza-

gem em suas aulas, no contexto da disciplina com a qual trabalham (Geografia) e da rede de ensino SESI-SP.

CAPÍTULO 1. Fundamentação Teórica

[...] Ninguém pode improvisar-se professor.

[...] Nenhum professor de Geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado.

A recíproca deveria ser verdadeira.

(MONBEIG, 1956)

Como esta proposta de investigação não foi precedida de um estudo do Estado da Arte dos Saberes e Práticas Docentes seria pretensão, e até mesmo leviano, dizer que é totalmente inédita. Não obstante, em função da velocidade das transformações pelas quais vem passando a sociedade e dos avanços nos conhecimentos acerca da aprendizagem, foi fundamental revisitar os estudos já feitos sobre a prática docente na busca por elementos que subsidiem a compreensão da prática dos professores de Geografia.

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o ensino, especialmente o de Geografia. Com isso pretende-se oferecer subsídios para a compreensão da relação entre os professores de Geografia da Rede Escolar SESI-SP e seus alunos e da visão que esses mesmos professores têm de sua prática.

No texto, “A situação das ciências do homem no sistema das ciências”, Jean Piaget (1956) apresenta elementos históricos da constituição do saber científico, sobretudo das ciências do homem. Ao explicar suas escolhas, o autor enumera aspectos que considera importantes, tomando como exemplo algumas ciências que se enquadram nesse grupo, assim como entre as denominadas Ciências Naturais e as Ciências Exatas: trata de aspectos ligados ao objeto, ao método, à evolução da ciência e às relações entre as áreas.

Apesar da Geografia não fazer parte dos exemplos citados por Piaget, pode-se fazer a aproximação de seu estudo com essa ciência, dado seu caráter peculiar e o debate

acerca de sua posição no sistema das ciências: A Geografia é uma ciência? Se sim, é uma ciência natural (Geografia Física) ou humana?

Por mais que pesem, internamente (na Geografia), os debates quanto à definição do objeto ou do método, é justamente nesse aspecto que as reflexões de Piaget podem contribuir de maneira mais efetiva, para a pesquisa em Geografia Humana, ao “tirar (ou reduzir) o peso” desses impasses, colocando o homem (ser natural) na centralidade da investigação e apresentando a possibilidade/ necessidade do intercâmbio metodológico entre as ciências do homem e as ciências naturais.

Segundo o autor, as ciências humanas enfrentam problemas epistemológicos e metodológicos, por vezes, análogos aos das *“ciências da natureza, cujas soluções podem, neste caso, facilitar por vezes as nossas”* (PIAGET, 1976, pp. 51 – 52.) Além disso, *“os métodos utilizados prestam-se a trocas cada vez mais frequentes entre as ciências da natureza e as do homem [...]”* (Idem p. 104)

As perguntas e respostas de Piaget levantaram ou reforçaram outras questões relacionadas ao trabalho aqui apresentado: Afinal, ainda que relevante, como fazer dessa pesquisa, algo “realmente” geográfico? É um trabalho de Geografia ou para a Geografia?

Quanto mais a investigação avança percebemos que as questões apresentadas acima, ainda que pertinentes, não norteiam a pesquisa. Está claro que o trabalho em questão não trata exatamente de Geografia, mas pode trazer contribuições aos estudos voltados à formação de professores e à prática docente nessa disciplina.

Por fim, como afirma Piaget (1976),

“no sistema das ciências “[...] se colocarmos o sujeito humano na sua verdadeira posição, que é, ao mesmo tempo, a duma meta final, na perspectiva do objeto físico e biológico, e a dum ponto de partida criador, na perspectiva da ação e do pensamento, só as ciências do homem tornam inteligível o fecho, ou antes, a coerência interna deste círculo das ciências”. p. 119

Indo ao encontro das ideias de Piaget (1976), Nunes (2001) aponta para a possibilidade de múltiplos olhares sobre o mesmo objeto e, a nosso ver, para a centralidade das Ci-

ências Humanas. A respeito do objeto, por exemplo, destaca-se a afirmação de Nunes (2001), que

[...] no domínio do humano e do social, não existem campos de realidade e fenômenos que dessa forma se distingam uns dos outros, como se fossem compartimentos estanques: o campo da realidade sobre o qual as Ciências Sociais se debruçam é, de fato, um só (o da realidade humana e social) e todos os fenômenos desse campo são fenômenos sociais totais, quer dizer: fenômenos que — seja na sua estrutura própria, seja nas suas relações e determinações — têm implicações simultaneamente em vários níveis e em diferentes dimensões do real-social, sendo, portanto susceptíveis, pelo menos potencialmente, de interessar a várias, quando não a todas as Ciências Sociais. (NUNES, 2001, p. 207)

E ainda, como exemplo desse interesse multidisciplinar sobre o mesmo objeto de estudo:

O que se diz da Demografia, pode dizer-se da Geografia Humana, pois que as classes sociais não se distribuem uniformemente por todo o território ocupado por uma sociedade. A estrutura das classes não é a mesma nas grandes metrópoles, nas pequenas cidades e nas zonas rurais — e varia sensivelmente com as características geo-ecológicas destas últimas, ao mesmo tempo em que as influencia de modo muito significativo. Em suma: é perfeitamente possível elaborar uma Geografia das classes sociais. (*Idem* p. 207)

Desta forma, entende-se que, sendo a Geografia uma Ciência Humana, não é apenas possível, mas do interesse do geógrafo, debruçar-se sobre questões que envolvam o ensino desta disciplina e, mais, sobre a formação e as práticas dos professores, seja nas redes públicas ou privadas, como forma de contribuir para o aprimoramento das mesmas.

É preciso destacar, ainda, que - com o avanço da globalização, cada vez mais evidente fica com a universalização do uso de novas tecnologias da informação, as transformações pelas quais a sociedade tem passado – a escola, o professor e os estudantes mudaram. Essa mudança se dá cada vez mais rapidamente à medida que os sujeitos tomam consciência de suas necessidades e de seus direitos.

Com isso, a escola ganha cada vez importância. Segundo Ferreira (2010)

A generalização da compreensão da relevância social da escola deve-se em boa parte à aceitação da sua especial eficácia para o desenvolvimento de uma ordem cultural mais consentânea com a modernidade. Ela mostrou-se mais adequada que qualquer outra instituição às exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica econômica capitalista e por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada; ela revelou-se especialmente interessante às configurações político-ideológicas empenhadas em difundir e consolidar uma cultura que promovesse a coesão entre indivíduos de grupos sociais diversos com interesses diversificados ou até antagônicos, estabelecesse uma sintonia ou pelo menos a compreensão/ aceitação de princípios e de normas sociais orientadoras das relações entre diferentes níveis de hierarquias e, principalmente, que permitisse estabelecer a identificação de princípios civilizacionais entre a base e o topo da sociedade. (pp 67 – 68).

Conforme indica Nunes (2001),

[...] considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (NUNES, 2001,p.32).

Libâneo e Pimenta (2002) também destacam as transformações, cada vez mais rápidas, da sociedade como um desafio para as relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples, nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que (através da retenção e da evasão) acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e jovens propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do

coletivo da escola - professores, funcionários, diretores e pais de alunos - dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (p. 40)

É importante, contudo, destacar que grande parte dos estudos sobre a prática docente no ensino de Geografia têm se dedicado ou ao ensino de alguns conceitos (como em Myanaki, 2003), ou à relação entre produção acadêmica e sala de aula (como em Kercher, 2005), ou à aplicação de metodologias no trabalho dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (como em Calai, 2005).

Esses estudos têm sido de grande importância para se conhecer aspectos gerais da prática docente, da formação de professores ou da produção de livros didáticos, mas é preciso ir além. Ainda que não se refira especificamente ao ensino de Geografia, Monteiro (2001), por exemplo, destaca que a partir dos estudos acerca do conhecimento do professor

[...] foi criada a categoria '**saber docente**' que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (Schön, 1983, 1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995, 1996, 1998; Moreira, 1998; Tardif, 1999). (MONTEIRO, 2001, p. 130)

Essa categoria (saber docente)

[...] permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien, 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998). (MONTEIRO, 2001, p. 123)

A partir disso, é possível questionar:

- 1) Quais estratégias os professores de Geografia mais bem avaliados pelos estudantes utilizam para a resolução dos possíveis conflitos em sua prática cotidiana?
- 2) Quais referências sustentam essas ações?

Essas questões demandam aprofundamento e, para isso, é importante ressaltar a necessidade de considerar, tanto a atividade do estudante, quanto os materiais utilizados e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, considerando a análise de Alex Kuzolin,

A análise comparativa dos paradigmas Vygotskiano e da EAM - Experiência de Aprendizagem Mediada no treinamento de professores envolve inevitavelmente uma discussão mais ampla do processo de aprendizagem incluindo os parâmetros: professor, material de aprendizagem e aluno.

Uma tendência moderna nas teorias da educação e da aprendizagem, da qual as abordagens Vygotskiana e Feuersteiniana pertencem, coloca ênfase na atividade construtiva do aprendiz, na adequação dos materiais ao desenvolvimento cognitivo e na participação do professor no projeto e na execução de atividades da sala de aula acima e além de uma mera provisão de informação. KOZULIN, (s/d)

Becker (2002) destaca o caráter fundamentalmente empírico da docência nos diversos níveis de ensino e a relevância que os professores dão a essa experiência, o que leva a práticas fundadas no senso comum.

No caso da Geografia, essa postura vem ao encontro de sua importância para a formação dos estudantes que, segundo Cavalcanti (2006),

[...] Os alunos que estudam essa disciplina (Geografia) já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de capturar a realidade, a vivida e a 'apresentada' pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

Essa indicação de Cavalcanti aponta na mesma direção de Pierre Monbeig, pois *“identificou que o ensino de Geografia pode contribuir para a expansão das funções intelectuais dos jovens, pensando também no papel e na importância da escola e do professor de Geografia na sociedade”* (MIRANDA, 2012).

Para que isso ocorra de fato, conforme afirmam Libâneo e Pimenta (2002), é preciso que as políticas de formação inicial e contínua de professores estejam

articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino (...); conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicação do sentido da existência humana. (p. 41)

Para podermos visualizar o cenário indicado acima, de “*valorização identitária e profissional dos professores*”, é preciso que as políticas de desenvolvimento do ensino busquem com mais veemência a valorização dos profissionais da educação, em especial os professores, oferecendo condições ideais de trabalho. Na última década do século passado essas políticas geraram resultados substanciais quanto à oferta de vagas, sobretudo no ensino fundamental. Conforme Oliveira, e Ferreira (2008), as políticas de desenvolvimento do ensino, foram orientadas

[...] pelos princípios da focalização e descentralização das ações educacionais, tendo em vista procedimentos estruturados pelo Fundef (*Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental*), os quais conduziram ao incentivo prioritário à expansão quantitativa do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, induziram um processo de municipalização, reproduzindo a desigualdade econômico-regional brasileira. Nesse sentido, as taxas de atendimento ao Ensino Fundamental saltaram de 92,7%, em 1994, para 96,4%, em 2006. [...] A descentralização da gestão financeira, por sua vez, ocorreu de forma sistemática pela transferência de recursos para Estados, municípios e escolas de Ensino Fundamental, por meio de programas federais de manutenção e desenvolvimento do ensino. (pp. 37-38)

CAPÍTULO 2 - Metodologia

Em busca de elementos que possam nos levar na direção de contribuir para melhorar a qualidade do ensino de Geografia, optou-se por recorrer tanto à pesquisa quantitativa quanto à pesquisa qualitativa e levou-se em consideração as considerações de Freitas (2003) que apontam uma série de aspectos a serem considerados, entre os quais destacam-se:

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. [...]

A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformações e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque [...] sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio - histórico no qual se situa [...].

[...] pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2003, p. 28)

Para alcançar os objetivos anteriormente expostos e para analisar as hipóteses formuladas, foi necessário, em um primeiro momento, recuperar a produção acerca da formação de professores de Geografia a partir de uma pesquisa bibliográfica no banco de dados bibliográficos da USP, o sistema *Dedalus*. Ao inserir as expressões “Formação de professores-Geografia” e “Ensino de Geografia”, considerando o período de 2000 a 2013, foram encontrados, nesse banco de dados, 99 registros de dissertações ou teses na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e 28 na Faculdade de Educação (FE). Entre os trabalhos realizados na FFLCH, não estavam disponíveis *online* aqueles com data anterior a 2005 e na FE, aqueles com data anterior a 2004, exceto um.

Na FFLCH e na FE esses trabalhos (disponíveis *online*) podem ser classificados conforme apresentado nas figuras 2 e 3.

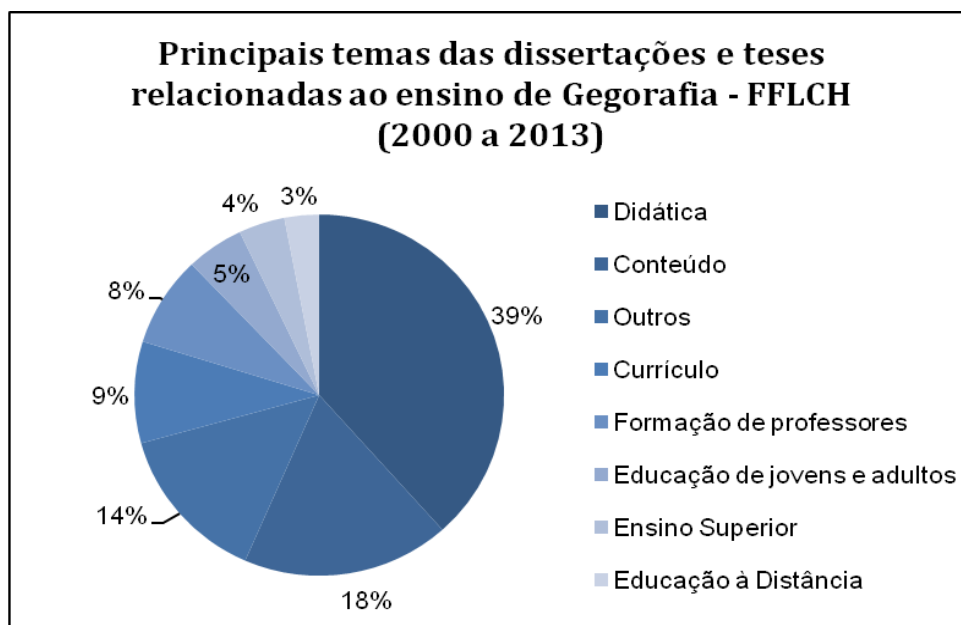


Figura 2 - Principais temas abordados nas dissertações e teses relacionadas ao ensino de Geografia – FFLCH (2000 a 2013)

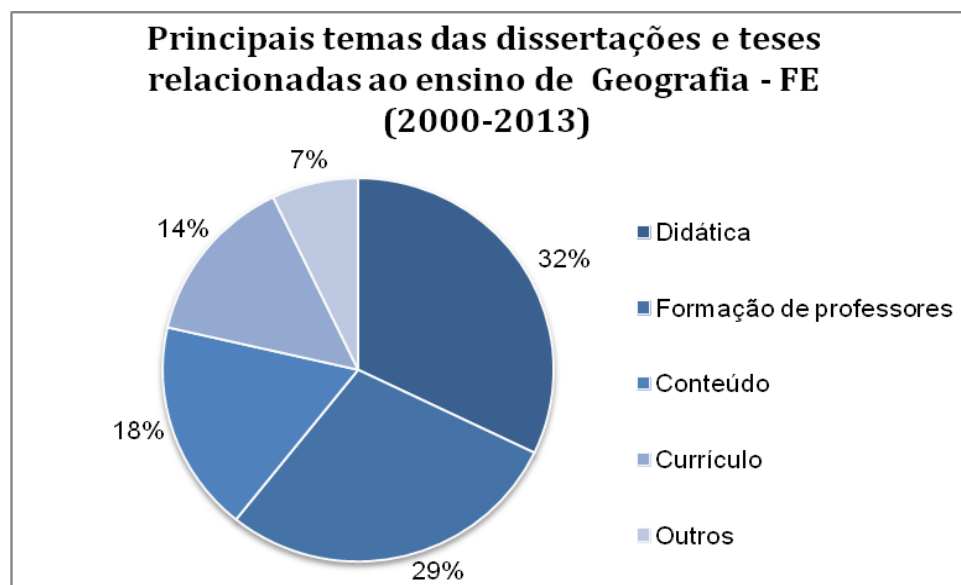


Figura 3 - Principais temas abordados nas dissertações e teses relacionadas ao ensino de Geografia – FE (2000 a 2013)

Para a seleção das dissertações e teses que poderiam contribuir mais significativamente para a pesquisa, optou-se inicialmente pela leitura de seus resumos, tomando como base para isso, Ferreira (1999) que ao recorrer aos resumos em seu estudo de doutorado, faz referência a Bakhtin (1997) e toma

os resumos como um dos gêneros do discurso ligados à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção.

Recorrendo a CHARTIER (1996), interrogo os resumos como objetos possíveis de serem lidos, jogando com os protocolos de leitura inscritos pelo autor e editor nos próprios textos (...) FERREIRA (1999).

As leituras foram iniciadas pelas dissertações e teses disponíveis na internet para, em seguida, recorrer ao acervo físico das Bibliotecas da Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. Esta segunda etapa ainda não foi concluída.

A primeira etapa de coleta de dados da pesquisa, realizada com os estudantes da rede SESI – SP, de natureza quantitativa e qualitativa, foi feita por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, elaborado a partir das funcionalidades da *Web 2.0*² e ficou disponível para ser acessado pela Internet de 9 de setembro a 11 de outubro de 2013. Esta foi considerada a técnica mais adequada por permitir focar a pesquisa em algumas variáveis que se pretendia analisar e possibilitar o acesso a todos os estudantes do ensino fundamental II (EF II), que corresponde aos 6º, 7º, 8º e 9º anos e do ensino médio da Rede Escolar SESI-SP em um espaço curto de tempo.

O questionário (APÊNDICE 1) é composto por um conjunto de quatro (4) questões objetivas (fechadas) e duas (2) abertas, sendo que uma delas está subdividida em três itens. Apesar de podermos identificar a escola onde os estudantes estão matriculados, tomou-se o cuidado de preservar sua identidade (sem solicitar nomes).

Para estruturar o questionário, disponibilizá-lo aos participantes e visualizar as respostas em tempo real, coletar e sistematizar os dados fez-se uso das funcionalidades da *Web 2.0*, mais especificamente do Google Drive³.

²“Termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a Web e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. [...] O termo não se refere à atualização nas especificações técnicas, e sim a uma mudança na forma como ela é percebida por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens. [...] A ideia da Web 2.0 é tornar o ambiente on-line mais dinâmico e fazer com que os usuários colaborem para a organização de conteúdo.” Fonte: <http://www.significados.com.br/web-2-0/> Acesso em 20 de janeiro 2014.

³ Google Drive é o serviço de disco virtual. Possui aplicativos que possibilitam a criação de questionários e permite o armazenamento e compartilhamento de arquivos na nuvem do Google.

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa por meio de carta enviada aos Coordenadores Pedagógicos (APÊNDICE 2) via *note* (programa de e-mails utilizado pelo SESI-SP), sendo que a participação era voluntária e não houve sugestão de onde ou em que momento responder o questionário.

O contato com as escolas foi precedido de uma conversa com a gerente de Currículos e Programas, professora Anaide Trevizan e envio de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” ao Diretor da Divisão de Educação do SESI-SP, professor Fernando Antonio Carvalho de Souza (APÊNDICE 3).

Assim como Marcondes (s/d), acredito na importância da diversidade de procedimentos, para realização da pesquisa. Esse autor ressalta que

a diversidade metodológica consiste na utilização de vários procedimentos de abordagem e encaminhamentos variados para a coleta de dados da realidade a ser estudada, sendo dois deles considerados básicos: a observação direta das atividades do grupo estudado e as entrevistas com os informantes, com o objetivo de captar explicações e aprofundar ou esclarecer questões observadas. Esses dois encaminhamentos constituem os meios mais eficazes para o pesquisador aproximar-se dos sistemas de significação construídos pelos grupos estudados.

Com toda certeza, uma abordagem como essa, diversificando as técnicas de coleta de dados, tomando ferramentas de coleta quantitativa e qualitativa, se minimiza os pontos fracos de cada uma delas de forma que se complementem. Conforme Vieira; Vieira (2005) “*a triangulação, isto é, o uso combinado de diferentes técnicas de coleta de dados, é apontada por vários autores como Cohen & Manion (1994), como uma prática muito útil enquanto permite combinar os pontos fortes e corrigir as deficiências de cada uma delas*” (p. 199).

CAPÍTULO 3 - SESI-SP: Um projeto (de educação?)

*as únicas revoluções fecundas são as que fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática [...] poderá transformar-se numa fonte de esforço moral e de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação.*⁴
(SESI, 1932)

Neste capítulo pretendemos caracterizar, em linhas gerais, o que é a Rede Escolar SE-SI-SP e mostrar como as políticas liberalizantes, no Brasil, abriram espaço para a expansão da oferta de serviços educacionais pelo Serviço Social da Indústria (SESI) no estado de São Paulo a partir dos ideais de constituição de uma educação liberal. Os dados e discussões se concentram em aspectos relacionados à oferta de ensino fundamental e médio voltada a atender à população de 11 a 17 anos, sendo o foco desta apresentação. Mostramos, também, como as políticas liberalizantes e determinados mecanismos de financiamento da educação contribuem para o que o SESI-SP passe a oferecer serviços de formação de professores e técnicos (coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) às redes municipais de ensino do estado de São Paulo.

O objetivo dessa apresentação é contextualizar de forma mais adequada a complexidade da rede de ensino onde este estudo está acontecendo. Entendemos que os dados aqui apresentados poderiam se tornar objeto de maior aprofundamento, mas isso ficará para trabalhos posteriores, pois espera-se que este possa se desdobrar em novas pesquisas.

Inicialmente, como forma de contextualizar o SESI, destacamos o trabalho de GUMIERO (2002), ao resgatar a história da indústria no Brasil e, mais especificamente, a participação do empresariado na constituição de entidades assistenciais, sindicatos patronais e nas reformas educacionais.

Acreditamos que o mérito da dissertação da autora acima citada está em reunir a legislação pertinente à criação do SESI, assim como de outras entidades, como o Serviço

⁴ A Reconstrução Educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Colaboração do Serviço Social da Indústria – SESI, Departamento de Educação. Documento assinado por: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Roquete Pinto; A. de Sampaio Dória; Anísio Spinola Teixeira; M.Bergstrom Lourenço Filho; Mário Casasanta; J.G. Frota Pessoa; Júlio de mesquita Filho; Raul Briquet; C.Delgado de Carvalho; J.P. Fontenelle; A. Ferreira de Almeida Júnior.

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), relacionando-as a seu contexto histórico⁵. Além desse histórico que tem como intenção contextualizar a entidade estudada, a autora cataloga as alterações na parte diversificada do currículo da Rede Escolar Sesi-SP, a partir de 1972. Este, sim, o foco principal do trabalho.

No que diz respeito à visão do empresariado em relação à importância da educação, a autora faz uma apresentação descritiva, considerando, apenas parcialmente as demandas dos empresários e destaca, de forma quase ingênua (ou romântica) que,

Por meio do Decreto-Lei nº 9.403 de 25 jun.1946, data da criação do Sesi, os líderes fundadores⁶ insistiram no papel de destaque que a educação deveria ter, a fim de que se efetivassem os objetivos da instituição que acabavam de criar. Esses líderes, por atuarem realística e antecipadamente no árduo processo de desenvolvimento nacional, bem conheciam os fatores que impediam ou dificultavam o progresso do País, e estavam cientes das necessidades de investimentos no capital humano e quais pré-requisitos eram necessários para um desenvolvimento estável e real. (GUMIERO, 2002, pp. 3-4)

E ainda,

Os atos constitutivos do Sesi como entidade de direito privado tinham como propósito estudar, planejar e executar medidas que contribuíssem, diretamente, para o bem-estar-social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no País, o aperfeiçoamento moral e cívico, e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes. (GUMIERO, 2002, p. 35)

É preciso destacar que a partir dos anos 1930-1940, quando se torna mais evidente a articulação entre sociedade civil e Estado, “as organizações privadas e sem fins lucrativos [...] além de continuar em evidência, passaram a exercer estreitas relações de colaboração com o Estado, recebendo destes seu incremento.” (LANDIM, 2002 *apud* RO-

⁵ No entendimento de Hely Lopes Meireles, sistemas são “Serviços Sociais autônomos, instituídos por lei, com personalidade jurídica de direito privado, para ministrar assistência ou ensino a certas categorias sociais ou grupos profissionais, sem fins lucrativos, sendo mantidos por dotação orçamentária ou contribuições parafiscais. São entes paraestatais de cooperação com o Poder Público, com administração e patrimônio próprios, revestindo-se na forma de instituições convencionais particulares (fundações, sociedades civis ou associações) ou peculiares ao desempenho de suas incumbências estatutárias.” (*apud* Carvalho; Palma; s/d)

⁶ Roberto Cochrane Simonsen, Conde Matarazzo, Horácio Lafer, Jorge Street, José Ermírio de Moraes entre o outros, da Fundação do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP).

MERO e NOMA, 2008, p.85). Entende-se, assim, que, conforme afirmam Oliveira; Ferreira,

Entre os pressupostos da estratégia neoliberal para a área social, encontram-se os instrumentos de intervenção pública marcados pela concentração dos recursos destinados à população mais carente, pelo repasse de parte dos fundos públicos ao setor privado e pela descentralização das ações. (Oliveira e Ferreira, 2008 p. 35)

Entretanto, Gumiero (2002) não considera os problemas sociais presentes no Brasil após a Segunda Guerra Mundial (êxodo rural, rápido crescimento das cidades, analfabetismo etc.), bem como o fracasso do Estado em suprir as demandas por educação básica. Prova disso é que o número de brasileiros analfabetos com mais de 15 anos, em 1900 era 6.370.000 e passou a 15.350.000 em 1950. Assim, “*diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro*” (Teixeira *apud* Ferreira Jr. & Bittar, 2011, pp. 138-139).

Esses números no contexto de transição da economia e da população brasileira, de agrária e rural para industrial e urbana, marcado por intenso movimento migratório e altas taxas de analfabetismo, revelam a necessidade de investimentos massivos em infraestrutura e serviços.

VELLOSO (1987), por exemplo, considera que a criação do salário educação em 1964 colocou em vigência do dispositivo da Constituição Federal de 1946 que previa a manutenção do ensino para funcionários e seus dependentes, pelas empresas com mais de cem empregados. Segundo esse autor,

aí estava sua primeira dimensão privatizante, logo no seu nascedouro: o Estado se eximia de oferecer ensino primário público e gratuito a todos, delegando parcialmente essa responsabilidade às empresas [...], as quais, caso preferissem não assumi-la, recolheriam a contribuição patronal então criada”. (VELLOSO, 1987, p. 5)

Também em 1946, foi criado o SESI em âmbito nacional, por meio do decreto-lei nº 9.403 onde se definiu “como metas da entidade a valorização do trabalhador, a me-

lhoria do seu padrão de vida, o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes e o aumento da produtividade industrial.” (GUMIERO, 2002, p. 34). Primeiramente, o Sesi passou a oferecer atividades educativas para adultos e, em seguida, para os filhos de funcionários, nas empresas ou em Centros Educacionais.

É preciso destacar, também, que o §1º, artigo 3º, do Decreto Lei nº. 9.403/46, que regulamentou o Serviço Social da Indústria – Sesi determinou o recolhimento de uma contribuição⁷ de um e meio por cento sobre o montante da remuneração paga pelos estabelecimentos industriais sobre a folha de pagamento de seus empregados. Até 2007 o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) ficava responsável pela arrecadação e repasse dessa contribuição que, a partir da Lei nº 11457/07, a arrecadação e repasse passaram a ser feitos pela Receita Federal do Brasil.

Em 1961, adequando-se à mudança na legislação (Decreto nº 50.423/61), o Sesi passou a atender crianças de 7 a 14 anos, visando formar adultos “educados” ou, em outras palavras, diminuir o percentual de adultos analfabetos (GUMIERO, 2002, p. 50). Essa medida elevou o número de estudantes matriculados, de 588, em 1956 para 77.000 em 1964 e 126.452 em 1970. Entretanto, não resolveu o problema da evasão, pois os concluintes passaram de 56 (1956) para 26.782 (1970). É importante, ressaltar, também, que nesse período, especificamente em 1964, a criação do salário educação e o crescimento do setor industrial proporcionaram aumento nas receitas da entidade, favorecendo essa expansão.

Nesse período, como afirmam Menger e Valença (2012), sobretudo nos anos 1960,

o Tecnicismo predomina, mas esta Teoria de Educação começou a ganhar força ainda na década de 1940, em decorrência do processo de industrialização do país. Um dos exemplos é a criação, a partir de 1946, do Sistema S, compreendido pelo Senai, Sesi, Senac, Sesc e Senar, que seria responsável pela qualificação dos trabalhadores da indústria, do comércio, da agricultura e da assistência social dos mesmos. Segundo Saviani (1996), é com o Regime Militar que o Tecnicismo será consolidado como política pública para a área da educação. (MENGER e VALENÇA, 2012, p. 502).

⁷ Esse tipo de contribuição é chamada parafiscal, pois é criada pela União e administrada pelas entidades beneficiadas.

Exemplo disso é que na década de 70, como o objetivo era a preparação do aluno para o trabalho, foram inseridas na Parte Diversificada do currículo da Rede SESI-SP as disciplinas de “Área Econômica Secundária”, seguindo as características da comunidade onde as escolas estavam inseridas. O currículo

era composto de disciplinas diferenciadas, conforme a necessidade da unidade:

1º - Área econômica primária: agricultura, criação de animais;

2º - Área econômica secundária: metalurgia, madeira, artes gráficas, cerâmica, couro, plástico, têxtil, eletricidade, fotografia;

3º- Área econômica terciária: comércio, administração, contabilidade, bancos e valores. (GUMIERO, 2002, p. 83)

Entretanto,

com o fim da Ditadura Militar, houve a constatação formal, por parte do Estado e, inclusive, de setores empresariais, de que a questão social tem uma dimensão institucional como “dívida social” a ser resgatada para que o país alcance o projeto de modernidade. Antes disso, a pobreza não era considerada “problema” da sociedade e, portanto, público, ou um fenômeno disfuncional do sistema social. Assim, não eram previstas políticas para seu enfrentamento. (OLIVEIRA e FERREIRA, 2008, p. 29)

O aumento da demanda por vagas e por mão de obra mais qualificada para o trabalho na indústria leva o SESI-SP a organizar uma equipe central em 1960 para desenvolver ações e orientações pedagógicas para sua rede, assim como acompanhar os processos pedagógicos e administrativos das escolas. Passo importante, para estruturar-se enquanto rede de ensino.

3.1 Por uma educação menos tecnicista

A constituição de 1988 ratificou a legitimidade da oferta de serviços educacionais por instituições privadas e fixou as bases para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (Lei nº 9.394) a qual, por sua vez, levou à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em consonância com a nova LDB, após um trabalho que envolveu os docentes e a equipe central do Sesi-SP, que levou a mudanças no Regimento Comum que reforçava o caráter contínuo da aprendizagem e a progressão continuada, em 1999 o Sesi organizou o ensino fundamental em quatro ciclos: Ciclo I (1º e 2º anos), Ciclo II (3º e 4º anos), Ciclo III (5º e 6º anos) e ciclo IV (7º e 8º anos). Essas mudanças impactaram na forma de avaliação dos estudantes, com a substituição das notas (0-10) por menções (PS – Progressão Satisfatória e PI – Progressão Insatisfatória)

Para concretizar essas mudanças, foi necessário reestruturar a Diretoria de Educação Básica do SesiSP e, em 2001, a equipe central foi ampliada com a contratação de novos técnicos e supervisores. Aquele ano também foi dedicado à formação dessa nova equipe que ficaria responsável em levar as discussões sobre o documento às bases. Essa decisão foi a mais significativa, desde a formação da equipe central, com vistas a criar uma identidade para as escolas da rede Sesi-SP.

Para consolidar essas mudanças, em 2002 foram organizados encontros com a participação dos especialistas, coordenadores pedagógicos e professores para discussão de propostas e esclarecimentos quanto às decisões tomadas. Em 2003 foi publicado o “Referencial Curricular da Rede Sesi-SP” e se iniciou o processo de formação dos professores para que este fosse efetivamente posto em prática.

A leitura desse referencial nos remete a uma educação liberal, que visava à emancipação do indivíduo. Um aspecto muito difundido no Sesi, presente em seu Referencial Curricular se refere à concepção de educação nele expressa:

a concepção de educação que permeia o presente referencial curricular é aquela que engloba ensino, aprendizagem e pesquisa. A finalidade do processo ensino e aprendizagem é o conhecimento da realidade, tendo como meta transformá-la, visando a construção de um mundo no qual todos possam realizar a sua humanidade (Sesi-SP, 2003, p. 20).

Com a entrada em vigor da lei nº 11.274/06, instituindo o ensino fundamental de nove anos, o Sesi-SP implanta em 2007, de forma gradual, o seu Programa de Educação

Integral em Tempo Integral e passa a oferecer ensino médio Este por sua vez, articulando com a educação profissional do SENAI-SP. A Resolução 02/06 que implanta essas mudanças, também institui a cobrança de taxa escolar para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e de mensalidade para os matriculados no Ensino Médio (ANEXO 3).

O acirramento das críticas à progressão continuada em diferentes instâncias na sociedade e também na Rede Sesi-SP, as dificuldades e críticas dos professores quanto à atribuição dessas menções que, a seu ver, não estimulava os estudantes - pois *“aquele se dedica muito tem a mesma ‘nota’ daquele que se dedica apenas o suficiente”* - levou a mudanças na atribuição de menções, conforme Regimento Comum Escolar da Rede Sesi-SP (2007):

Art. 35 No ensino fundamental, as atividades de avaliação formativa serão expressas por PS (Progressão Satisfatória) e PI (Progressão Insatisfatória), nos diferentes instrumentos de avaliação no decorrer das etapas.

Art. 36 Os resultados da avaliação classificatória do desempenho do educando na etapa de cada ciclo do ensino fundamental, serão expressos pelas menções:

I - **PSA** – Progressão Satisfatória com Aprofundamento - Atingiu as expectativas de aprendizagem da etapa e meta de leitura;

II - **PSP** – Progressão Satisfatória Plena - Atingiu as expectativas de aprendizagem da etapa;

III - **PE** – Progressão Essencial - Atingiu as expectativas de aprendizagem essenciais da etapa;

IV - **PI** – Progressão Insatisfatória - Não atingiu as expectativas de aprendizagem essenciais da etapa;

V - **PNA** – Progressão Não Avaliada - Não atingiu as expectativas de aprendizagem essenciais da etapa por não ter realizado as atividades pedagógicas previstas no período

Entretanto, na revisão do Regimento Comum, publicado em 2010 as menções são abolidas e substituídas por notas de 1,0 a 10,0:

Art. 28. O processo avaliativo no ensino fundamental, no médio e na educação profissional técnica de nível médio obedecerá aos seguintes procedimentos:

I – as atividades de avaliação serão expressas por notas de 1,0 (um) a 10,0 (dez), graduadas numa escala de 0,5 (cinco décimos) em 0,5 (cinco décimos);

II – ao final de cada etapa, deverá ser aferida a média aritmética das notas atribuídas nas avaliações considerando-se o décimo, sem arredondamento;

Art. 29. Ao final de cada ano letivo, será aferida a média aritmética das médias das etapas considerando-se o décimo, sem arredondamento. (SESI-SP, 2010)

Apesar dessa mudança, no Art. 25 destaca-se:

A avaliação na rede escolar SESI-SP deverá refletir o desempenho global do educando, considerando-se que há ritmos e processos de aprendizagem diferentes.

Visando complementar o trabalho realizado na formação continuada de professores e a consolidação de seu Referencial Curricular, entre 2009 e 2013, o SESI-SP inicia os trabalhos para a elaboração de seu próprio material didático. Inicialmente foi elaborado o do ensino fundamental (em fase de revisão) e, em seguida, do ensino médio.

Devido ao aumento das demandas formativas dos profissionais de sua rede, as novas demandas geradas pelos serviços oferecidos às prefeituras e a necessidade de descentralizar ações, a Superintendência do Departamento Regional do SESI-SP lançou as resolução 29/12 (ANEXO 4), reestruturando a organização da Divisão de Educação e 11/13 (ANEXO 5) que, entre outras medidas, integrou as atividades culturais à Divisão de Educação a qual passou a se denominar Divisão de Educação e Cultura (DEC). Entre 2012 e 2013, foram implantadas as Supervisões Estratégicas de Atendimento, responsáveis pela formação continuada, acompanhamento das unidades escolares, incentivo às ações de saúde, ciência e tecnologia, cumprimento da legislação e organização escolar⁸.

⁸ Desde 1995 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo confere ao SESI-SP, direito a supervisão própria delegada.

3.2 Recursos

Com o intuito de ampliar a oferta de cursos de formação profissional gratuitos, em especial dos cursos técnicos de ensino médio a estudantes de escolas públicas e trabalhadores desempregados, em 2008, o Governo Federal começa a discutir modificações na distribuição dos recursos ao Sistema S (onde se “enquadra” o Sesi).

Essa alteração na distribuição dos recursos consistia em destinar 1,5% dos recursos arrecadados sobre a folha de pagamentos à educação e 1,0% às atividades sociais (o inverso do que é praticado hoje). Ainda segundo essa proposta, os recursos continuariam sendo administrados pelos gestores atuais.

Entretanto, devido a pressões do setor empresarial, com apoio do então vice-presidente da República, José de Alencar, a proposta não foi levada a cabo, sendo substituída pelo decreto 6637 de 05 de novembro de 2008 acrescentando ao Regulamento do Serviço Social da Indústria, o que segue:

Art. 2º O Regulamento do Serviço Social da Indústria - Sesi, aprovado pelo Decreto nº 57.375, de 1965, passa a vigorar acrescido dos seguintes artigos:

“Art. 69. O Sesi vinculará no seu orçamento geral, anual e progressivamente, até o ano de 2014, o valor correspondente a um terço da receita líquida da contribuição compulsória, correspondente a vinte e sete inteiros e setenta e cinco centésimos por cento da receita bruta da contribuição compulsória, às ações mencionadas no § 2º do art. 6º, sendo que a metade deste valor, equivalente a um sexto da receita líquida da contribuição compulsória, deverá ser destinada à gratuidade.

§ 1º A alocação de recursos vinculados à educação e à gratuidade, de que trata este artigo, deverá evoluir, anualmente, a partir do patamar atualmente praticado, de acordo com as seguintes projeções médias nacionais:

I - para a educação:

a) vinte e oito por cento em 2009; [...]

e) trinta e dois por cento em 2013; e

f) trinta e três inteiros e trinta e três centésimos por cento a partir de 2014; e

II - para a gratuidade:

a) seis por cento em 2009; [...]

e) catorze por cento em 2013; e

f) dezesseis inteiros e sessenta e sete centésimos por cento a partir de 2014.

(Brasil, 2008)

Apesar dessas mudanças, pode-se dizer que os interesses do empresariado foram preservados, pois a gestão dos recursos continua em suas mãos. Mas esse interesse na educação não se dá apenas por causa dos recursos envolvidos. É possível afirmar, também, que o investimento do capital privado em educação tem como finalidade, primeiramente, a formação de mão de obra qualificada, preparada para competir no mercado cada vez mais competitivo e globalizado, em sintonia com o pensamento liberal, assim como para aceitar esse pensamento favorável ao livre mercado e à livre iniciativa.

Destaca-se que ao instituir a cobrança de taxas e mensalidades, o Sesi-SP não isentou estudantes beneficiários (filhos de trabalhadores da indústria) dessas cobranças (Tabela 1).

Valor anual pago em taxas ou mensalidades pelos estudantes da Rede Escolar Sesi-SP em 2013		
MODALIDADE	2013	
	Beneficiários e filhos de funcionários do SENAI, FIESP, CIESP, IRS e Sindicatos filiados a FIESP	Não Beneficiários
	Anual	Anual
Ensino Fundamental em período parcial nos CATs e CEs Externos em prédios novos	724,00	1.011,10
Ensino Fundamental Integral	1.424,20	2.022,70
Ensino Fundamental em período parcial em Unidades externas - prédios antigos	436,90	602,50
MODALIDADE	Beneficiários	Não Beneficiários
	Anual	Anual
Educação Infantil - CEI 036 - período parcial	2.272,50	2.866,50
Educação Infantil - CEI 036 - período integral	4.670,50	5.858,50
Ensino Médio	2.330,80	2.795,00

Tabela 1 - Valor anual pago em taxas ou mensalidades pelos estudantes da Rede Escolar Sesi-SP em 2013 - Adaptado de http://www2.sesisp.org.br/home/2006/faq_resp.asp?id=2

É importante notar que, mesmo com ensino pago, parte significativa dos estudantes da educação básica nas escolas da rede Sesi é isenta de pagamento, em função de serem filhos de funcionários ou da renda familiar per capita não ultrapassar R\$ 622,00 (Figura 4).

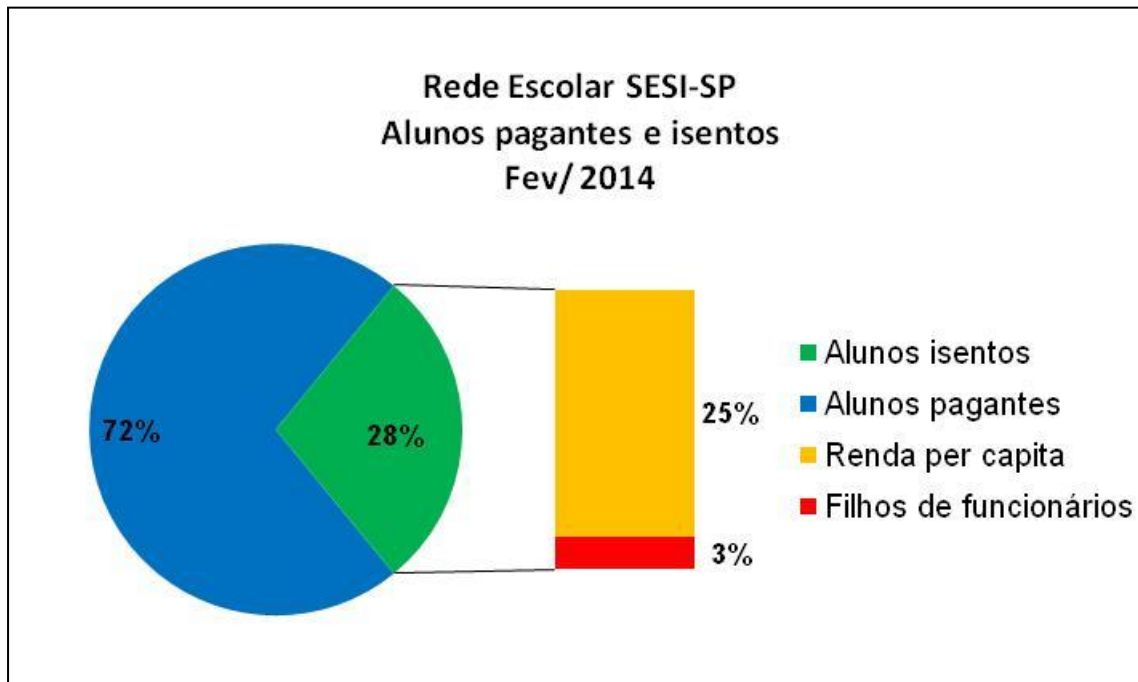


Figura 4 – Rede Escolar Sesi-SP: Alunos pagantes e isentos – Fev/ 2014

Fonte: SISGER/SESI-SP

Essa tendência, entretanto, não é recente.

As evidências de modificação nos modos de participação da sociedade civil, no sentido de esta estabelecer e manter maior articulação com o Estado tornaram-se mais claras a partir dos anos de 1930-1940. Desse modo, embora já se tenha a representação da expansão do Estado na prestação direta de serviços nas áreas de educação, cultura e saúde, tal modo de orientação resguardou lugar para as organizações sem fins lucrativos, mesmo sem assumir formas evidentes e oficiais de política. (LANDIM, 2002 *apud* ROMERO, 2008)

A criação do FUNDEF e, posteriormente do FUNDEB possibilitaram ao Sesi-SP oferecer serviços educacionais às prefeituras do Estado de São Paulo. Destaca-se que conforme previsto no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Nacional (LDB) as prefeituras podem gastar 40% dos recursos do fundo com despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Entre essas despesas destacamos a com formação continuada de professores da educação básica,

voltada para a atualização, expansão, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional que, de forma contínua, deve ser promovido pelos Estados, Distrito Federal e Municípios mediante programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. (BRASIL, 2013, p. 23)

Para conquistar parte desse nicho do mercado de formação continuada de professores o Sesi-SP passa a oferecer aos municípios, desde 2009:

- a) Referencial Curricular da Rede Escolar Sesi-SP – o mesmo documento que norteia as práticas pedagógicas dos professores e o currículo da rede Sesi-SP;
- b) Formações com os profissionais da Educação (equipe técnica, diretores escolares e coordenadores pedagógicos) com duração de 6 a 8 horas cada - objetivando contribuir para melhores práticas de gestão, acompanhamento e orientação dos professores;
- c) Formação anual de docentes com 4 horas de duração cada – ressaltando aspectos específicos dos componentes curriculares e áreas do currículo, com foco na proposta pedagógica expressa nos Referenciais Curriculares e no Material Didático da Rede Sesi-SP;
- d) Monitoramento *in loco* por escola – Acompanhamento da implementação das ações discutidas nos encontros com os técnicos.
- e) Material Didático para alunos e docentes – material da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, em muitos casos, objeto de discussão nos encontros de formação dos professores.
- f) Certificado de participação nas Formações realizadas no decorrer do ano.

Assim, a partir de dados de agosto de 2013, os números do Sistema Sesi de Ensino podem ser organizados conforme tabela 2, a seguir. Segundo informações do Sesi,

entre gastos com material didático para EF I e EF II e formação de professores gestores e educadores, o custo aproximado com a adesão ao Sistema SESI de Ensino é de aproximadamente R\$ 170,00 por aluno ao ano⁹.

Sistema SESI-SP de Ensino - Prefeituras Conveniadas - 2014 -																			
PREFEITURAS Conveniadas	INÍCIO CONTRATO	Modalidades Atendidas			Nº ESCOLAS			Nº DE ALUNOS*				Nº DE DOCENTES				Nº DE GESTORES			
		Ed. Infantil	1º/ 5º	6º/9º	Ed. Infantil	Ens. Fund.	TOTAL	Ed. Infantil	1º/ 5º	6º/9º	TOTAL	Ed. Infantil	1º/ 5º	6º/9º	TOTAL	Ed. Infantil	Ens. Fund.	TÉC. SME	TOTAL
1 Araraquara	Feb-11		x	x		14	14		4564	2877	7441		215	179	394		62	8	70
2 Anhembi	mar/11	x	x	x	2	3	5	307	545	469	1321	34	41	23	98	4	8	2	14
3 Iperó	mar/11	x	x	x	7	11	18	830	2198	1612	4640	105	107	99	311	22	28	5	55
4 Reginópolis	mar/11	x	x		1	1	2	102	420		557	17	28		45	3	3	1	7
5 Agudos	Apr-13	x	x		14	8	22	1112	2222		3334	90	92		182	26	16	3	45
6 Bom Jesus dos Perdões	May-13		x			5	5		1620		1620		52		52		15	6	21
7 Garça	mar/13	x	x		10	9	19	1070	3125		4195	66	231		297	10	21	7	38
8 Jarinu	May-13	x	x		8	11	19	758	2200		2958	93	134		227	13	24	3	40
9 João Ramalho	May-13	x	x		2	1	3	138	307		445	15	18		33	4	2		6
10 Mairinque	Feb-13	x	x		8	15	23	1416	4120		5536	145	190		335	9	38		47
11 Pres. Epitácio	Apr-13		x			5	5		933		933		41		41		11	5	16
12 Tietê	mar/13	x	x	x	19	10	29	800	2176	2100	5076	124	129	205	458	0	29	10	39
13 Cajati	Dec-13	x	x		18	16	34	1271	2245		3516	62	119		181	4	24	5	33
14 Penápolis	Dec-13	x	x		14	10	24	1158	2542		3700	52	135		187	13	24	3	40
15 Guaíara	Feb-13	x	x		3	3	6	465	704		1169	37	35		72	5	6	4	15
16 Dracena	Feb-13	x	x	x	10	9	19	784	2189	76	3049	56	137	20	213	13	32	7	52
17 Diadema	Feb-13	x	x		69	15	84	17151	15105		32256	1477	632		2117	162	67	16	245
18 Cesário Lange	Feb-13	x	x	x	7	6	13	739	1410	1170	3319	32	60	59	151	2	14	1	17
19 Itupeva	Feb-13	x	x		4	17	21	1507	4224		5731	69	178		247	3	34	1	38
20 Guariba	Convênio em elaboração		x	x		12	12		2920	2210	5130		124	113	237		48	6	54
21 Pirassununga	Feb-13	x	x		18	17	35	1355	3559		4914	203	213		416	24	35	23	82
TOTAL DETALHADO					214	198	412	30,963	59,328	10,514	100,84	2,677	2,911	698	6,294	317	541	116	974
DIVULGAÇÃO							412				100,84				6,294				974

Fonte: Estatístico SESI-SP

Tabela 2 - Sistema SESI de Ensino - Prefeituras Conveniadas - 2014 - (Fonte: Estatístico – SESI-SP)

A ampliação da oferta desses serviços contribuiu substancialmente para a reorganização da Divisão de Educação, conforme indicado anteriormente. Durante mais de um ano, devido à equipe reduzida de técnicos para realizarem a formação dos professores, foi priorizada a formação presencial dos profissionais das prefeituras conveniadas. Com isso a formação de parte dos professores da rede SESI-SP passou a ser feita à distância através do portal da rede, coordenada pelos técnicos da DEC, além da formação na unidade escolar, coordenada pelo coordenador pedagógico. A criação das SEA também veio a contribuir para complementar a formação dos professores. Em cada uma delas há técnicos responsáveis por acompanhar os professores de cada uma das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Informática Educacional, Ciências da Natureza e Matemática, além de um pedagogo que é responsável pelo acompanhamento dos professores de 1º ao 5º anos e da educação infantil). Em 2013 foi

⁹ Dados de 2012

criado e colocado em prática o projeto SESI Formação que consta da elaboração de minicursos de 4 horas oferecidos aos professores.

CAPÍTULO 4 - SESI-SP: Neoliberalismo e seus reflexos na qualidade de ensino *(capítulo previsto)*

Este capítulo apresentará uma análise dos reflexos das políticas liberalizantes no Brasil (no setor educacional) nas estratégias assumidas pela Rede Escolar SESI-SP. Ao contextualizar as principais mudanças na organização da rede, serão apresentados dados de avaliações externas com vistas a qualificar o impacto dessas medidas na qualidade do ensino oferecido por esta rede.

CAPÍTULO 5 - Professores de Geografia: diferentes visões

Este capítulo objetiva explicitar a visão que estudantes e coordenadores pedagógicos têm da prática dos professores de Geografia na Rede Escolar SESI-SP. Esses dois segmentos são os mais próximos dos professores em seu trabalho em sala de aula, por esta razão podem contribuir para se compreender como é a relação entre estudantes e professores.

5.1 Os professores de Geografia na visão dos coordenadores pedagógicos

Segundo os Coordenadores Pedagógicos (CP) da Rede Escolar SESI-SP, normalmente um bom professor de Geografia se caracteriza por dar aulas dinâmicas, conhecer em profundidade o conteúdo e relacionar a teoria às questões do cotidiano (SILVA JR, 2012).

Ao indicarem preocupações com a dinâmica das aulas e com a contextualização dos conteúdos os CPs relataram aspectos que consideram como equívocos na prática dos professores e que vêm de encontro às concepções de ensino e aprendizagem da rede. Nestes casos, os equívocos mais destacados podem ser enumerados da seguinte forma: colocar o estudante em uma postura passiva diante do conhecimento; trabalhar muitos conteúdos em um número pequeno de aulas; utilizar a avaliação como uma forma de punição ao mau comportamento dos estudantes; ficar muito na teoria, sem relacionar os conteúdos com a realidade e; trabalhar os conteúdos isoladamente, sem considerar aspectos interdisciplinares.

Apesar disso, os coordenadores pedagógicos também apontaram ações importantes dos professores no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes como: relacionar teoria e prática, atividades estimulantes, dinamismo, uso de tecnologias, entre outros.

5.2 Os professores de Geografia na visão estudantes do ensino fundamental e médio

Inicialmente o objetivo desse levantamento foi identificar junto aos estudantes aqueles professores que consideram serem os melhores e, dentre estes, selecionar entre os de Geografia mais citados, a amostra de professores a serem entrevistados. Entretanto, os dados obtidos trouxeram elementos importantes para nossa reflexão acerca da relação entre professores e estudantes.

Como indicado no capítulo 2, dedicado à metodologia, nessa etapa de coleta de dados “utilizou-se como instrumento um questionário com perguntas fechadas e abertas, elaborado a partir das funcionalidades da *Web 2.0* e ficou disponível para ser acessado pela Internet de 9 de setembro a 11 de outubro de 2013”.

A tabela a seguir indica os números que esperávamos atingir.

Escolas e número de estudantes potencialmente envolvidos na pesquisa		
	Escolas SESI-SP	Estudantes
Ensino Médio	164	17.395
EF II	174	36.511
Total	174 ¹⁰	53.906

Tabela 3 - Escolas e número de estudantes potencialmente envolvidos na pesquisa.

Fonte: Sistema de Informações Gerenciais. SESI – Divisão de Educação e Cultura

A participação foi bastante expressiva, ainda que não tenhamos obtido informações de todas as escolas e, em um grupo delas, a participação tenha sido muito pequena ou nenhuma, conforme mostra a tabela 04. De qualquer forma, participaram 6.851 estudantes, sendo 2.217 do ensino médio e 4.634 do ensino fundamental II, distribuídos conforme mostra a figura 05.

Faixas de participação dos estudantes		
Grupo	Nº de escolas	Nº de respostas
nenhuma resposta	90	0
< 1% do total de respostas (1 a 33 respostas)	52	423
1 a 2 % (54 a 131 respostas)	13	1128
3 a 4% (174 a 303 respostas)	12	2695
5 a 8% (311 a 530respostas)	7	2580
Total	174	6826¹¹

Tabela 4 - Faixas de participação dos estudantes

¹⁰ 174 se refere ao total de escolas da Rede Escolar SESI-SP . Entre essas escolas, apenas 10 não têm ensino médio.

¹¹ Constatou-se discrepância na somatória dos dados da ferramenta web 2.0. Ao fazer os cálculos considerando as respostas por escola, o total é de 6826, considerando as respostas por ano em que o estudante frequenta, o total é 6851 e ao considerar as indicações dos melhores professores, o total é 6837.

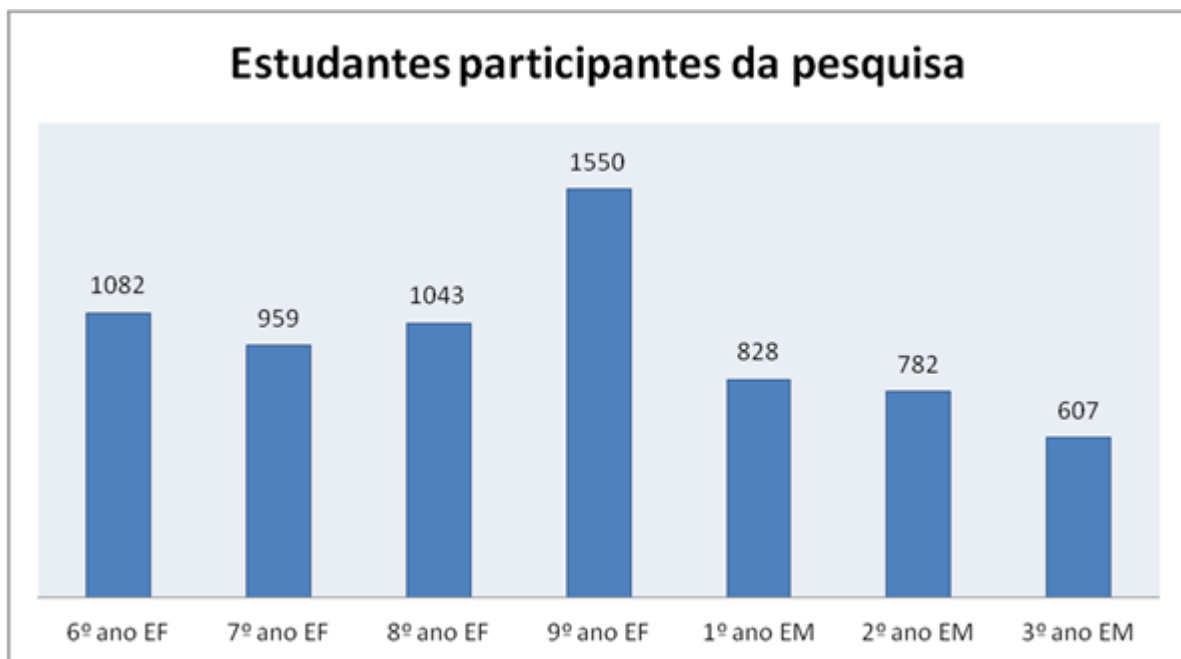


Figura 5 - Quantidade de alunos participantes da pesquisa, por ano.

Os primeiros resultados obtidos a partir desses dados indicam que os professores mais bem avaliados pelos estudantes do Ensino Fundamental na Rede Escolar Sesi-SP são os de Matemática (Figuras 6)¹².

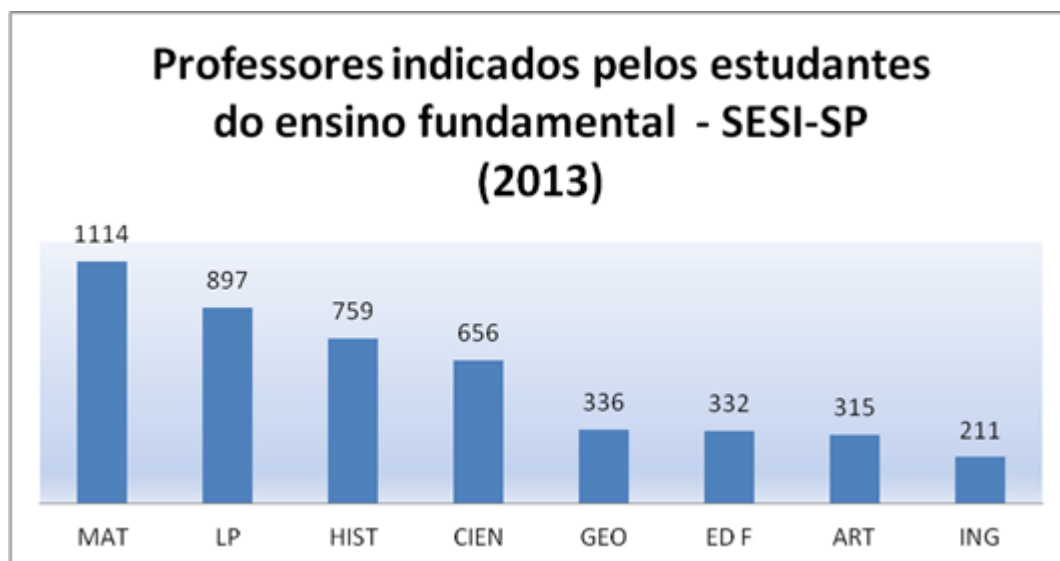


Figura 6 - Melhores professores que lecionaram no EF II no primeiro semestre de 2013, segundo os estudantes.

¹²Tabulação geral - ANEXO 6

Nossa expectativa era que os professores de Geografia estivessem entre os mais bem avaliados pelos estudantes, devido às características da disciplina que possibilita abordagens diversificadas, tanto em sala de aula quanto fora dela. Essa constatação contrária ao que se esperava, numa primeira análise, revela a importância que os estudantes dão a Matemática e Língua Portuguesa que têm conteúdos mais cobrados nas avaliações externas. Contudo, isso não bastaria para essa disparidade na avaliação. Uma característica bastante destacada é que os professores de Matemática indicados como sendo os melhores explicam o conteúdo mais de uma vez, até o estudante entender. Essa mesma característica também foi valorizada nos professores de Geografia indicados como melhores.

Seria possível, então, levantar a hipótese que a diferença de tempo de trabalho (experiência na Instituição) entre os professores de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia no Sesi poderia impactar na maneira como esses profissionais desenvolvem a proposta pedagógica da rede, refletindo essa percepção dos estudantes. Dados de um levantamento feito pela DEC-SESI-SP 2013, entretanto, apontam que essa diferença de “tempo de casa” não é significativa (Tabela 3¹³).

Há quanto tempo leciona na rede escolar SESI-SP?						
Componente curricular	Menos de 2 anos		Entre 2 e 5 anos		Mais do que 5 anos	
Arte	26	18%	20	14%	97	68%
Ciências	39	16%	57	23%	149	61%
Geografia	28	15%	39	21%	115	63%
História	32	17%	59	31%	97	52%
Inglês	33	19%	44	26%	94	55%
Língua Portuguesa	66	18%	69	19%	225	63%
Matemática	56	16%	57	16%	236	68%
Total	280	100%	345	100%	1013	62%

Tabela 5 - Tempo “de casa” dos professores do Ensino Fundamental II - Fonte: SESI-SP

¹³ A variação na intensidade da cor verde indica o distanciamento da média. Assim, quanto mais escuro, mais acima da média.

A partir desse levantamento realizado pela Divisão de Educação e Cultura do SESI-SP junto aos professores do Ensino Fundamental em 2013, foi elaborado um relatório específico considerando as respostas dos 182 professores de Geografia que destaca as considerações dos professores nas perguntas abertas. Nessas respostas os professores indicaram inúmeros problemas que podem impactar em sua prática e, com isso, ter influenciado na percepção dos estudantes em relação ao trabalho realizado (Figura 7). Assim, é possível considerar que ao afirmarem que seus professores “*passam muita lição na lousa*”, “*não explicam*” ou “*explicam muito rápido*”, esses estudantes estão indicando problemas estruturais e conjunturais (livro com poucos textos, instabilidade do acesso à internet, dificuldade de utilização do Laboratório de Informática Educacional, distribuição das aulas ao longo da semana etc.) que levam os professores a utilizarem estratégias que não lhes agradam.

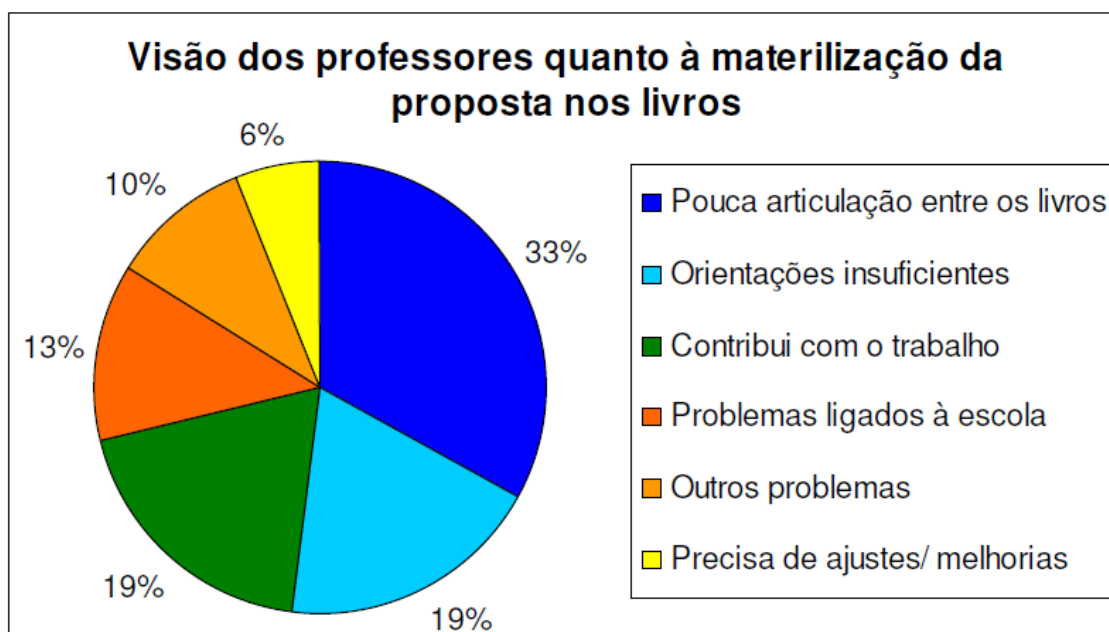


Figura 7 – Visão dos professores quanto à materialização da proposta pedagógica do SESI-SP na coleção do material didático. (Fonte: SESI-SP)

É importante notar, na figura acima, que dos 182 professores que responderam à pesquisa, apenas 19% (aproximadamente 35 professores) disseram que a coleção do material didático contribui com seu trabalho e 13% (aproximadamente 24 professores) indicaram problemas que não se referem ao material, mas a problemas encontrados em sua escola como dificuldade de acesso ao laboratório de informática ou dificuldade

para tirar cópias de textos para os estudantes. Quando indicam problemas na articulação entre os livros os professores estão se referindo aos livros: “Movimento do Aprender”, que é o livro de atividades do estudante, “Muitos textos... tantas palavras”, que é o livro com textos diversificados e utilizados em todas as disciplinas e o livro “Fazer Pedagógico” que contém as orientações para o desenvolvimento das atividades indicadas no “Movimento do Aprender”. Como não foi feito um relatório específico para os demais componentes curriculares (apenas para Geografia), não é possível inferir sobre o impacto desses problemas em relação à avaliação dos estudantes.

No Ensino Médio, a preferência dos estudantes pelos professores de Matemática se manteve e a avaliação dos professores de Geografia foi significativamente inferior, como indica a Figura 8, a seguir.



Figura 8 - Melhores professores que lecionaram no ensino médio no primeiro semestre de 2013, segundo os estudantes.

Como não foi solicitado que indicassem o professor com o qual “aprenderam menos”, nesse momento não é possível levantar hipótese quanto à disparidade na avaliação entre os professores. O número de aulas, no ensino médio, poderia ser um dos fatores para essa diferença, mas a avaliação dos professores de história coloca em dúvida

essa hipótese uma vez que tem o mesmo número de aulas que Geografia e Inglês, duas (2) aulas semanais em cada ano.

Levantamento realizado em 2013, junto aos professores do Ensino Médio da Rede Escolar Sesi-SP procurou traçar um perfil desses professores. É importante notar que não há grandes diferenças no tempo de trabalho entre os professores em geral e os de Geografia (Figuras 9 e 10).

Tempo de casa dos professores do EM

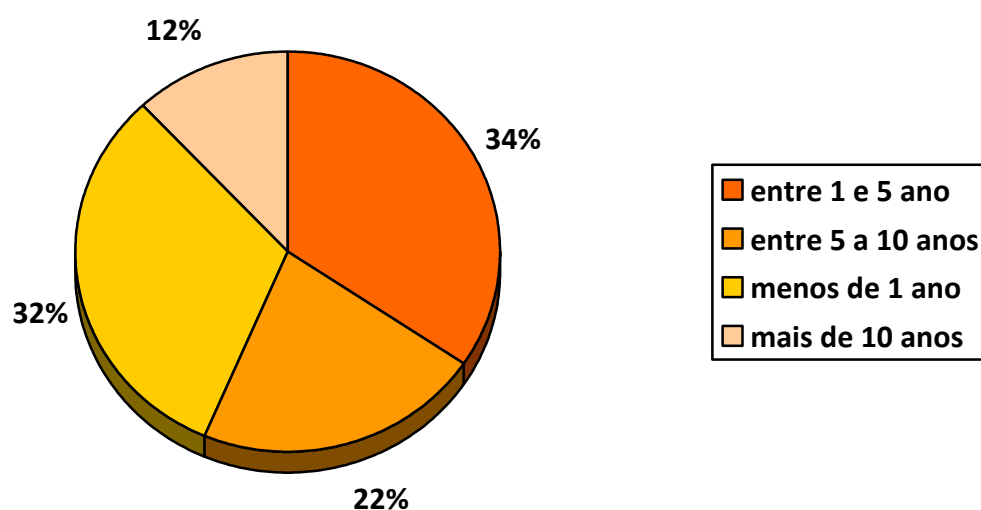


Figura 9 – Tempo de casa dos professores do EM da Rede escolar Sesi-SP - Fonte: Sesi-SP

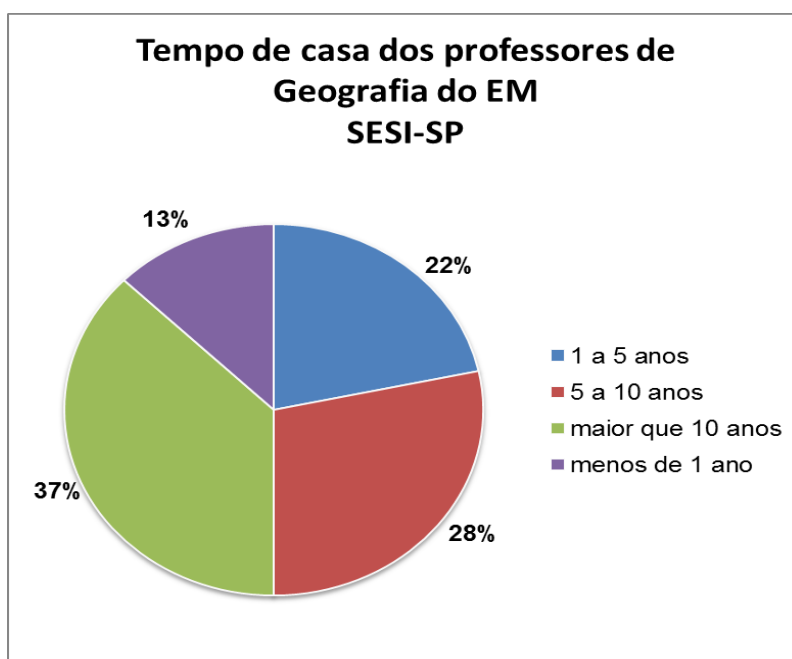


Figura 10 – Tempo de casa dos professores do EM da Rede Escolar SESI-SP - Fonte: SESI-SP

Entre os 133 professores que lecionam Geografia no Ensino Médio, 108 indicaram que esta é a principal disciplina que lecionam no SESI. Entre os demais (25 professores) 2 lecionam principalmente Filosofia, 17 têm o maior número de aulas de História e 6 dão mais aulas de Sociologia.

Em relação à relevância das orientações didáticas apresentadas no livro Fazer Pedagógico, a maior parte dos professores de Geografia do Ensino Médio considera que são relevantes para seu trabalho. (Figura 11). Diferentemente do que apontaram os professores do EF II que consideram o livro de orientações didáticas insuficiente para o desenvolvimento do trabalho sugerido.. Isso, entretanto, também não impactou positivamente na avaliação dos estudantes.

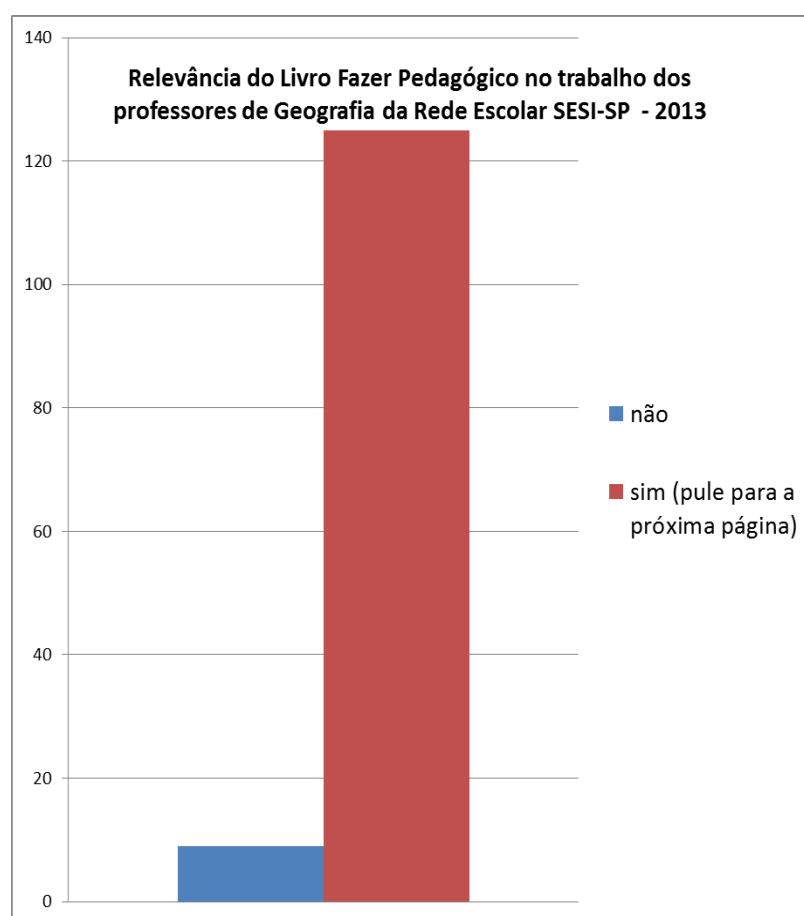


Figura 11 – Relevância do Livro Fazer Pedagógico no trabalho dos professores de Geografia da Rede Escolar SESI-SP - Fonte SESI-SP (2013)

Sendo assim, é fundamental ir a campo e consultar os professores do EF e EM para procurar identificar as razões para a maior parte dos estudantes não considerarem os professores de Geografia como dentre seus melhores professores.

CAPÍTULO 6 – O professor de Geografia e a relação com os estudantes *(capítulo previsto)*

Este capítulo apresentará a visão do professor sobre as relações de ensino e aprendizagem no contexto da disciplina com a qual trabalham (Geografia) e da rede de ensino SESI-SP

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A evolução da Rede Escolar SESI-SP demonstra um alto grau de adaptabilidade às mudanças na política e na economia nacional, o que tem favorecido sua expansão e fortalecido a imagem institucional, muitas vezes personificada em alguns de seus representantes.

Com os capítulos previstos, espera-se, será possível demonstrar até que ponto o aproveitamento das oportunidades que lhe são dadas tem impactado na qualidade de ensino oferecida pela rede e, mais ainda, em que medida os esforços (principalmente através da mídia) para “vender” a ideia dessa qualidade tem refletido no cotidiano de trabalho dos professores de Geografia.

Neste momento é possível inferir que esses esforços, têm sobrecarregado os professores sem que lhes sejam oferecidas as condições de tempo e formação em serviço, adequadas para o exercício de suas funções, o que reflete na percepção dos estudantes em relação à qualidade das aulas ministradas por seus professores.

Ao tratar-se a educação como um negócio, a escola acaba por ser submetida a estratégias de administração que visam resultados de curto prazo e a uma organização que,

desconsidera o ritmo de aprendizagem e adaptação dos profissionais a essas novas exigências.

6. CRONOGRAMA

O quadro a seguir resume o plano de trabalho e o seu cronograma de execução que poderá sofrer alterações conforme entendimentos com a orientadora.

Etapas da pesquisa	Ano/ Trimestre				
	2014			2015	
	2º	3º	4º	1º	2º
Pesquisa e análise bibliográfica					
Entrevistas					
Sistematização e análise dos dados					
Qualificação					
Redação da Dissertação					
Revisão da Dissertação					
Defesa da Dissertação					

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Citada

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**; tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Decreto 6.637**, de 5 de novembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D57375.htm Acesso em 14 dez. 2013

BRASIL. **Decreto nº 57.375**, de 2 de dezembro de 1965. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D57375.htm Acesso em 14 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Coordenação Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação. **FUNDEB - Manual de orientação**. Brasília, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas, Papirus, 1998.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental . Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (Acesso em 18 de fevereiro de 2011)

FERREIRA, A. G. A. A difusão da Escola na Afirmação da Sociedade Burguesa. *In: Política educacional e práticas pedagógicas*: para além da mercadorização do conhecimento. Malu Almeida (org.) 2ª edição. (Educação em debate). Ed. Alínea, 2010. pp 67 - 85.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de

mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. UNICAMP. Campinas-SP, 1999. Tese de Doutorado

FREITAS, M.T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J; KRAMER, S (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. P. 26-38.

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. E.B.G. Bruno, L.R. Almeida e L.H.S. Christov (Orgs.) São Paulo: Edições Loyola, 2000

GUMIERO, J. C. **A industrialização no Brasil e as mudanças na parte diversificada do currículo do SESI/SP**. 135 pp. Dissertação - Universidade São Marcos. São Paulo, 2002.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. Tese de doutorado.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). *In*: OLY, Maria (org.) **Esboço para uma história da Escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KOZULIN, A. **A Inter-relação entre os paradigmas Vygotskiniano e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na capacitação de docentes**. Disponível em: www.icelp.org.il. (Acesso em 19 de dezembro de 2013).

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G., Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, Contexto, 2002. pp. 11 – 57

MARCONDES, A. P.; ACOSTA, S. F. **Abordagem Qualitativa – A Etnografia – Parte I**. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=32502&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Temas%20Educacionais&n4=&b=s. Acesso em 03 de março de 2012.

MARTINELLI, M. O ensino de cartografia temática. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. – São Paulo: Contexto, 2005. – (Novas abordagens. GEOUSP; v.5) pp. 51 - 65.

MENGER, A. S.; VALENÇA, V. L. C. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias de educação. **P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina. Poiésis, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, 2012.

MIRANDA, M. E. A **Atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia**. Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial 30 Anos, 2012, p. 52-67.

MONBEIG, P. **Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa**. IBGE – Conselho Nacional de Geografia, Rio de Janeiro. 1956.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: Entre Saberes e Práticas. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/ 2001. pp 131 – 142. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. (Acesso em 03/03/2012)

MYANAKI, J. **A paisagem no ensino de geografia: Uma estratégia didática a partir da arte**. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 2ª Edição.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 27-42. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso em 25 de fevereiro de 2012.

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, M. L. N. (org). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008 pp. 23 - 45.

PIAJET, J. **A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências**. Livraria Bertrand, 1976. Tradução de Isabel Cardigos dos Reis.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. “Novos” movimentos da sociedade civil, no final do século XX: o terceiro setor na educação. In: AZEVEDO, M. L. N. (org). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008 pp. 81 - 105.

SESI-SP. **Percepção dos professores de Geografia do ensino fundamental sobre o material didático impresso da rede escolar SESI-SP**. São Paulo, 2013.

____. **Pesquisa Material didático Ensino Médio** - 2013. São Paulo, 2013

____. **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**. São Paulo, 2003.

____. **Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP**. São Paulo, 2007.

____. **Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP**. São Paulo, 2010.

SILVA, J. L. B. **Formação de professores de Geografia e a fundamentação de suas abordagens didáticas**. In: ANAIS – 8º ENPEGE - Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2005

SILVA JR, N. F. **O papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores de Geografia na Rede Escolar SESI-SP**. São Paulo, 2012.

VELLOSO, J. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. **Caderno de Pesquisa de São Paulo** (61), 1987. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/715.pdf> Acesso em 15 de dez. 2013.

VIEIRA, C. T.; VIEIRA, R. M **Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS**: impacto de um programa de formação continuada de professores de Ciências do ensino básico. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 191-211, 2005.

Bibliografia Consultada

AGUIAR, W. G. **O ensino da cartografia nas series iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre metodologia e conteúdos na pratica docente** -- São Paulo, 2005. 137 p.

ALBUQUERQUE, M. A. M. **Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos: relação entre saber acadêmico e saber escolar** -- São Paulo, 2004, 289 p.

ALMEIDA, M. **Políticas Educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico ensino e representação**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

AMORIM, C. C. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior** -- São Paulo, 2010. 333 p.

ANDRADE FILHO, A. C. **O uso do portfolio na formação continua do professor reflexivo pesquisador** -- São Paulo, 2011. 270 p.

ANDRADE, M. C. Geografia da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo, Atlas, 1987. _____ **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. Campinas - SP, Papirus, 1989.

ARAUJO, R. A. **Esboço inicial da climatologia na Geografia da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da universidade de São Paulo** -- São Paulo, 2005. 156 p.

AZEVEDO, M. L. N. (org.) **Políticas públicas: debates contemporâneos e educação**. Maringá, PR: Eduem, 2008.

BATISTA, S. C. **Visualização cartográfica** -- São Paulo, 2006. 208 p.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

- BERGAMINI, C. **Aspectos semântico-lexicais da língua portuguesa falada por universitários de Maputo** - Moçambique -- São Paulo, 2011. 115 p.
- BIONDI, M. I. M. F. **O desenvolvimento da representação do espaço e o ensino de Geografia** : um estudo de caso na escola pública de Itupeva -- São Paulo, 2003. 129 p.
- BITTENCOURT, A. A. **A linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo processo de desenvolvimento de materiais didáticos táteis** : Experiências com professores em formação contínua -- São Paulo, 2011. 170 p.
- BOERNGEN, R. **Teorias, mapas e viagens** : a Geografia nos cursos superiores de turismo -- São Paulo, 2002. 111 p.
- BONASSI, E. C. V. **Globalização na escola, para além de um conteúdo** -- São Paulo, 2010. 182 p.
- BONFIM, B. B. R. **A Geografia na formação do profissional em turismo** -- São Paulo, 2007. 274 p.
- BOSCOLO, D. **Projetos de estudo do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba - SP** -- São Paulo, 2007. 166 p.
- BRAND, U.; SEKLER, N. (orgs.) **Diante da crise global**: horizontes do pós-liberalismo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação - Coordenação Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação. **FUNDEB - Manual de orientação**. Brasília, 2008.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRAUNA, R. C. A. **A formação continuada em ciências de professores do ensino fundamental numa perspectiva interdisciplinar e as possibilidades de mudanças** - - São Paulo, 2000. 202 p.
- BRITO, M. L. S. **Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar** : uma abordagem geográfica -- São Paulo, 2011. 100 p.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundaria e sua localização institucional** : da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação - a referencia da formação do professor de Geografia -- São Paulo, 2002. 219 p.

CAMARGO, W. P. **Desenvolvimento de um gerenciador de diálogos e conteúdos para aprendizagem individualizada a distancia** -- São Paulo, 2010. 133 p.

CAMPOS, E. **O contexto espacial e o currículo de Geografia no ensino médio** : um estudo em Ilhabela - SP -- São Paulo, 2005. 240 p.

CAMPOS, I. A. M. **Territórios conectados pela educação a distancia no Amazonas** -- São Paulo, 2011. 216 p.

CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo, Contexto, 1999.

_____. (Org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo, Contexto, 1999.

CARMO, V. A. **Episódios da historia da biologia e o ensino da ciência** : as contribuições de Alfred Russel Wallace -- São Paulo, 2011. 200 p.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores** -- São Paulo, 2009. 123 p. CASTRO, N. A. R. **O lugar do turismo na ciência geográfica** : contribuições teorico-metodologicas a ação educativa -- São Paulo, 2006. 299 p.

CAROLINO, J. A. **Contribuições da pedagogia de projetos e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o ensino de Geografia** : um estudo de caso -- São Paulo, 2007. 198 p.

CARVALHO, P. C, PALMA, V. C. L. C. F. **O destino dos recursos administrados pelo sistema "S"**. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11669&revista_caderno=4 Acesso em 17 dez 2013.

CASTELLAR, S. M. V. **Didática da Geografia (escolar)** : possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental -- São Paulo, SP, 2010. 229 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção do conhecimento**. Campinas, Papirus, 1998.

- COUTO, M. A. C. **Construção dos conceitos científicos e escolares:** caminhos para a organização da educação geográfica -- São Paulo, 2005. 147 p.
- COSTA, F. L. L. **A internet como recurso no ensino da cartografia :** uma experiência com professores do ensino fundamental em escolas da cidade de São Paulo -- São Paulo, 2003. 158 p.
- CUNHA, L. A **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro. Ed. Francisco Alves, 1980. 5ª edição.
- CUNHA, R. M. **As tecnologias multimídia - telemática na prática de ensino do meio ambiente:** uma abordagem interdisciplinar -- São Paulo, 2002. 177 p.
- DELGADO, F. **Telemática no ensino de Geografia :** uso da web como ferramenta interdisciplinar e de percepção ambiental de estudantes do ensino supletivo do município de Cubatão -- São Paulo, 2005. 102 p.
- DIAS, L. F. **O croqui cartográfico no ensino da Geografia :** ensaio metodológico -- São Paulo, 2000. 114 p.
- DIAS, W. S. **A ideia de América Latina nos livros didáticos de Geografia --** São Paulo, 2009. 129 p.
- DOTTO, S. L. **Novas formas de pensar/dizer: a imagem como linguagem mediadora da experiência do formador de professores.** - São Paulo, IA-UNESP. 2009. Dissertação de mestrado
- ENCARNACAO, M. R. T. **Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba - municípios do litoral norte de São Paulo --** São Paulo, 2010. 3 v.
- FELICISSIMO, R. P. **Paisagem sonora do espaço migrante :** a mobilidade e a percepção do processo migratório entre o sertão do Moro da Garça (MG) e a Metrópole de São Paulo (SP) -- São Paulo, 2006. 96 p.
- FERNANDES, M. L. B. **A prática educativa e o estudo do meio :** o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade -- São Paulo, 2008. 253 p.

FERRACINI, R. A. L. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar (es) de Geografia no Brasil - 1890-2003** -- São Paulo, 2012. 227 p.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Antropolíticas da Educação**. São Paulo: Képos, 2011 .

FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ** -- São Paulo, 2009. 152 p.

FIGUEIREDO, L. A. V. **Cavernas como paisagens racionais e simbólicas** : imaginário coletivo, narrativas visuais e representações da paisagem e das práticas espeleológicas -- São Paulo, 2010. 466 p.

FRANCA, G. C. **Urbanização e educação: da escola de bairro a escola de passagem** -- São Paulo, 2010. 266 p.

FURIM, A. F. R. **O ensino de Geografia Física no Ensino Médio: qual seu lugar?** - São Paulo, 2012. 172 p.

FURTADO, L. M. V. **O mundo e o lugar: um estudo das representações dos professores sobre os fenômenos astronômicos** -- São Paulo, 2005. 111 p.

GARCIA, A. N. C. **Experiências de vida e formação continuada de arte educadores**. - São Paulo, IA-UNESP. 2008. Dissertação de mestrado.

GARCIA, F. P. **Conhecer e resgatar os valores de um lugar de sua vivência : o bairro** -- São Paulo, 2008. 100 p.

GARDEL, M. **Educação ambiental por projetos - Água hoje e sempre** : consumo sustentável. Secretaria de Estado da Educação 2004 a 2007 -- São Paulo, 2009. 200 p.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

_____. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008. 5ª edição.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 6ª edição.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 14ª edição.

GIRARDI, G. **Cartografia Geográfica: considerações críticas e proposta para ressignificação de praticas cartográficas na formação do profissional em Geografia** -- São Paulo, 2003. 193 p.

GIUSTI, M. N. **O mapa no estudo do ambiente: uma proposta didática** -- São Paulo, 2006. 100 p.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Artmed, Porto Alegre, RS, 2002.

GRECO, F. A. S. **Com que referencias trabalham os professores no currículo do ensino médio?** : um estudo sobre o ensino da Geografia nas Escolas-Referencia de Uberlândia-MG -- São Paulo, 2012. 242 p.

GUERRERO, A. L. A. **A aprendizagem docente de conceitos elementares da Geografia física e da cartografia de base** : um estudo de caso na região do Campo Limpo-SP -- São Paulo, 2004. 283 p.

GUIMARAES, I. V. **Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo** : discurso jornalístico e ensino da Geografia -- São Paulo, 2006. 217 p.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na pratica docente** : a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia critica -- São Paulo, 2004. 363 p.

KANTOR, C. A. **Educação em astronomia sob uma perspectiva humanístico-científica**: a compreensão do céu como espelho da evolução cultural -- São Paulo, 2012. 141 p.

- KATUTA, A. M. **O estrangeiro no mundo da Geografia** -- São Paulo, 2004. 260 p.
- KOBAYASHI, M. Y. **As enchentes do rio Aricanduva (MSP) e a construção de conhecimentos no ensino de Geografia** -- São Paulo, 2010. 108 p.
- KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o ensino de Geografia** : estudo dos últimos programas curriculares de 1 grau para o Estado de São Paulo -- São Paulo, 2001. 150 p.
- LABRA, V. A. S. **Na busca de uma pratica pedagógica critica para o ensino de Geografia** -- São Paulo, 2012. 221 p.
- LARA, R. S. B. **Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação.** - São Paulo. IA-UNESP. 2009. Dissertação de mestrado.
- LIMA, M. G. **A didática do professor de Geografia** : caso da cidade de São Paulo -- São Paulo, 2001. 203 p.
- LOBO, R. N. B. **O uso da cartografia digital como ferramenta didática na disciplina Geografia no ensino médio** -- São Paulo, 2011. 137 p.
- LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade** -- São Paulo, 2010. 258 p.
- LOURENCO, E. **Professores de Historia em cena: trajetórias de docentes na escola publica paulista (1970 - 1990)** -- São Paulo, 2011. 307 p.
- LUCENA, C. (org.) **Capitalismo, estado e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- LUIZ, A. **Paisagem: representação e interpretação, uma análise da paisagem no ensino de Geografia** -- São Paulo, 2001. 172 p.
- MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de Geografia do Ciclo II do Ensino Fundamental** -- São Paulo, 2013. 135 p.
- MACHADO, M. S. **A Geografia universitária carioca e o campo científico-disciplinar da Geografia brasileira** -- São Paulo, 2002. 182 p.

MACHADO-HESS, E. S. **Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os anos iniciais do Ensino Fundamental** : o exemplo do município de Sorocaba - SP -- São Paulo, 2012. 2 v.

MACHADO, S. M. C. **Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931)**. -- São Paulo, 2008. 242 p.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD** : impactos na qualidade do ensino público -- São Paulo, 2009. 126 p.

MARQUEZANO, V. L. **O cuidar na ação do formador de professores**. -- São Paulo, PUC. 2008. Dissertação de mestrado

MARTINS, C. A. **Violência, educação, subcidadania e democracia na periferia da grande metrópole** -- São Paulo, 2007. 135 p.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa em Qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005. 5ª edição.

MARTINS, V. C. **A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos** : uma leitura do cotidiano a partir da Geografia e de textos literários -- São Paulo, 2006. 169 p.

MASTRANGELO, A. M. **A construção coletiva do croqui geográfico em sala de aula** -- São Paulo, 2001. 367 p.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES** [online] vol. 19 n. 44 Campinas - Abril de 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt (Acesso em 03 de março de 2012)

MORAES, J. V. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia -- São Paulo, 2010. 246 p.

_____. **A construção do conceito de espaço geográfico por meio do uso de documentos** -- São Paulo, 2004. 182 p.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar** -- São Paulo, 2011, 309 p.

MORONE, R. **O uso de croquis cartográficos no ensino médio** -- São Paulo, 2007. 169 p.

MORONE, R. **Representações cartográficas e leitura do espaço geográfico** : um ensaio didático de Geografia no ensino médio -- São Paulo, 2002. 100 p.

MUNHOZ, G. B. **A aprendizagem da Geografia escolar por meio da informática educativa** -- São Paulo, 2006. 231 p.

MYANAKI, J.A **paisagem no ensino de Geografia: uma estratégia didática a partir da arte** -- São Paulo, 2003. 137 p.

____. **Geografia e Arte no ensino fundamental**: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata -- São Paulo, 2008. 226 p.

NASCIMENTO, L. K. **Identidade e territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira -- São Paulo, 2006. 146 p.

____ **O lugar do Lugar no ensino de Geografia** : um estudo em escolas publicas do Vale do Ribeira-SP -- São Paulo, 2012. 259 p.

NEVES, L. M. W. (org.) **O empresariado da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NOBREGA, M. L. S. **Geografia e Educação infantil**: os croquis de localização - um estudo de caso -- São Paulo, 2007. 188 p.

OLIVATO, D. **Agenda 21 escolar**: um projeto de educação ambiental para sustentabilidade -- São Paulo, 2004. 143 p.

OLIVEIRA, C. A. C. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba**: um estudo histórico-geográfico comparado -- São Paulo, 2007. 246 p.

OLIVEIRA, J. B. **O tempo geológico no ensino fundamental e médio**: os estudantes e os livros didáticos -- São Paulo, 2006. 253 p.

OLIVEIRA, L. F. **Um estudo sobre as significações dos professores de ciências do ensino fundamental II da Rede Escolar SESI-SP atribuídas ao material didático de ciências.** São Paulo, PUC. 2013. Dissertação de mestrado.

ORTEGA, T. F. **O ensino de cartografia e o desenvolvimento de competências de aprendizagem :** uma contribuição para a formação de professor de Geografia do ensino fundamental II -- São Paulo, 2011. 154 p.

OZORIO, A. M. **A alfabetização científica em Geografia por meio da atividade de trabalho de campo** -- São Paulo, 2010. 116 p.

PALADIM JUNIOR, H. A. **EtnoGeografia :** reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriaba no norte de Minas Gerais -- São Paulo, 2010. 210 p.

PALADIM JUNIOR, H. A. **Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST :** um estudo de caso da escola agrícola 25 de maio, Fraiburgo/SC - ensino de Geografia em questão -- São Paulo, 2004. 262 p.

PAULO, S. M. **O ensino de Geografia e suas representações sociais numa área de interesses ambientais:** o caso de Iguape -- São Paulo, 2006. 180 p.

PEREIRA, S. C. **A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social** -- São Paulo, 2011. 195 p.

PEZZATO, J. P. **Ensino de Geografia :** historias e praticas cotidianas -- São Paulo, 2001. 302 p.

PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação:** Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estagio em Geografia** -- São Paulo, 2010. 221 p.

PIRES, L. M.. Observando e descobrindo a prática pedagógica do professor de Geogra-

fia do Ensino Fundamental: as primeiras impressões são as que ficam? **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** - 2011. Goiânia, 2011.

PINESSO, D. C. C. **A questão ambiental nas series iniciais** : praticas de professoras do Distrito Anhanguera- São Paulo -- São Paulo, 2006. 175 p.

ROCHA, N. O. R. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos (as) professores (as) para as escolas brasileiras**: o ensino de Geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais -- São Paulo, 2001. 320 p.

ROMANO, S. M. M. **A formação docente e a construção do conceito** cartográfico -- São Paulo, 2004. 161 p.

ROSÁRIO, M. J. A.; ARAÚJO, R. M. L (orgs.) **Políticas públicas e educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. 2ª edição.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo** : um estudo -- São Paulo, 2011. 150 p.

SACRAMENTO, A. C. R. **A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de Geografia da rede publica de São Paulo e do Rio de Janeiro** -- São Paulo, 2012. 325 p.

SACRAMENTO, A. C. R. **O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo** -- São Paulo, 2007. 251 p.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, C. **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. pp 65 - 83.

SANTANA FILHO, M. M. **A educação geográfica escolar**: conteúdos e referencias docentes -- São Paulo, 2010. 419 p.

SANTOS, C. **A cartografia temática no ensino médio de Geografia** : a relevância da representação gráfica do relevo -- São Paulo, 2002. 197 p.

SANTOS, E. A. **O ensino de Geografia e a formação dos professores na zona**

rural e urbana do Município de Itacoatiara - AM -- São Paulo, 2011. 183 p.

SANTOS, F. A. S. F. G. **O Atlas municipal de Itapeva (SP) : um trabalho em colaboração** -- São Paulo, 2007. 185 p.

SANTOS, S. R. **O ensino de Geografia na pedagogia Waldorf** -- São Paulo, 2007. 93 p.

SANTOS, S. S. B. **Abordagem semântico-lexical do falar sorocabano, com base no questionário do ALiB** -- São Paulo, 2005. 2 v.

SANTOS, S. S. B. **Estudos geolinguístico de aspectos semântico-lexicais do campo semântico 'alimentação e cozinha' (questionário do Alib) no município de Sorocaba** -- São Paulo, 2002. 227 p.

SANTOS, S. M. **Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de matemática: novos desafios frente aos resultados da avaliação externa na rede de ensino SESI-SP.** São Paulo, PUC. 2010. Dissertação de mestrado.

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Geografia** - São Paulo, 2007.

SCABELLO, A. L. M. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho : imagem como recurso didático - um estudo do caso Geografia do Brasil (1913) e Geografia física e humana (1943)** -- São Paulo, 2004. 142 p.

SEFERIAN, A. P. G. **Metodologia e aprendizagem: um caminho para a educação geográfica** -- São Paulo, 2008. 192 p.

SENA, C. C. R. G. **Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual** -- São Paulo, 2008. 220 p.

____ **O estudo do meio como instrumento de ensino de Geografia: desvendando o pico do Jaraguá para deficientes visuais** -- São Paulo, 2001. 89 p.

SENE, J. E. **As reformas educacionais apos a abertura politica no Brasil e na Es-**

- panha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia** -- São Paulo, 2008. 308 p.
- SESI-SP. **Orçamento e Execução Orçamentária de 2013**. Disponível em <http://www.SESIs.org.br/lei-de-diretrizes>. Acesso em 16 dez. 2013.
- _____. **O sistema SESI de Ensino (SSE)**. Disponível em <http://www.SESIs.org.br/educacao/sistema-SESI-sp-de-ensino/sistema-SESI-sp-de-ensino-sse>. Acesso em 16 dez. 2013
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, E. B. **As reformas educacionais do Estado de São Paulo, 2008** : repercussões na formação do aluno e do professor de Geografia -- São Paulo, 2012. 144 p.
- SILVA, G. R. **O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo** -- São Paulo, 2010. 217 p.
- SILVA, L. G. **Direita...esquerda....a direita de ... a esquerda de...** : as habilidades cognitivas de descentração, conservação e reversibilidade do pensamento e sua importância na construção das noções geocartograficas de lateralidade e localização espacial -- São Paulo, 2004. 209 p.
- SILVA, M. C. **Feuerstein e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural**. Disponível em www.psicologia.com.pt Acesso em 25 de fevereiro de 2011.
- SILVA, M. E. F. **O nordeste nos livros didáticos de Geografia de 1905-1950** -- São Paulo, 2012., 174 p.
- SILVA, R. N. **Educação de jovens e adultos na rede municipal de São Paulo** : diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados -- São Paulo, 2013. 145 p.
- SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Estudos Culturais em Educação). 11ª edição.
- SIMÃO, D. C. **O impacto da formação continuada de professores nas escolas com bom desempenho em Matemática: o caso da Rede Escolar Sesi-SP** . 2012, 103 p.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SIMIAO, H. C. R. **Cartografia e ensino de Geografia** : uma breve discussão teórico - metodológica -- São Paulo, 2011. 134 p.

SOARES, M. O. **O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia** -- São Paulo, 2011. 181 p.

SOBREIRA, P. H. A. **Astronomia no ensino de Geografia**: análise crítica nos livros didáticos de Geografia -- São Paulo, 2002. 275 p.

____. **Cosmografia geográfica**: a astronomia no ensino de Geografia -- São Paulo, 2005. 239 p.

SOUZA, A. A. M. **A especialização do lugar**: São Jose dos Campos como centro da tecnologia aeroespacial no País -- São Paulo, 2008. 187 p.

SOUZA, A. O. **Reforma curricular e a educação ambiental no município de Vitoria da Conquista - Bahia** -- São Paulo, 2004., 141 p.

SOUZA S. B. **Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Revista Estudos Avançados, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto de 1988.

TARGINO, T. M. F. **Aquisição de conceitos cartográficos a partir do trabalho com o atlas escolar da cidade do Rio de Janeiro** -- São Paulo, 2005. 139 p.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Construção de Práticas Didático-Pedagógicas com Orientação CTS: impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 191-211, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/03.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2011.

TOMITA, L. M. S. **Ensino de Geografia** : aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais -- São Paulo, 2009. 181 p.

TREVIZAN, A. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas

às possibilidades de formação. – São Paulo, PUC. 2008. Dissertação de mestrado.

TROIANO, A. B. S. **Educação a distancia na formação continuada de professores** : o curso Áreas Verdes no município de Alfenas - MG -- São Paulo, 2009. 126 p.

VITIELLO, M. A. **Educação e participação em áreas naturais protegidas** : caminhos e obstáculos no Parque Estadual da Cantareira (SP) -- São Paulo, 2003. 217 p.

ZUCCHI, L. C. O. **Leitura em Frances na Internet**: projetos interdisciplinares no Ensino Médio -- São Paulo, 2009. 249 p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Pesquisa de opinião: Olhares sobre a prática docente na rede escolar SESI – SP

Caro estudante, muito se diz sobre a forma como os professores trabalham e o que ensinam. São feitas avaliações para quantificar e qualificar o resultado desse trabalho, mas raramente se houve a voz dos principais interessados desse processo: o estudante. Pois é justamente esse, o objetivo dessa pesquisa: Saber o que os alunos pensam sobre o que é ser um bom professor e levantar informações que contribuam para o mapeamento das boas práticas docentes na Rede Escolar SESI-SP .

Sua opinião é muito importante! Basta responder as 06 (seis) questões a seguir e enviar.

Obrigado por participar.

01 - Em qual Centro Educacional você estuda?

Após responder, role a página até o final para continuar.

Sobre sua instrução

02 - Este ano você está cursando o *

- ☐ 6º Ano do Ensino Fundamental.
- ☐ 7º Ano do Ensino Fundamental.
- ☐ 8º Ano do Ensino Fundamental.
- ☐ 9º Ano do Ensino Fundamental.
- ☐ 1º Ano do Ensino Médio.
- ☐ 2º Ano do Ensino Médio.
- ☐ 3º Ano do Ensino Médio.

Escolhendo um professor

Quando dizemos professor, estamos nos referindo tanto a professores quanto a professoras.

3 - Entre os professores que deram aulas para você neste primeiro semestre de 2013 (no SESI), você considera melhor aquele que dá aulas de

04 - Indique três características desse professor que levaram você a indicá-lo como o melhor

Quando dizemos professor, estamos nos referindo tanto a professores quanto a professoras.

Primeira característica:

Segunda característica:

Terceira característica:

05 - Avalie os materiais didáticos utilizados pelo professor que você escolheu como sendo o melhor entre aqueles que dão aulas para você

Avalie de 1 a 10, onde 1 significa que o material é muito ruim ou péssimo e 10 significa que o material é ótimo.

Livros didáticos

a) Considere apenas o livro "Movimento do Aprender"

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim ou péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo

b) Considere apenas o livro "Muitos textos... tantas palavras".

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim ou péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo

Outros materiais didáticos

Considere todos os outros materiais utilizados ou sugeridos pelo professor (textos, vídeos, livros, jogos, imagens, problemas, etc.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito ruim ou péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo

06 - Em relação às ações de seus professores, indique uma que dificulta sua aprendizagem.

Considere ações de modo geral, sem indicar nomes de professores

Característica:

Obrigado! Confirme suas respostas clicando enviar.

APÊNDICE 2

Ao Sr.

Diretor da Divisão de Educação

Fernando Antonio Carvalho de Souza

Aos Cuidados

Professora Anaide Trevizan

Gerência de Currículos e Programas

Anaide, bom dia.

Primeiramente, gostaria de agradecer sua atenção em relação à minha solicitação de continuar minha pesquisa junto aos alunos da Rede Escolar SESI-SP .

Quando fui aprovado no programa de mestrado em Geografia Humana da USP, solicitei, por escrito, autorização do diretor da Divisão de Educação, Prof. Fernando Antonio Carvalho de Souza para executar a parte empírica de meu projeto nas escolas do SESI, a qual foi concedida. A primeira etapa deste trabalho consiste em questionar os estudantes, em linhas gerais, a respeito das boas práticas de seus professores para, daí, identificar uma amostra de professores a serem entrevistados.

Entretanto, logo após termos trocado e-mails para tratar dos encaminhamentos e dirimir as dúvidas a respeito desta investigação, tive problemas de saúde e passei a concentrar meus esforços na pesquisa bibliográfica. Além disso, devido às inúmeras demandas da GCP e das escolas, naquele momento, julguei oportuno adiar o envio do questionário aos estudantes.

Solicito, assim, que este e-mail seja encaminhado às Administradoras dos Centros Educacionais da Rede Escolar SESI-SP , tornando possível a consulta aos estudantes, o que será feito via questionário no Google Docs. Solicito, ainda que seja passado aos alunos do 6º ano Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o link goo.gl/akS5nJ o qual estará disponível para acesso até o dia 27 de setembro de 2013.

Neste questionário é solicitado que os estudantes respondam seis questões:

01 - Em qual Centro Educacional você estuda? (são indicadas as escolas para o aluno assinalar uma).

02 – Qual ano você está cursando? (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio).

03 - Entre os professores que deram aulas para você neste primeiro semestre de 2013 (no SESI), você considera melhor aquele que dá aulas de...(São indicadas todas as disciplinas).

04 - Indique três características desse professor que levaram você a indicá-lo como o melhor.

05 - Avalie os materiais didáticos utilizados pelo professor que você escolheu como sendo o melhor entre aqueles que dão aulas para você (livros e outros materiais).

06 - Em relação às ações de seus professores, indique uma que dificulta sua aprendizagem.

Ressalto que não há nenhuma necessidade de identificação por parte dos alunos, garantindo assim, seu anonimato e que, quando a amostra de professores estiver definida, me comprometo, por questões acadêmicas e éticas, a tomar todas as medidas cabíveis para garantir o anonimato das partes envolvidas ou os direitos para utilização de nomes e/ ou imagens.

Orientação aos estudantes:

1. Acessar o link goo.gl/akS5nJ
2. Responder as questões objetivas e discursivas sem se identificar
3. Não mencionar o nome de nenhum professor
4. Se, durante o preenchimento, quiser mudar alguma resposta, clique no botão “voltar” de seu navegador
5. Depois da questão nº 6, clique em *submit (enviar)* para confirmar suas respostas
6. Responda o questionário apenas uma vez
 - a. Obs.: Esse questionário faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado sobre o ensino na Rede Escolar SESI-SP . Obrigado por participar. Os resultados serão socializados oportunamente.

Atenciosamente,
Nabor Francisco da Silva Junior
FFLCH – USP
SESI-SP
São Paulo, 27 de agosto de 2013

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao Professor

Fernando Antonio Carvalho de Souza

Diretor da Divisão de Educação do SESI-SP

Eu, Nabor Francisco da Silva Junior, ingressei como aluno regular do Mestrado em Geografia Humana no Programa de Pós Graduação da Universidade de São Paulo sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda.

Em meu projeto de pesquisa, de caráter predominantemente qualitativo, me proponho a investigar e analisar as práticas discursivas dos professores de Geografia considerados por seus alunos, como sendo os melhores.

Em razão disso, solicito autorização para a utilização de dados dos seguintes documentos: Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP, Regimento Comum da rede escolar SESI-SP, relatórios do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e dados do ENEM.

Como parte dessa investigação será feita de forma empírica, solicito autorização para enviar um questionário a ser respondido (pelo Google Disco) pelos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e pelos alunos do Ensino Médio, assim como para entrevistar os professores que forem considerados os melhores de suas escolas, “eleitos” pelos alunos.

Esclareço que as informações colhidas serão utilizadas somente no campo acadêmico, garantindo o anonimato das escolas e dos sujeitos participantes.

Esperando contar com a sua colaboração e, antecipadamente, agradeço e colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Nabor Francisco da Silva Junior

Autorização:

Eu _____, diretor da Divisão de Educação do SESI-SP autorizo a utilização dos dados dos documentos acima citados na pesquisa de Mestrado em Geografia Humana do aluno Nabor Francisco da Silva Junior.

ANEXOS

ANEXO 1



Divisão de Educação Básica
Gerência de Educação Básica
**2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO**

ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA Pauta

do Analista

2008

“O essencial não é vencer, mas competir com lealdade, cavalheirismo e valor” Couber-
tin – 1894.

1- Leitura do texto: Estatuto do Homem – Thiago de Mello

Contribuição para o Projeto Muitos Textos Tantas Palavras....

2- Objetivos do Encontro

- Discutir o trabalho com as expectativas de ensino e aprendizagem dos ciclos III e IV que possibilitem desenvolver atividades relacionadas aos Jogos Olímpicos.
- Promover momentos de discussão e elaboração de atividades.

3- Devolutiva da Avaliação do 1º Encontro 2008: Apresentação de gráfico – geral e por pólo

4- Jogos Olímpicos na Escola:

- Como os Jogos Olímpicos são trabalhados normalmente?

Registrar a fala dos professores

5- Discussão das Expectativas selecionadas

- Inicialmente os professores serão organizados em grupos de 3 ou 4 componentes cada, onde deverão socializar as expectativas selecionadas previamente, discutindo os critérios de escolha e selecionar.
- O grupo deverá optar por duas expectativas do ciclo III e duas do ciclo IV e socializar (inclusive os analistas).

<i>Ciclo III</i>	<i>Ciclo IV</i>
➤ Interpretar imagens e fotos, de modo que possa entender e relacionar fenômenos naturais e humanos de diversas partes do glo-	➤ Compreender e utilizar - se da linguagem cartográfica como forma de representação e leitura dos diversos elementos naturais e humanos (gráficos, tabe-

bo; ➤ Construir, utilizar mapas e cartas em diferentes escalas como forma de ler e representar os diversos recortes do espaço (naturais e humanos); ➤ Assumir opinião frente às desigualdades sociais (pobreza, fome, desnutrição, falta de infra - estruturas básicas etc.), localizando os países onde esses problemas se apresentam com mais intensidade; ➤ Entender seu local de vida como produto das diversas relações que se expressam no país e no mundo;	las, mapas, cartas e etc.); ➤ Compreender a distribuição desigual das riquezas produzidas e seus efeitos para o desenvolvimento humano nas diversas parte do mundo; ➤ Entender a redefinição das fronteiras e dos Estados Nacionais, compreendendo a atual organização política do mundo;
--	---

- Cada grupo socializará sua opção e os professores deverão optar por duas ou três expectativas de cada ciclo entre as apresentadas.
- Em seguida o grupo fará uma relação de conteúdos, habilidades e competências contempladas nas expectativas, bem como os recursos que poderão ser utilizados no desenvolvimento do trabalho com as mesmas. (neste momento é importante questionar qual a relação dos recursos com os conteúdos e as expectativas de ensino e aprendizagem)

6- Elaboração do Plano de Aula / Atividade

- De volta aos pequenos grupos e com as expectativas escolhidas, considerando as discussões anteriores, cada grupo deverá elaborar um plano de aula / atividade. (destacar a importância da aplicação dos procedimentos metodológicos). Cada grupo poderá fazer para um ciclo ou ano do ciclo.
- Após a elaboração, os grupos farão a socialização de suas produções, possibilitando uma análise e discussão por todos os presentes.
- Atenção para os procedimentos metodológicos

7- Apresentação do modelo organizativo

- Depois da discussão do grupo, o analista apresentará aos professores um modelo organizativo elaborado pela equipe.

8- Levantar e registrar combinados para o 3º encontro de formação 2008.

- Aplicação do Modelo Organizativo e da atividade elaborado no encontro.
- Escolher um professor para aplicar o MO e a atividade elaborada no encontro.
- Socializar essas experiências no 3º Encontro de 2008.
- Próximo encontro será discutido:
 África no Ensino de Geografia
 Lei nº. 10639 de 09/01/2003

9- Avaliação do Encontro

ANEXO 2

1. Apresentação

Apresentação do grupo de professores e analistas.

- Logo na entrada os professores receberão uma “ficha” que determinará o grupo no qual ele trabalhará. O último professor a integrar o grupo será o orador!
- Nos grupos os professores deverão se apresentar e expressar suas expectativas em relação ao encontro;
- Considerando essas expectativas os grupos confeccionarão um painel com recortes de revistas que será apresentado em seguida;
- O orador deverá apresentar os integrantes do grupo e o painel.

2. Objetivos do encontro

- Proporcionar momentos de vivência e reflexão sobre a prática docente;
- Refletir sobre as expectativas de ensino e aprendizagem considerando o currículo para os primeiro e segundo anos do E.M. da rede SESI de ensino;
- Oportunizar reflexões acerca da importância e operacionalização da avaliação em sua dimensão formativa.

3. Resgate do primeiro encontro de 2008

Aproveitaremos este momento para “rever” alguns itens discutidos no primeiro encontro de 2008:

- a) Gestão do tempo em sala de aula;
- b) Autonomia dos alunos;
- c) Pesquisa e estudo do meio;
- d) Lição de casa.

4. Socialização dos Modelos Organizativos “aplicados” pelos professores

Os professores que ficaram incumbidos de aplicar o modelo organizativo discutido no primeiro encontro de 2008 socializarão sua experiência apresentando materiais produzidos pelos alunos. Os demais professores acompanharão a apresentação utilizando-se de uma pauta de observação elaborada pela equipe de analistas.

5. Questões preliminares: Avaliação e Currículo no Ensino Médio - Avanços e Perspectivas.

- a) Se avaliar pressupõe julgar, o que deve ser avaliado em Geografia no Ensino Médio? De que forma isso pode ser feito?
- b) O que deve ser considerado para a seleção de conteúdos de Geografia no Ensino Médio?
- c) Em relação à prática docente no Ensino Médio do SESI aponte o que considera como principais avanços e desafios.

Os professores serão divididos em grupos e farão um rodízio pelas questões respondendo-as. Quando todos os grupos tiverem passado pelas questões, as respostas serão socializadas e discutidas.

6. Estudo dos itens do quadro de conteúdos/habilidades/competências

<i>Expectativas de ensino e aprendizagem</i>	
(1ºAno)	(2ºAno)
Reconhecer e Identificar as principais condições que levaram ao surgimento do modo de produção capitalista e sua relação com a produção do espaço. Analisar o papel da Divisão Internacional do Trabalho entre os séculos XVI e XVIII na produção do espaço europeu e de suas colônias. Identificar e analisar as origens da atividade industrial na Europa e sua expansão pelo mundo.	Reconhecer as características do modo de produção socialista e sua relação com a produção do espaço. Caracterizar a bipolarização do mundo entre países capitalistas e socialistas. Identificar as mudanças espaciais, territoriais e as tensões no período entre guerras e durante a Guerra Fria.
	Identificar e localizar os principais fatos da Guerra Fria e sua repercussão nas diversas regiões do planeta.

Faremos a ligação desse estudo com as questões respondidas anteriormente de maneira a contribuir com os professores para o avanço na compreensão da proposta pedagógica da rede e concepção da área de Geografia.

Além disso, pediremos que analisem o que deve ser avaliado em uma dessas “expectativas”.

7. Questões didáticas da Geografia na Rede SESI de Ensino

Proporemos uma discussão voltada para a prática docente partindo das “expectativas” acima. Destacaremos que é preciso perguntar-se:

- De qual saber geográfico seus alunos são portadores quando iniciam sua escolarização geográfica e quando são apresentados a um determinado tema?
- Como são selecionados os conteúdos para ampliar esses saberes? Que critérios você utiliza?

Destacar a importância da interdisciplinaridade e do estudo do meio como “ferramentas” do trabalho em Geografia.

Transparências sobre o tema

8. Avaliação: A aula revelada.

Seleção no grupo de uma avaliação do professor para socialização.

- Considerando este instrumento avaliativo que hipóteses podem se levantadas a respeito das aulas do professor e das possíveis “expectativas” que orientaram seu trabalho?
- Que habilidades estão sendo exigidas dos alunos para responder às questões?
- Em qual “dimensão” da avaliação este instrumento se enquadra: diagnóstica, formativa ou classificatória?

Após a socialização pelos professores proporemos uma discussão sobre Avaliação Formativa fundamentada em Philippe Perrenoud e Ratz relacionando com os instrumentos selecionados pelos professores.

- Após essa discussão enfatizaremos a necessidade de observar os alunos em ação e proporemos a elaboração de uma pauta de observação dos alunos considerando as expectativas discutidas no encontro.

9. Avaliação do encontro

Bibliografia

- ABREU, João Francisco de. & FILHO, Oswaldo Amorim. *Imagem, Representação e Geopolítica*. In *Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Editora UFPR – Curitiba – PR 2004.
- ANDRADE, Manuel Correa. *Geopolítica do Brasil*. Editora Papirus - Campinas – SP. – 3ª Edição 2007.
- QUAINI, Massimo. *Marxismo e Geografia*. Editora Paz e Terra – Rio de Janeiro - RJ. 3ª Edição – 2002.
- SANTOS, Milton. *Da Totalidade ao Lugar*. EDUSP – São Paulo – SP – Edição 2005.
- KIMURA, Shoko. *Geografia no Ensino Básico – Questões e Propostas*. Editora Contexto. São Paulo – SP - 2008.

ANEXO 3

SESI

RESOLUÇÃO

CÓDIGO
RE-02/06

FOLHA
01/01

O Diretor Regional e o Superintendente Operacional do Departamento Regional de São Paulo, do Serviço Social da Indústria – SESI, Paulo Skaf e Luis Carlos de Souza Vieira, no uso de suas atribuições regulamentares, e atendendo às determinações emanadas do Conselho Regional da Entidade, e

Considerando:

- a) o quanto disposto na Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que determina que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal devem implementar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- b) o quanto disposto no Decreto nº 5.154, de 23/7/2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 e
- c) as deliberações adotadas pelo Conselho Regional do SESI-SP, em especial o quanto decidido, por unanimidade dos votos de seus membros, na 8ª Reunião Ordinária do exercício de 2006, realizada a 21/9/2006,

RESOLVEM

- 1) Implantar, a partir do ano letivo de 2007:
 - a) o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, destinado aos alunos que ingressarem no Ciclo I – Básico (1º ano) em todas as Unidades Escolares do SESI-SP;
 - b) o Ensino Fundamental em período integral para os alunos que ingressarem no Ciclo I – Básico (1º ano) nas Unidades Escolares localizadas nos Centros de Atividades – CATs;
 - c) o Ensino Médio nas Unidades Escolares localizadas nos Centros de Atividades – CATs;
 - d) o Ensino Médio articulado, de forma concomitante, com a Educação Profissional Técnica de nível médio, ofertada pela rede de Unidades Escolares do SENAI-SP.
- 2) Instituir, para o cumprimento do item 1, a cobrança, a partir do ano letivo de 2007, de Taxa Escolar para os alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e de Mensalidade para aqueles matriculados no Ensino Médio.
- 3) A presente Resolução, que será regulamentada por meio de Instruções de Serviço da Superintendência Operacional, entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

São Paulo, 6 de outubro de 2006.

Paulo Skaf
Diretor Regional

Luis Carlos de Souza Vieira
Superintendente Operacional

EMENTA Implanta o Ensino Fundamental de 9 anos - períodos parcial e integral - e o Ensino Médio no SESI-SP e institui Taxa Escolar e Mensalidade.

SENAI-SP/EDUC/004

**RESOLUÇÃO**CÓDIGO
RE-29/12FOLHA
01/01

O Superintendente do Departamento Regional de São Paulo, do Serviço Social da Indústria - Sesi, Walter Vicioni Gonçalves, consoante delegação da Diretoria Regional da Entidade, e

Considerando:

- a revisão da Proposta Curricular da Educação Básica, de modo a promover a transposição da organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento;
- a consolidação da Proposta Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de modo a fortalecer a participação das Divisões-fim, bem como, a ampliação da oferta de vagas e novos cursos;
- o favorecimento da gestão autônoma das Unidades Escolares;
- a necessidade de rever a estrutura organizacional da Divisão de modo a:
 - reposicionar o papel da Supervisão de Ensino Delegada;
 - reorganizar a Gerência de Currículos e Programas;
 - executar projetos formativos e monitoramento *in loco* para verificação do desenvolvimento da Proposta Curricular e cumprimento dos dispositivos legais;
 - possibilitar a ampliação da oferta e acompanhamento do Sistema Sesi-SP de Ensino nos municípios;
 - fortalecer a integração das ações da Divisão de Educação e Diretorias dos Centros de Atividades,

RESOLVE

1. Alterar, com efeito retroativo a 20/8/12, a estrutura organizacional da Divisão de Educação da Diretoria de Operações do Sesi-SP, que passa a contar com:
 - Assessoria
 - Gerência de Programas Educacionais Especiais
 - Gerência de Avaliação Educacional
 - Gerência de Currículos e Programas
 - Gerência de Organização Escolar
 - Supervisão Estratégica de Atendimento.
3. Definir as atribuições da Divisão de Educação e dos órgãos a ela vinculados, conforme Anexo I, parte integrante deste Instrumento.
4. Estabelecer o organograma da Divisão de Educação, conforme Anexo II, parte integrante deste Instrumento.
5. Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário, em especial a RE-11/10, de 22/7/10.

São Paulo, 28 de agosto de 2012.

Walter Vicioni Gonçalves
Superintendente

EMENTA: Define a estrutura organizacional da Divisão de Educação da Diretoria de Operações do Sesi-SP.

ANEXO 5



RESOLUÇÃO

CÓDIGO
RE-11/13

FOLHA
01/02

O Presidente do Conselho Regional e Diretor Regional do Departamento Regional de São Paulo, do Serviço Social da Indústria - SESI, Paulo Antonio Skaf, no uso de suas atribuições regulamentares, e

Considerando:

- a necessidade de se estabelecer uma estrutura altamente flexível e coordenadora, que una todos os órgãos do Departamento Regional num sistema integrado e articulado entre si;
- a importância de ampliar e diversificar o atendimento às empresas industriais e aos trabalhadores da indústria e seus dependentes;
- a busca permanente da eficiência e da inovação nos serviços, produtos e processos,

RESOLVE

1. Extinguir os seguintes órgãos:

- Diretoria de Operações;
- Assessoria da Diretoria de Operações;
- Núcleo de Relações com o Mercado;
- Divisão de Esporte;
- Divisão de Qualidade de Vida;
- Divisão de Educação;
- Divisão de Desenvolvimento Cultural.

2. Criar os seguintes órgãos:

2.1 - Divisão de Educação e Cultura, subordinada diretamente à Superintendência e integrada pelos seguintes órgãos:

- Gerência Executiva de Educação
 - Gerência de Avaliação Educacional
 - Gerência de Currículos e Programas
 - Gerência de Organização Escolar
 - Gerência de Programas de Nutrição
 - Gerência de Programas Educacionais Especiais
- Gerência Executiva de Cultura
 - Gerência de Controle de Projetos Culturais
 - Gerência de Operações Culturais
 - Gerência de Projetos Culturais

EMENTA: Altera a estrutura organizacional do SESI-SP.

ANEXO 6

PROFESSORES INDICADOS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COMO SENDO OS MELHORES ENTRE AQUELES QUE LECIONARAM NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2013 (REDE SESI-SP)																	
Centro Educacional		Arte		Ciências		Educação Física		Geografia		História		Inglês		Língua Portuguesa		Matemática	Total Geral
CE 380Paraguaçu Paulista	3	3%	9	8%	32	30%			6	6%	4	4%	31	29%	22	21%	107
CE 281Araçatuba	4	9%	17	37%									12	26%	13	28%	46
CE 144Ourinhos			1	4%											27	96%	28
CE 428Cerquillo					7	23%	10	32%			1	3%	7	23%	6	19%	31
CE 299Valinhos	19	16%	1	1%	9	8%	33	28%	17	15%	4	3%	7	6%	27	23%	117
CE 424Cubatão	1	4%	6	25%	1	4%	5	21%	2	8%	1	4%	1	4%	7	29%	24
CE 423Presidente Prudente	37	20%	13	7%	37	20%	33	18%	11	6%	12	6%	14	8%	28	15%	185
CE 341Sumaré			4	19%	1	5%	3	14%			2	10%	3	14%	8	38%	21
CE 206Catanduba			6	15%	1	3%	5	13%	6	15%	1	3%	9	23%	11	28%	39
CE 296Bauru	10	9%	24	21%	3	3%	14	12%	30	26%	1	1%			34	29%	116
CE 268Presidente Epitácio			19	13%	10	7%	17	12%	5	4%	17	12%	27	19%	46	33%	141
CE 409Jundiaí	1	1%	12	10%	10	8%	14	11%	65	53%			6	5%	14	11%	122
CE 101Americana	73	29%	30	12%	16	6%	29	11%	18	7%	6	2%	37	15%	44	17%	253
CE 400São Roque	7	4%	13	8%	7	4%	18	11%	6	4%	19	12%	85	52%	7	4%	162
CE 166Santo André	48	12%	89	22%	14	4%	43	11%	113	29%	2	1%	58	15%	29	7%	396
CE 221Santo André			4	19%	1	5%	2	10%			1	5%	7	33%	6	29%	21
CE 260Santa Cruz do Rio Pardo	3	3%	5	5%	11	11%	9	9%	9	9%	6	6%	19	19%	36	37%	98
CE 079Mauá			12	44%			2	7%	7	26%					6	22%	27
CE 414São Paulo	1	1%	4	4%	3	3%	8	7%	20	18%	3	3%	27	24%	45	41%	111
CE 323Mirandópolis	3	11%	2	7%	2	7%	2	7%	2	7%			12	43%	5	18%	28
CE 357Mococa	1	1%	26	14%	29	15%	13	7%	43	23%	2	1%	46	24%	29	15%	189
CE 416São Bernardo do Campo	9	15%					4	7%	18	31%			3	5%	25	42%	59
CE 370Tambaú	3	2%	67	55%	2	2%	8	7%	18	15%			13	11%	10	8%	121
CE 148Birigui	16	7%	44	20%	13	6%	12	5%	5	2%	10	4%	69	31%	54	24%	223
CE 401Cruzeiro	8	4%	9	5%	10	6%	6	3%	17	9%	42	23%	62	34%	27	15%	181
CE 390Pirassununga	1	2%	2	3%	2	3%	2	3%	4	6%	4	6%			48	76%	63
CE 265Santo André	3	3%	14	14%	4	4%	3	3%	19	19%	2	2%	26	26%	28	28%	99
CE 005Limeira	24	8%	14	5%	15	5%	8	3%	37	12%			103	35%	96	32%	297
CE 124Itapetininga	1	1%	2	1%	4	3%	3	2%	121	77%	3	2%	10	6%	13	8%	157
CE 381José Bonifácio	1	1%	9	8%	21	18%	2	2%	47	41%	9	8%	10	9%	16	14%	115
CE 429Brotas	1	1%	58	43%	14	10%	2	1%	10	7%	1	1%	12	9%	38	28%	136
CE 160Jacareí	4	2%	18	8%	14	7%	3	1%	41	19%	5	2%	32	15%	98	46%	215
CE 006Sorocaba	4	3%	24	15%	1	1%	2	1%	8	5%	1	1%	22	14%	96	61%	158
CE 417Osasco	8	10%	31	39%	19	24%	1	1%	4	5%	6	8%	4	5%	6	8%	79
CE 337Pedemeiras	8	5%	12	7%	2	1%	2	1%	28	16%	12	7%	71	40%	42	24%	177
CE 284Presidente Prudente	3	3%	23	24%	3	3%	1	1%			26	28%	6	6%	32	34%	94

PROFESSORES INDICADOS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COMO SENDO OS MELHORES ENTRE AQUELES QUE LECIONARAM NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2013 (REDE Sesi-SP)																											
	Arte		Biologia		Educação Física		Espanhol		Filosofia		Física		Geografia		História		Inglês		Língua Portuguesa		Matemática		Química		Sociologia		Total
CE 267Garça	2	7%			2	7%					3	10%							6	21%	16	55%					29
CE 260Santa Cruz do Rio Pardo	1	3%	4	12%	1	3%			5	15%					13	39%	2	6%	3	9%	2	6%	1	3%	1	3%	33
CE 144Ourinhos			8	21%					7	18%	2	5%						1	3%		12	32%			8	21%	38
CE 281Araçatuba	1	3%	12	32%					5	13%	2	5%					1	3%	9	24%	5	13%	1	3%	2	5%	38
CE 409Jundiaí	3	5%	2	4%	4	7%			2	4%	3	5%			26	46%	5	9%	2	4%	2	4%	6	11%	2	4%	57
CE 381José Bonifácio			1	2%	3	5%	2	3%			9	15%			6	10%	16	27%	1	2%	4	7%	18	30%		60	
CE 296Bauru	1	1%	14	18%	1	1%	3	4%	3	4%	8	10%					1	1%	7	9%	27	35%	6	8%	6	8%	77
CE 148Bingui			5	6%	1	1%					28	35%			25	31%			12	15%	8	10%	1	1%		80	
CE 429Brotas			19	15%	1	1%			18	14%								4	3%	63	48%	8	6%	18	14%	131	
CE 401Cruzeiro			4	3%	5	4%	8	6%	2	1%	9	6%			13	9%			5	4%	12	9%	78	56%	3	2%	139
CE 431Suzano										4	17%	7	30%					4	17%	2	9%	6	26%			23	
CE 428Cerquilha			1	2%					1	2%	11	24%	4	9%	25	54%	1	2%	1	2%			1	2%	1	2%	46
CE 268Presidente Epitácio									1	1%	31	40%	6	8%	7	9%			14	18%	17	22%	1	1%	1	1%	78
CE 206Catanduva			3	11%			1	4%			11	39%	2	7%	2	7%			6	21%	1	4%			2	7%	28
CE 101Americana	3	3%	4	4%			4	4%	6	6%	15	14%	7	7%				8	8%	31	30%	11	11%	15	14%	104	
CE 265Santo André	1	1%	57	41%	1	1%			1	1%	6	4%	9	7%			5	4%	13	9%	32	23%	11	8%	2	1%	138
CE 124Itapetininga			27	18%	2	1%			24	16%	3	2%	6	4%	51	33%	1	1%	20	13%	17	11%	3	2%			154
CE 403Campinas	16	30%	6	11%					1	2%	2	4%	2	4%						25	46%			2	4%	54	
CE 423Presidente Prudente	4	4%	11	10%					14	13%	5	5%	3	3%	3	3%	1	1%	1	1%	1	1%	57	54%	6	6%	106
CE 337Pedernheiras			2	3%			5	7%	6	8%	8	11%	2	3%	8	11%			11	15%	27	36%	4	5%	2	3%	75
CE 006Sorocaba			15	26%							11	19%	1	2%					6	10%	6	10%	10	17%	9	16%	58
CE 357Mococa	1	1%	2	2%			3	2%	1	1%	4	3%	2	2%	63	50%	3	2%	25	20%	10	8%	7	6%	5	4%	126
CE 370Taubaté			1	2%	3	5%	6	9%	5	8%	10	16%	1	2%	3	5%			20	31%			14	22%	1	2%	64
CE 160Jacareí	1	1%	14	15%	2	2%			4	4%	2	2%	1	1%	10	11%	2	2%	6	6%	49	53%	1	1%	1	1%	93
CE 166Santo André	2	1%	3	2%	7	5%					12	9%	1	1%	36	27%			3	2%	3	2%	65	49%	2	1%	134
CE 005Limeira			6	4%	6	4%	1	1%	16	12%	35	26%	1	1%	1	1%			33	24%	29	21%	6	4%	1	1%	135
Total Geral	39	2%	231	10%	44	2%	38	2%	129	6%	248	11%	57	3%	302	14%	43	2%	238	11%	413	19%	338	15%	97	4%	2217