

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARCELA ARAUJO DE MELLO LEMOS

Currículo avaliado do estado de São Paulo e SARESP de Geografia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2018

MARCELA ARAUJO DE MELLO LEMOS

Currículo avaliado do estado de São Paulo e SARESP de Geografia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

SÃO PAULO
2018

ERRATA

LEMOS, Marcela Araujo de Mello Lemos. Currículo avaliado do estado de São Paulo e Saesp de Geografia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
119	8	Porém, conforme observado no Capítulo 3, não foi isso que ocorreu. As questões apresentaram os mais variados problemas, desde a falta de correspondência entre a habilidade e o solicitado, até erros graves de conteúdo.	<p>Porém, conforme observado no Capítulo 3, não foi isso que ocorreu. As questões apresentaram os mais variados problemas, desde a falta de correspondência entre a habilidade e o solicitado, até erros graves de conteúdo. Além de todos os aspectos citados anteriormente, há também um problema ligado à habilidade que é apresentada na MRA e a habilidade que é apresentada nas questões.</p> <p>Foram identificadas diversas habilidades nas questões que não correspondem àquelas contidas na MRA. Identificou-se a maior discrepância para as questões produzidas e apresentadas para o ano de 2009. Sendo assim, há divergência entre habilidades nas questões 2 (habilidade 2), 3 (habilidade 3), 4 (habilidade 20), 7 (habilidade 1), 10 (habilidade 20) e 22 (habilidade 4 parcialmente) aplicadas para 7º ano no ano de 2009; questão 1 (habilidade 2) aplicada para 9º ano. Na avaliação de 2011 são as questões 2 (habilidade 13 parcialmente) para 7º ano e 4 (habilidade 4 parcialmente). Por fim na avaliação de 2013 é a questão 1 (habilidade 18) para 7º ano e, questões 1 e 2 (habilidade 18) e questão 4 (habilidade 22 parcialmente). Conclui-se neste caso que as habilidades não foram seguidas como base para a elaboração</p>

			<p>das avaliações, causando discrepância entre o que é previsto pelo documento e o que é avaliado de fato pela prova. Ressalta-se ainda que no ano de 2009 – quando a prova estava a cargo da SEE-SP – foi quando houve maior diferença entre o que foi aplicado e o que estava previsto.</p>
--	--	--	---

Banca Examinadora

Currículo avaliado do estado de São Paulo e SARESP de Geografia. LEMOS, Marcela Araujo de Mello. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. 138 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o currículo de Geografia do estado de São Paulo, constituído no programa São Paulo Faz Escola, de 2008, a partir da avaliação SARESP de Geografia aplicada para o Ensino Fundamental II, entre os anos de 2009 e 2013. Para atingir este objetivo, foram consultados os seguintes documentos como fonte primária: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008 e 2010), Matriz de Referência para Avaliação – SARESP (2009), Relatórios Pedagógicos do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013 e os Cadernos do Professor de Geografia de 2014 e Jornais do Aluno de EF II que datam de 2008, como fonte secundária. Justifica-se, então, a relevância desta pesquisa ao se considerar que o programa São Paulo Faz Escola, criado pelo governo do estado de São Paulo em 2008, teve como objetivo a melhoria da qualidade da educação de acordo com as propostas ligadas aos interesses dos grandes órgãos internacionais, como Banco Mundial. Sendo assim, levanta-se como hipótese a ideia de que o SARESP é uma avaliação elaborada para modelar o currículo. Esta hipótese foi confirmada, quando se percebeu a baixa qualidade das questões produzidas para a avaliação, contendo erros conceituais da disciplina e incompatibilidade entre a habilidade e o tema da questão. Além disso, a Matriz de Referência para Avaliação contendo as orientações para o SARESP foi um documento elaborado e publicado antes da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, configurando este currículo como avaliado e que obedece aos ditames do mercado internacional.

Palavras-chaves: Currículo do estado de São Paulo, currículo avaliado, avaliação SARESP, ensino de Geografia.

São Paulo state assessed curriculum and geography SARESP. LEMOS, Marcela Araujo de Mello. Master in Education: History, Politics, Society. 138 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Oriented by PhD. Kazumi Munakata.

ABSTRACT

The study aims to analyze geography curriculum of São Paulo state, as product of the 2008 São Paulo Faz Escola program, from SARESP evaluation applied to elementary school between 2009 and 2013. To achieve this goal, the following documents were consult as a primary source: Curricular Proposal of São Paulo State (2010), Array of Reference for Evaluation – SARESP (2009), SARESP Educational Reports (2009, 2010 and 2013) and Geography Notebooks for Teachers (2014). Finally, the Students Newspaper (2008) as secondary source. This research justifies the relevance when considering that the São Paulo Faz Escola program, created by the government of São Paulo state in 2008, aimed at improving the quality of education in accordance with the proposals linked to the interests of the major international institutions, like the World Bank. Therefore, the hypothesis is that SARESP is an assessment designed to shape the curriculum. This hypothesis confirmed when noticed the poor quality of the items produced for evaluation, containing conceptual errors and incompatibility between the skill and the theme of the question. In addition, the Array of Reference for Evaluation containing the guidelines for the SARESP was a document prepared and published before the Curricular Proposal of São Paulo, configuring this curriculum as assessed conformed to the reports of international institutions.

Keywords: São Paulo curriculum, assessed curriculum, SARESP evaluation, Geography teaching.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão responsável pelo fomento à pesquisa no Brasil, que, por meio da bolsa de incentivo, auxiliou a realização da pesquisa e me manteve como estudante durante quase todo o seu desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

A pós-graduação é antes de tudo um processo de autoconhecimento. No meu caso, algumas ferramentas foram utilizadas para manter a sanidade e a organização – mental e prática – da pesquisa. Agradeço, então, ao mundo invisível e à Yoga como ferramenta para relaxamento mental e físico, pois, por meio da apropriação da consciência, ao longo do processo, ofereceram-me a manutenção da tranquilidade para cumprir aquilo a que me propus.

Agradeço aos meus pais, Adriana e Paulo, pela vida. Especialmente à minha mãe, que me incentiva diariamente, acredita no meu potencial e me recebeu sempre com carinho quando precisei de colo. Ao Oscar, meu padrasto querido, que sempre me proporcionou condições materiais e emocionais. Devo a ele a possibilidade de ingressar no mestrado, assegurando condições financeiras para tanto e, assim, permitindo-me o primeiro passo rumo à trajetória acadêmica.

À minha irmã Isabela, que com sua sinceridade me ofereceu diversas vezes um ponto de vista mais equilibrado sobre a vida.

Aos meus sogros que, com muito carinho, afeto e sobremesas me abrigaram nos períodos em que precisava ficar em São Paulo para dar conta dos estudos.

Aos meus queridos amigos de toda a vida e à Circe, pela incansável parceria e mentoria, a fim de que eu me tornasse uma pessoa cada vez mais consciente e preparada para tomar minhas próprias decisões.

Aos amigos que fiz no EHPS. Às meninas do grupo Frente pela História, criado para resistência e amizade. À Representação Discente pelo aprendizado ímpar na formação acadêmica e pessoal.

À tia Cecília (*in memorian*), que incentivou o ingresso neste programa e que, infelizmente, não pôde acompanhar o processo até o final e à sua companheira e minha querida Tiô (*in memorian*), que se foi ainda antes, mas me inspirou a seguir o caminho da Geografia.

Ao orientador e amigo Prof. Dr. Kazumi Munakata! Estar ao seu lado neste processo foi uma feliz escolha. Admiro muito sua paciência e tranquilidade nas orientações, deixando-me livre para optar pelos caminhos que quis seguir durante a pesquisa.

Agradeço também a todos os professores do Programa, em especial à Profa. Dra. Katya Zuquim Braguini pelas excelentes aulas que me guiaram pela trajetória nesse caminho novo que é a História da Educação. À Profa. Dra. Circe M. Fernandes Bittencourt, tanto pela participação na banca, quanto pela generosidade e carinho com que me recebeu e auxiliou durante os dois anos. Sou grata também ao Prof. Dr. Daniel Mendes Gomes, o qual muito gentilmente participou da avaliação da dissertação e com quem contei como bibliografia norteadora ao longo do trabalho.

À Betinha, fiel escudeira do EHPS, com quem pude sempre contar para resoluções burocráticas, mas também – e principalmente – para receber uma injeção de ânimo e dar boas risadas nos dias de aulas.

Agradeço, por fim, ao meu amor e companheiro de jornada, Yuri. A cada empreitada e nova ideia mirabolante, recebo tanto apoio e compreensão que me emociona tamanho amor e parceria. De todas as escolhas, estar ao seu lado com certeza foi a mais certa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Formação histórica do currículo de São Paulo.....	17
Capítulo 1 – O currículo do estado de São Paulo e o SARESP	28
1.1. Política de educação do estado de São Paulo a partir de 2008.....	32
Capítulo 2 – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a Matriz de Referência para a Avaliação	36
2.1. Conteúdos e Habilidades nos documentos	38
Capítulo 3 – Análise crítica das questões da Avaliação SARESP	63
3.1. Análise de questões dos Relatórios Pedagógicos.....	63
3.1.1. Análise das questões 2009	66
3.1.2. Análise das questões 2011	98
3.1.3. Análise das questões 2013	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
Documentos	121
Referências	122
Referências Eletrônicas/online	124
ANEXOS	125

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa da América do Sul presente no Caderno do Aluno contendo erros....	33
Imagem 2: Explicação do certo e errado do mapa contido nos Cadernos do Aluno de 2009 feito pelo jornal <i>La Nación</i>	34
Imagem 3: Grupos de Competências Avaliadas nas provas do SARESP e suas funções (Realizar, Compreender, Observar)	39
Imagem 4: Diferença de nomenclatura presente na MRA, 2009.....	41
Imagem 5: Caderno do Professor, 2014a, 6º ano, volume 1, p. 19	69
Imagem 6: Caderno do Professor, 2014c, 7º ano, volume 1, p. 62	101
Imagem 7: Caderno do Professor, 2014c, 9º ano, volume 2, p. 50	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Verbos sugeridos para cada Grupo	39
Quadro 2: Matriz de Referência para Avaliação de Geografia para 7º ano EF II	42
Quadro 3: Matriz de Referência para Avaliação de Geografia para 9º ano EF II	49
Quadro 4: Relação entre habilidades com similitude total entre MRA e PCSP – 7º e 9º ano.....	55
Quadro 5: Habilidades de 6º e 7º ano com similitude parcial presentes na MRA e na PCSP.....	56
Quadro 6: Habilidades de 8º e 9º ano com similitude parcial presentes na MRA e na PCSP.....	57
Quadro 7: Habilidades de 7º e 9º ano presentes na MRA e ausentes na PCSP.....	58
Quadro 8: Escala de Proficiência SARESP.....	61
Quadro 9: Número de Questões Analisadas.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Similitude entre MRA e PCSP para avaliação de 7º ano59

Gráfico 2: Similitude entre MRA e PCSP para avaliação de 9º ano60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
BM	Banco Mundial
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CH	Ciências Humanas
CN	Ciências da Natureza
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EFII	Ensino Fundamental II
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MRA	Matriz de Referência para Avaliação SARESP
ONG	Organização Não Governamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCSP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz EscolaUNESPUniversidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do que é currículo apresenta diversas abordagens que variam desde sua origem etimológica até sua forma de organização de conteúdos, conforme escreve Terigi (1996). Ao realizar um levantamento acerca do que ela chama genealogia do currículo, a autora elenca pontos de vista de diferentes intelectuais que configura a emergência do currículo. Goodson (1995b, p. 32) indicou que o termo currículo foi empregado pela primeira vez na Escócia, em 1633, e analisado por Hamilton (*apud*), bem como sua aplicação, realizada a partir de uma sequência própria para a escolarização.

O currículo escrito é para Goodson (1995a, p. 95) um artefato social concebido para determinados propósitos. É, em primeiro lugar um artefato social, pois representa o conjunto de conflitos ocorridos entre os atores políticos que o constroem e, em segundo lugar, é realizado a partir de propósitos definidos – que podem estar ligados ao desenvolvimento econômico de determinadas classes sociais, ou até mesmo com a finalidade de conferir importância a determinada disciplina acadêmica.

O currículo escrito pode, de acordo com Goodson (1995, p. 99), oferecer um testemunho, uma fonte documental, ao mesmo tempo em que é um dos melhores guias oficiais existentes sobre a estrutura institucionalizada do ensino.

A concepção de que o currículo se constitui para determinados fins, apontada por Goodson, pode ser considerada como uma das formas de controle social, conforme Apple (2008, p. 103). Para este autor, os interesses sociais e econômicos foram o fundamento pelo qual os elaboradores de currículos agiram, demonstrando o domínio sobre o que era descrito na documentação oficial para as escolas. Goodson (1995a) analisa que esta documentação composta como tal, seria elaborada a partir de um conjunto de intencionalidades e isento de qualquer neutralidade.

Tendo em vista esta ideia, por outro lado, trabalhos realizados por estudiosos do currículo podem ser encontrados com análises desconectadas do contexto histórico e social, isto é, utilizando apenas o documento pronto como referência. A abordagem do currículo como fato consumado considera que os problemas relacionados à educação são resultado apenas do que consta em documentação oficial. Alguns dos teóricos que utilizam esta abordagem são os intelectuais tecnicistas: Bobbit, Tyler, Coll, entre outros.

Em relação à composição social do currículo, Gimeno Sacristán (1998) abre em seu livro – *O currículo: uma reflexão sobre a prática* – ampla discussão a respeito das tendências do pensamento curricular, fazendo a crítica aos trabalhos destes tecnicistas. Com a palavra “técnico”, o autor destaca a grande quantidade de análises que se debruçam sobre aspectos formativos da documentação. Este tipo de abordagem, para o autor, empobrece o campo, já que não esclarece de fato os pressupostos da elaboração de determinado documento, além de considerar apenas uma das nuances – a prescrição.

A concepção de uso da técnica no currículo e da análise decorrente deste ponto de vista pode ser encontrada também em Kliebard (2011, p. 9), quando aponta para John F. Bobbit como um dos principais autores que constituíram o currículo dos EUA, segundo a perspectiva do mundo dos negócios e da administração, a partir da década de 1920. Bobbit em sua concepção burocrática, pensava o currículo e as escolas considerando a visão puramente empresarial, com o objetivo de que o máximo fosse obtido com o menor custo. Para além disso, houve de fato a aplicação deste método às escolas estadunidenses, constituindo uma burocratização eficiente e padronizada. Tendo em vista a previsibilidade como base para continuidade deste processo, os outros teóricos supracitados continuaram, em certa medida, esta concepção de Bobbit. Este tipo de análise ignora a complexidade dos processos históricos e sociais que fazem parte da constituição da documentação oficial.

Contrariamente ao entendimento da educação burocratizada, Gimeno Sacristán (1998, p. 15), considera a concepção de currículo como outra, estando muito mais ligada à instrumentalização concreta do sistema social da escola. É, ainda, a expressão de peculiaridades de cada sistema educativo em relação aos seus condicionamentos históricos e como são expressos em ritos, mecanismos etc. Este processo integra a construção que Goodson (2007, p. 53) explica como sendo composta de debates prévios sobre o que deve ser considerado como currículo e todo seu processo, representado ao final como um *fait accompli*.

Coll (2000, p. 43), um dos representantes recentes da tendência tecnicista do currículo e da educação de modo geral, demonstra este aspecto ao defender o caminho que leva à formulação de uma proposta curricular como uma sequência de decisões sucessivas, a partir da aplicação de alguns princípios já estabelecidos e “unanimente aceitos”. Consequentemente, para o autor, a importância é centrada em justificar e argumentar sobre a solidez do documento e das decisões tomadas, além de cuidar para que o conjunto ofereça coerência. Ora, no campo do currículo não se pode ignorar a

constante disputa entre os agentes políticos e participantes que colocam em prática o documento, conforme já apontaram estudiosos da área (APPLE, 2008; GIMENO SACRISTÁN, 1998; GOODSON, 1995).

O aspecto político responsável pela elaboração do currículo é, de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 107), um campo decisivo com repercussões diretas sobre a prática e sobre o papel, considerando a margem de atuação que os professores e alunos têm. Este é o currículo prescrito, isto é, aquele que “prescreve orientações curriculares” e tem uma importância decisiva. Ainda para o autor, trata-se de

[...] um meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108)

Assim, o currículo se expressa também em usos práticos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 202). Conforme este autor, tais usos são a última expressão do seu valor, de modo que o currículo “ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja” (2000, p. 201).

Pensar no currículo em ação é considerar sua realização na escola por professores e alunos. A prescrição tem sua importância para a elaboração do que vai nortear o documento e a proposta, mas é na prática que o currículo é moldado, em que são colocadas as “possibilidades reais dos professores”, os “meios e condições físicos existentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Além do currículo como prescrição e ação, há o que o autor chama de currículo realizado; uma esfera considerada como consequência da prática, em que “se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 106), entendidos como efeitos de médio e longo prazo, influências ocultas do ensino.

Outro nível de currículo apontado pelo autor (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 106) é o currículo avaliado, cujo entendimento breve se refere às pressões exteriores sobre os professores e podem ser “controles para liberar validações e títulos”, uma vez que impõem “critérios para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos”. Esta esfera será abordada com mais detalhes posteriormente.

Neste trabalho, além de considerar o currículo, foram examinados também outros documentos sob um levantamento histórico da formação curricular como base para o contexto político em que foi criado, bem como a influência que as avaliações exerceram e ainda exercem na elaboração destes documentos.

Em consonância com Gimeno Sacristán, Terigi (1996, p. 173) compreende o currículo como resultado dos “(...) debates em torno da constituição dos sistemas educativos nacionais os que produzem as primeiras articulações de grande escala entre conteúdos de ensino e estrutura social”.

A fim de refletir acerca da constituição do conjunto curricular, a partir de uma estrutura histórica, o presente trabalho tem como objetivo analisar o currículo de Geografia do estado de São Paulo, constituído no programa São Paulo Faz Escola, a partir da avaliação SARESP de Geografia, aplicada para o Ensino Fundamental II, entre os anos de 2009 e 2013. Para atingir este objetivo, foram consultados os seguintes documentos como fonte primária: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008 e 2010), Matriz de Referência para Avaliação – SARESP (2009), Relatórios Pedagógicos do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013 e os Cadernos do Professor de Geografia de 2014, além dos Jornais do Aluno de EF II, que datam de 2008, como fonte secundária.

Formação histórica do currículo de São Paulo

A relação entre os conteúdos de ensino e a estrutura histórica no sistema educativo é complexa e nem sempre de fácil identificação. Para realizar esta reconstituição, necessária é a análise como processo e o ponto de partida é a redemocratização política do Brasil cujo início data de meados dos anos de 1980.

Entre 1964 e 1985, o Brasil esteve sob o regime da ditadura civil-militar, configurado como um dos mais problemáticos capítulos da história do país. Em relação à disciplina de Geografia, houve a aglutinação com História, resultando em uma disciplina chamada Estudos Sociais¹, conforme aponta Gomes (2010, p. 98). Tendo isto em vista, neste período de redemocratização, no início dos anos de 1980, diversas manifestações reivindicatórias ocorreram em São Paulo com o objetivo de reformular os guias

¹ A disciplina de Estudos Sociais já aparecia no currículo na década de 1950, porém a exclusão das disciplinas de Geografia e História foi registrado pela Lei nº 5.692/71, criada durante a ditadura.

curriculares vigentes desde os anos de 1970², conforme demonstra Martins (1998) em seu artigo “A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional”.

De acordo com a autora, para que fosse realizada essa reformulação, recorreu-se à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), criada em 1976, pelo governador do estado de São Paulo à época, Paulo Egydio Martins. Maria do Carmo Martins descreve que o órgão pertencia – e pertence até hoje – à Secretaria Estadual de Educação e possui atribuições ligadas a

(...) elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Cabia a ela ainda o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão. (MARTINS, 1988)

Por conta de todas estas funções da CENP, foi dela a responsabilidade de agregar a tarefa de reelaboração da proposta curricular que estava sendo solicitada pela comunidade. Porém, o processo para esta criação foi demorado e complicado, especialmente para as disciplinas da área de Ciências Humanas.

No caso da disciplina de Geografia, as discussões que ocorreram entre a Universidade de São Paulo e os professores da rede contaram com diversos impasses e discordâncias teórico-metodológicas relacionadas à renovação da disciplina, de acordo com Lopes (2014).

Por ser um período de conturbação política no país, as divergências ocorreram. Contudo, cabe salientar que o momento ficou marcado pela transição entre o que é chamado de Geografia Tradicional, de características descritivas sobre formas de relevo e da superfície terrestre de modo geral, para uma Geografia chamada Crítica.

Esta nova corrente da Geografia nasceu entre as décadas de 1960 e 70, na França e nos Estados Unidos. Chegou ao Brasil em meados dos anos de 1980 e tem como base a crítica ao modelo descritivo praticado até então, propondo novos métodos de análise das questões geográficas por meio da dialética e de concepções marxistas. Esta abordagem teve larga adesão na Universidade de São Paulo, influenciando diretamente a elaboração de um novo currículo escolar (GOMES e LOPES, 2017, p. 193).

² A nomenclatura dos “guias curriculares” está associada à ditadura, pois foram constituídos pela Lei nº 5.692/71. A reformulação do currículo constituiu a proposta curricular elaborada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

E este caminho relativamente novo que a Geografia passou a trilhar foi marcado por debates sobre os conteúdos das disciplinas. Se na década de 1970 o debate acadêmico acontecia em torno da autonomia das disciplinas, na década seguinte foi marcado pela tônica do que deveria ser ensinado (GOMES, 2010, p. 95).

Deste modo, História e Geografia buscavam espaço novamente na escola e construía a forma como isso ocorreria. Uma das figuras emblemáticas no período foi o professor José William Vesentini, que em 1983, de acordo com Gomes (2010, p. 96) escreveu um artigo defendendo a Geografia Crítica como saída para o esquema tradicional e o que vinha sendo praticado. Para ele, “essa ‘nova’ Geografia era antes de tudo uma ciência humana e os critérios para delimitar uma região deveria ser sempre o econômico, o político, o social, e nunca o geológico ou o climático”.

Para constituir a mudança que era necessária – tanto para a disciplina, quanto para a academia – a temática da formação curricular da Geografia como disciplina escolar foi um processo em que

A lenta saída dos Estudos Sociais do currículo escolar e dos cursos de licenciatura, fruto da disputa dos geógrafos de manter essa disciplina autônoma, acompanhada das mudanças de paradigmas da concepção de Geografia na universidade fizeram com que a academia se aproximasse mais da escola. (GOMES, 2010, p. 98)

E esta aproximação foi fundamental para que o currículo de Geografia se reconstituísse por meio de encontros promovidos pela CENP entre professores da rede e da Universidade de São Paulo, mais especificamente da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Gomes e Lopes (2017, p. 180) trazem as datas dos encontros promovidos e apontam que os temas desses encontros giraram em torno da “geografia e educação” e “tendências atuais e questões básicas de geografia para a organização do espaço”.

Gomes (2010, p. 98) aponta que, no final da década de 1980, a CENP estava preocupada com a reformulação do currículo de Geografia, sendo que a Geografia Crítica nortearia, então, a constituição da disciplina escolar.

As três primeiras versões desta proposta curricular saíram no ano de 1986 e foram elaboradas conjuntamente por professores da USP e da rede estadual de ensino de São Paulo. Os professores da rede estadual deveriam, ainda segundo Gomes (2010), apreciar o trabalho elaborado, levá-lo até os demais professores da rede, testá-lo e depois trazer novas contribuições à quarta versão da proposta curricular.

Em todas as versões criadas e analisadas pelo autor, a proposta apresenta uma sequência pedagógica e teórica consensual. De acordo com ele (GOMES, 2010, p. 100), a preocupação com o entendimento da realidade foi a principal questão para a disciplina, destacando a compreensão de “entendimento da realidade” como sendo uma escala de análise do local “sua casa, a escola o bairro” até o entendimento de questões de amplitude, como problemas de escala mundial, como desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Nesta proposta ficou clara a tentativa de exclusão de assuntos caros à Geografia Física, como forma de romper com a tradição geográfica e acadêmica de então, apresentando mais conteúdos ligados à Geografia Humana, considerada crítica. Porém, esta proposta não foi largamente aceita pela comunidade, sendo que a quarta versão foi criada em 1988, em caráter oficial para o 1º grau.

Para Gomes e Lopes (2017), esta proposta curricular tinha como objetivo “denunciar as mazelas e contradições da sociedade”. E as propostas curriculares posteriores, datadas de 1990 e 1991, apresentaram poucas mudanças em relação à anterior. As mudanças ocorreram a partir da década de 1990, quando a influência de órgãos internacionais na política educacional brasileira se intensificou, caso das propostas do Banco Mundial. Cabe aqui realizar um breve relato acerca dessa influência do Banco Mundial para a elaboração das diretrizes educacionais. Nas décadas anteriores, as políticas de financiamento eram voltadas para a modernização da infraestrutura educacional e tinham como objetivo os países da África e do Oriente Médio. A partir da década supracitada é que algumas dessas diretrizes passam a ser direcionadas à América Latina, bem como o aumento dos investimentos em outras áreas que não a infraestrutura escolar.

De acordo com Torres (1996), entre os investimentos que deveriam ser considerados pelo BM para a melhoria da educação básica, estavam em ordem de prioridade: “1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe”. A prioridade máxima, apesar de ter sido apontada como outra, ainda era a infraestrutura, já que bibliotecas fazem pertencem à essa dimensão de análise.

Vale ressaltar que o investimento em livros didáticos foi recomendado, já que era entendido como a expressão operativa do currículo e compensaria o que o documento do BM chama de “baixo nível de formação dos professores” (Torres, 1996, p. 135).

As políticas brasileiras se alinharam a estas propostas e, de acordo com Lopes et al (2009) ocorreu a

[...] centralização do fluxo de poder nas questões educativas de duas maneiras: centralizando este poder, por meio de um currículo a criação dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e de um sistema de avaliação nacional. Politicamente, este modelo descentralizou as responsabilidades governamentais de investimentos maciços em educação, já que a premissa do Estado mínimo deve ser legitimada dentro deste modelo. (LOPES et al. 2009)

Esta mudança política foi fundamental para a adoção das avaliações educacionais como modelos para medição de conhecimentos dos estudantes, visto que as avaliações faziam parte do conjunto de elementos responsáveis pelo monitoramento do desempenho escolar pelo banco.

Segundo Coelho (2008, p. 233) “No Brasil, de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep”, primeiro sistema de avaliação brasileiro. E a avaliação externa como método de medição de conhecimentos, de acordo com os documentos produzidos pelo estado (RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE 2009, 2011 E 2013; PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010; MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO, 2009; entre outros), garantiria a qualidade da educação.

Corroborando com esta tendência promovida pelo BM, Gomes e Lopes (2017, p. 187) descrevem a pressão do BM para que o Brasil, na década de 1990, aderisse aos programas de avaliação educacional “explicitados em seus documentos, como: competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores, assim como um sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área”.

Coelho (2008, p. 232) aponta que as perspectivas tecnicista e economicista, juntamente com o questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino, concorreram para a adoção das avaliações educacionais em larga escala e, assim, o sistema educacional poderia ser “modernizado”. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990 se adaptam para abarcar este tipo de concepção cujo mote era a melhoria da qualidade da educação. Um exemplo disso é a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), documento federal para a orientação da educação brasileira.

Isso é evidenciado no Art. 9 do referido documento, que explicita a aplicação de avaliações pela União como forma de estabelecer projetos, conforme é possível verificar:

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

Estas diretrizes ofereceram liberdade ao governo do estado de São Paulo para constituir um currículo pouco flexível e totalmente centralizador que, de acordo com GOMES e LOPES (2017, p. 187), impunha as competências como referências e valorizava o SARESP, dando importância para as diretrizes educacionais do Banco Mundial, pois apresentava minuciosamente o cotidiano e o trabalho docente.

Este tipo de abordagem – focado em competências e habilidades, conforme será analisado posteriormente, é resultado do modelo de educação tecnicista, já explicitado. Cesar Coll é um dos principais intelectuais em defesa deste tipo de abordagem e em seu livro “Os conteúdos na reforma”, de 1998, demonstra este perfil já com traços de tendência internacional. O princípio dessa abordagem é oferecer mais peso a competências e atitudes do que a conteúdos de fato – apesar de o autor justificar que apesar disso, os conteúdos importam, pois

[...] por trás da afirmação de que os conteúdos têm peso excessivo, o que se quer dizer na verdade é que um determinado tipo de conteúdos, aqueles relativos a fatos e conceitos, tem uma presença desproporcional nas propostas curriculares e nas atividades habituais de ensino e aprendizagem em sala de aula. (COLL et al., 1998, p. 14)

Este tipo de concepção embasa as decisões dos governos e dos órgãos internacionais, oferecendo argumentos para um modelo educacional que dê aos alunos condições para aquisição de conhecimentos que possam ser utilizados fora da escola. Ainda para os autores, reivindica-se que

[...] na escola sejam ensinadas e aprendidas outras coisas consideradas tão ou mais importantes do que os fatos e conceitos – como, por exemplo, certas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; ou, também, saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros ou não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou outro tipo de características individuais. (COLL et al., 1998, p. 14)

Esta abordagem para os autores é fundamental para significar os “fatos e conceitos” como chamam. Além disso, argumentam que é necessário desenvolver nos estudantes o ensino de procedimentos e atitudes como recursos que podem ser valiosos para que saíssem da escola preparados para a vida.

A avaliação SARESP foi criada no bojo dessa tendência educacional. Sua primeira edição foi aplicada no ano de 1996 para as escolas do estado de São Paulo. Politicamente, vale apontar que Rose Neubauer, então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, insistia em declarar que a avaliação tinha um caráter meramente formativo. De acordo com Silva (2011, p. 2), porém, apesar de declarar que a avaliação era formativa, em 1997, “ressaltou a intencionalidade da Secretaria em ultrapassar a mera verificação da aprendizagem, utilizando o SARESP também como objeto de identificação dos fatores que influenciam o sucesso, ou fracasso do processo formativo”.

Esta intencionalidade da avaliação caracteriza o propósito de o governo do estado utilizar o SARESP como ferramenta para medir e formatar as políticas educacionais. Vale salientar que tanto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo quanto a Matriz de Referência para Avaliação SARESP utilizam o modelo de habilidades e competências como base. Essa mudança política ocorrida no Brasil após a redemocratização foi, então, responsável pelo que se conhece como currículo avaliado. Este tema é analisado por Gimeno Sacristán (2000, p. 310), segundo o qual, o ensino se realiza num clima de avaliação expresso como forma de controle na dinâmica cotidiana da escola. Sendo assim, a avaliação cotidiana é uma das suas configurações diárias. Contudo, “atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e professorado escolar escolhendo os conteúdos ou planejando as atividades” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 310).

Para ele, a avaliação pode ser importante recurso para o aperfeiçoamento do currículo. Entretanto, aponta este como o dever de ser uma ferramenta que trabalhe em favor do currículo democrático. Ele entende que o contexto no qual a avaliação é realizada se faz tão importante quanto a tomada de decisões posterior a ela, já que há diferentes tipos de avaliação possíveis de serem realizados em cada um dos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 319).

A avaliação considerada por ele não necessariamente é uma prova, mas pode ser um tipo específico de atividade ou tarefa de casa. Para este trabalho, entende-se que o currículo não pode ser avaliado a partir de uma única ferramenta, no caso, o SARESP.

Justifica-se então a relevância desta pesquisa ao se considerar que o programa São Paulo Faz Escola, criado pelo governo do estado de São Paulo, em 2008, tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação de acordo com as propostas ligadas aos interesses do Banco Mundial. Todavia, questionam-se o tipo de educação e projeto sendo traçados à época em conformidade com as diretrizes dessas instituições. Quais os aspectos do SPFE se alinham aos interesses internacionais e estão presentes atualmente configurados por meio da avaliação externa SARESP? Em que medida o SARESP está alinhado às propostas do SPFE e o que, de fato, esta avaliação mede?

Conforme já exposto, a avaliação externa é uma ferramenta de controle para identificar a qualidade da educação e a partir disso promover políticas de interferência na escola. Sendo assim, levanta-se como hipótese a ideia de que o SARESP é uma avaliação elaborada para modelar o currículo. Logo, o movimento seria o de que a avaliação se responsabilizaria por constituir o documento apresentando os conteúdos registrados nas apostilas do governo do estado para cada disciplina escolar: o chamado currículo avaliado de Gimeno Sacristán (2000).

Para que fosse concluído o objetivo proposto pela pesquisa, foram buscadas as questões aplicadas nas avaliações de Geografia dos anos de 2009, 2011 e 2013. No entanto, o processo de acesso à documentação foi complexo e despendeu muito tempo. Sendo assim, a obtenção dos documentos não foi concluída conforme o planejado. Durante a realização da pesquisa, foram diversas as tentativas de obtenção e coleta das avaliações e questões, conforme se verifica nos relatos a seguir:

- Em primeiro lugar, visitou-se o Centro de Referência em Educação – CRE “Mário Covas” em São Paulo – a fim de realizar o primeiro contato para obtenção das avaliações. No dia 29 de agosto de 2017 visitamos o CRE e fomos informados pela funcionária responsável que estava em andamento a reorganização da biblioteca do centro e que não havia informação sobre a existência das avaliações. Se as mesmas existissem, não haveria como dar prazo de consulta, uma vez que o CRE conta com poucos funcionários e o processo poderia demorar meses. A funcionária passou o e-mail e telefone de contato para que ligássemos e recomendou a busca das avaliações na própria Fundação VUNESP, órgão responsável pela elaboração destes instrumentos desde 2010.
- Em consideração ao que foi informado na visita do dia 29/08, buscamos contato com a Fundação VUNESP. No dia 31 de agosto de 2017, formalizamos via e-mail a visita e nos dirigimos à sede da instituição com a carta de apresentação do

Programa de Pós-Graduação do qual fazemos parte, constando assinatura do coordenador do programa. Fomos recebidos pela secretária que prometeu levar a solicitação junto à pessoa responsável.

- Em 04 de setembro de 2017, ligamos para a Fundação VUNESP e nossa solicitação foi novamente encaminhada. No mesmo dia, recebemos a ligação da secretária da Superintendência Acadêmica da Fundação VUNESP – senhora Tania Cristina Arantes Macedo de Azevedo, superintendente desde 2009 – e fomos informados de que a instituição poderia fornecer as avaliações somente com a autorização da Secretaria de Educação. Fomos, então, orientados a entrar em contato com a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA.
- No dia 05 de setembro de 2017, entramos em contato com a CIMA e foi-nos informado que deveríamos enviar via e-mail um requerimento, constando a descrição sumária dos documentos solicitados e o porquê. A solicitação enviada se encontra no Anexo 2 deste trabalho.
- No dia 18 de setembro de 2017 recebemos resposta da CIMA por parte da responsável pelo Departamento de Avaliação, Cristiane Dias Mirisola constando a abertura de um processo de requisição o qual se encontra reproduzido a seguir:

“Prezada Senhora Marcela

Em atenção ao seu Requerimento de Solicitação de Dados Restritos informamos que foi autuado processo nº 0029/4440/2017 cujo parecer segue abaixo, após análise do Departamento de Avaliação e da Coordenadora da Coordenadoria de informação, Monitoramento e Avaliação Educacional da SEE.

Processo:0029/4440/2017

Interessado: Marcela Araujo de Mello Lemos

Assunto: Reivindicação

Trata o presente de solicitação da pesquisadora Marcela Araujo de Mello Lemos da liberação de itens das avaliações de Geografia aplicadas no SARESP, em 2009, 2011 e 2013 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Este Departamento de Avaliação Educacional no âmbito que concerne às suas atribuições e competências entende que os itens aplicados nas avaliações do SARESP compõem um banco de dados no qual se registram seu histórico e seus parâmetros. Os itens são aplicados em mais de uma edição da avaliação, de maneira que os resultados sejam comparáveis entre elas. Itens novos e inéditos devem compor futuras avaliações para garantir a confiabilidade dos resultados e manter atualizados os temas da avaliação.

Para o atendimento a solicitação, a Secretaria dispõe de alguns itens publicados no Relatório Pedagógico de Geografia nos anos 2009, 2011 e 2013 que podem ser consultados.

- Tendo esta resposta em mãos, recorreremos à advogada Ana Paula Mendonça, que elaborou a Notificação Extrajudicial enviada para a CIMA, no dia 27 de setembro de 2017, e em que foi utilizada a Lei da Transparência para a obtenção das avaliações no prazo de 15 dias. O documento se encontra no Anexo 1 deste trabalho. Após este contato, não houve resposta por parte da Coordenadoria.
- Em 18 de outubro de 2017 foi encaminhado e-mail novamente à Cristiane Mirisola, para saber o posicionamento da CIMA, diante da notificação, uma vez que o prazo de 15 dias já havia expirado. A resposta recebida no mesmo dia foi:

“Prezada Senhora Marcela,

Em atenção ao seu Requerimento de Solicitação de Dados Restritos autuado em processo nº 0029/4440/2017 este Departamento de Avaliação da Coordenadoria de informação, Monitoramento e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação informa que a sua solicitação foi encaminhada a consideração superior e aguarda retorno.

Este Departamento de Avaliação, no intuito de contribuir, disponibiliza, em documento anexo, os itens públicos das avaliações de Geografia aplicados no SARESP, em 2009, 2011 e 2013 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponibiliza, ainda, a *Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP*, documento este que norteia a avaliação. Tais publicações podem subsidiar a pesquisa, atendendo, inclusive ao escopo de seu Projeto”.

- Diante desta resposta, fomos orientados pelo Prof. Dr. Kazumi Munakata a prosseguir com a pesquisa utilizando apenas as questões disponibilizadas pelos relatórios, a fim de não atrasar o andamento da pesquisa previsto pelo cronograma, e assim foi feito.
- No dia 04 de março de 2018, foi enviado novamente e-mail à CIMA pedindo novo posicionamento, uma vez que não houve recusa formal diante da solicitação. Obtivemos resposta no dia 16 de abril de 2018, autorizando a visita ao acervo da Coordenadoria conforme comunicação a seguir:

“Prezada Senhora Marcela

Em atenção ao seu Requerimento de Solicitação de Dados Restritos autuado em processo nº 0029/4440/2017 este Departamento de Avaliação da Coordenadoria de informação, Monitoramento e Avaliação Educacional informa que está em estudo um ambiente para a disponibilização online dos cadernos do SARESP de edições antigas, entre os quais os cadernos de Geografia, objeto de sua solicitação.

Poderemos, caso seja de seu interesse, disponibilizar para consulta presencial, os cadernos de Geografia de EF II aplicados nas edições do SARESP em 2009, 2011 e 2013 pertencentes ao acervo do Departamento de Avaliação Educacional – DAVED, desta Coordenadoria.

Qualquer dúvida estamos à disposição.

Atenciosamente”

- Agendamos, então visita para o dia 20 de abril, a qual foi desmarcada em função das demandas para a qualificação que se realizaria na primeira quinzena do mês de maio.

A disponibilização das questões solicitadas aconteceu quase nove meses após a primeira solicitação junto à CIMA, impossibilitando que as análises planejadas fossem realizadas. Sendo assim, optou-se por analisar apenas as questões disponíveis nos Relatórios Pedagógicos.

Dito isto, a dissertação se dividiu da seguinte forma: no Capítulo 1, foi realizada uma análise sobre a versão final da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, datada do ano de 2010, e da avaliação SARESP, sendo que esta análise apresenta o caráter político em referência aos processos de elaboração e adoção tanto do currículo quanto do SARESP. No Capítulo 2, é analisada a Proposta Curricular de Geografia elaborada pelo programa SPFE, relacionando-a aos conteúdos, competências e habilidades da Matriz de Referência para Avaliação SARESP. Por fim, no Capítulo 3, as questões disponibilizadas nos Relatórios Pedagógicos de 2009, 2011 e 2013 são analisadas e avaliadas em relação aos Cadernos do Professor³.

³ Foram utilizados neste trabalho os Cadernos do Professor de 2014. Isso ocorreu, por que estes cadernos estão disponibilizados online e, portanto, de fácil consulta. As versões impressas de 2009 não foram encontradas. Acredita-se que não houve prejuízo, uma vez que os Cadernos do Professor contêm orientações e respostas para os exercícios aplicados nos Cadernos do Aluno. Este material foi utilizado para realizar a análise no Capítulo 3.

CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O SARESP

Um dos documentos base para o programa do governo é a Proposta Curricular do Estado de São Paulo⁴ existente em duas versões. A primeira foi elaborada em 2008 para implantação do Programa SPFE e a segunda em 2010. Ambas propostas apresentam correspondência para as quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) e cada uma delas indica brevemente os conteúdos respectivos para cada ano/disciplina. No entanto, a proposta referente ao ano de 2010 apresenta maior complexidade e detalhamento de conteúdos que se desdobram em habilidades – formato em que está elaborada a Matriz de Referência para Avaliação SARESP.

No caso de Ciências Humanas do ano de 2010, há os conteúdos propostos para quatro disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Nesta dissertação, a Proposta Curricular de Ciências Humanas⁵ de 2010 foi a referência de documento elaborado após a primeira versão e estava em vigência até a conclusão desta pesquisa. A PCSP de 2010 foi analisada detalhadamente – especialmente os trechos iniciais do documento que versam sobre os princípios de Ciências Humanas.

A versão de 2010 foi eleita como base para esta análise, uma vez que após a leitura das duas propostas, constatou-se a versão anterior como redução da seguinte. Levanta-se a hipótese de que isso ocorreu por ter sido feita às pressas pela política de educação que estava em processo de implantação. Cabe apontar que a elaboração do programa SPFE ocorreu, segundo Gomes e Lopes (2017, p. 186) após resultados de baixo rendimento obtidos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A ação integradora para a melhoria dos resultados foi proposta pela SEE-SP com o objetivo de organizar o sistema educacional paulista por meio de uma base curricular comum para toda a rede.

⁴ A fim de proporcionar fluidez ao texto e evitar repetições, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo será escrita utilizando as iniciais PCSP e a Matriz de Referência para a Avaliação SARESP: MRA.

⁵ A análise deteve-se neste capítulo sobre os aspectos gerais do documento – comum à todas as disciplinas – e, especificamente, acerca da disciplina de Geografia.

Na versão de 2010, há duas partes iniciais que compõem a PCSP e que devem ser consideradas: as cartas do Secretário de Educação à época, Paulo Renato de Souza, e da coordenadora do SPFE Maria Inês Fini. Em seguida, há a apresentação do currículo e sua concepção, juntamente com as competências e habilidades que cabem a cada disciplina. De acordo com as considerações dispostas na Carta do Secretário, este material é o documento final apontado por ele como resultado de “diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano de sua implantação” (SÃO PAULO, 2010, p. 3). Além disso, Fini, em sua apresentação na página seguinte, assinala a participação de “todos” no trabalho de análise da proposta e “que a maneira mais saudável de fazer oposição às ideias é conhecê-las, aplicando-as e discutindo-as para sugerir as mudanças necessárias” (SÃO PAULO, 2010a, p. 4). Ao analisar esta fala, infere-se que o processo de elaboração da proposta possivelmente não foi tranquilo, pelo contrário, como todo currículo, representou espaço de disputas conforme registra Apple (2008).

Para corroborar esta inferência, Gomes e Lopes (2017, p. 186) explicam que esta participação foi menos democrática que a elaboração dos currículos anteriores e a participação dos professores da rede se deu por meio de relatos de boas práticas docentes. Estes relatos foram feitos via e-mail pelo site da SEE-SP, o que demonstra a falta de diálogo com os docentes para mapear as necessidades e dificuldades do dia a dia, confirmando a inferência da fala analisada no documento.

No capítulo da proposta cujo tema é a Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, há a justificativa para a seleção de conteúdos que foi feita. Chama a atenção o tópico “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” contido na página 8. O trecho do documento aponta para o tempo de permanência na escola como um dos principais fatores para o “desenvolvimento do pensamento autônomo”, uma vez que “se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho” (SÃO PAULO, 2010a, p. 9).

Na PCSP, a escola se relaciona constantemente ao trabalho, uma vez que este “enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade” (SÃO PAULO, 2010a, p. 22) demonstrando que a constituição de um raciocínio autônomo e crítico em relação à sociedade é sobreposta pela necessidade de ingressar no mundo do trabalho. O documento ainda aponta que os princípios centrais desta proposta são: “(...) a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para

aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2010a, p. 10). Cada um desses princípios é explicado pelo documento ao longo de quatorze páginas.

No trecho sobre “Uma escola que também aprende” (SÃO PAULO, 2010a, p. 10), o governo aponta para a escola como espaço que aprende no sentido de “aprender a ensinar”, e aqui recai a responsabilidade para gestores e professores. O documento aponta que “as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos” é também uma etapa de formação. Sendo assim, os gestores “como agentes formadores” devem aplicar com os professores “tudo aquilo que *recomendam* a eles que apliquem com seus alunos”. Fica o questionamento: quem recomenda? É o governo do estado? São profissionais da área? As apostilas? A partir do que se analisou no presente trabalho, infere-se que as recomendações partem da SEE-SP e de seus componentes, que não necessariamente são especializados em educação, isto é, recomendam a partir de documentos já prontos e diretrizes externas.

Continua apontando que “todas as atividades da escola são curriculares, caso contrário, não são justificadas no contexto escolar” (SÃO PAULO, 2010a, p. 11) e explica ainda que não deve haver dissociação entre a cultura e o conhecimento, pois dessa forma se torna impraticável a conexão do currículo com a vida. Esta abordagem é problemática, pois instrumentaliza os conhecimentos e a escola, reduzindo o conhecimento e as disciplinas escolares a um devido fim. Para demonstrar isso, em um trecho da mesma seção, a PCSP explica que o conhecimento deve ser “tomado como instrumento, mobilizado em competências” e que isso “reforça o sentido cultural da aprendizagem.”

Na proposta curricular, a escola é entendida como o ambiente que prepara a pessoa para o mundo do trabalho. Porém, não necessariamente para o trabalho em fábrica. Considera-se que a concepção de currículo adotada pelo governo do estado de São Paulo – de bases tecnicistas e obedecendo a um projeto internacional intensificado pelas ações do Banco Mundial – possui bases empresariais, uma vez que busca desenvolver aspectos de competências, habilidades e atitudes, deixando o conteúdo das disciplinas em segundo plano, conforme será observado no capítulo 2.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP “tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, capazes de orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a

melhoria da qualidade da educação”. Esta definição do exame está presente nos Relatórios Pedagógicos de 2011 e 2013⁶.

Em relação ao SARESP, pode-se dizer que é uma avaliação realizada anualmente, desde 1996, no mês de novembro pelo governo do estado de São Paulo, obrigatoriamente para escolas da rede pública e de forma facultativa pela rede particular de ensino. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são avaliadas anualmente, sendo que as outras disciplinas obedeceram, entre 2008 e 2014, a uma organização específica de realização. Nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, foram aplicadas provas de Ciências da Natureza (CN) e, em 2009, 2011 e 2013, Ciências Humanas (CH) contabilizando 4 provas aplicadas de CN e 3 de CH – além das de Língua Portuguesa e Matemática.

Para dar base aos conhecimentos que são solicitados no SARESP, foi criada a Matriz de Referência para a Avaliação, publicada no ano de 2009. Antes desse período, não havia sistematização dos conteúdos. Uma das hipóteses levantadas é a de que a Matriz de Referência é um documento que passou a nortear não só os conteúdos que seriam avaliados – também por meio da Proposta Curricular –, bem como o que é ministrado pelos professores (aulas, provas e conteúdos). No presente trabalho, optou-se por não detalhar o processo histórico da adoção do SARESP desde 1996, uma vez que diversos trabalhos já realizaram com qualidade esta tarefa. (COELHO, 2008; GOMES e LOPES, 2017; LOPES, 2014; SILVA, 2011; SOUSA e ARCAS, 2010). Desse modo, a análise do SARESP se dará a partir de 2009, ano da primeira avaliação de Geografia, e finda em 2013, ano da última aplicação.

De acordo com as palavras do Secretário de Estado da Educação à época, Paulo Renato Souza (SÃO PAULO, 2009, p. 3), a MRA foi elaborada junto aos professores, por meio de oficinas, a partir das orientações contidas nos Cadernos do Professor, promovendo vínculo direto entre SARESP e currículo. Este é um dos indícios para entender que a Matriz de Referência para Avaliação do SARESP dá base à política educacional do governo do estado. Com o objetivo de remontar esta história, o ponto de partida para a análise da avaliação e dos documentos que a compõem é o ano de 2009. Apesar de o programa SPFE ter sido iniciado em 2007, durante o governo de José Serra, o objetivo desta dissertação é justamente analisar as avaliações de Geografia que foram aplicadas pela primeira vez, no ano de 2009.

⁶ Os Relatórios Pedagógicos de 2009, 2011 e 2013 serão analisados no Capítulo 3.

1.1. Política de educação do estado de São Paulo a partir de 2008

Para a realização dessa pesquisa, foram coletados documentos elaborados e publicados pelo governo do estado de São Paulo que dão base para a política educacional implantada a partir de 2008. São eles: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008 e 2010), Matriz de Referência para Avaliação – SARESP (2009), Relatórios Pedagógicos do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013, Cadernos do Professor de Geografia de 2014 e Jornais do Aluno de EF II, que datam de 2008. Além disso, foram consultados também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010).

Os primeiros documentos citados (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Matriz de Referência para Avaliação – SARESP, Relatórios Pedagógicos do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013 e Cadernos do Professor de Geografia) foram produzidos em função do programa SPFE iniciado em 2008 e são especificamente para o estado de São Paulo. No ano de 2007, José Serra, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), iniciou mandato como governador do estado e anunciou o programa de reforma do ensino público paulista que começaria efetivamente no ano seguinte.

Para que a mudança ocorresse e o Programa SPFE fosse implantado, um conjunto de documentos foram elaborados e divulgados para a comunidade escolar paulista – especialmente diretores, professores e alunos da rede pública estadual. Este programa reestruturou não apenas a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, mas apresentou também um novo material didático padronizado, o Caderno do Aluno (acompanhado pelos Cadernos do Professor e do Gestor) e uma Matriz de Referência para a Avaliação SARESP, analisada neste capítulo juntamente com o currículo.

No ano de implantação do Programa SPFE (2008), houve atraso na entrega dos materiais didáticos, sendo que uma medida emergencial foi tomada: a elaboração, a impressão e o fornecimento dos Jornais do Aluno⁷. Este material, produzido e editado às pressas, acompanhou os alunos ao longo dos primeiros meses de aula, enquanto os materiais oficiais previstos pelo SPFE não estavam prontos. Os Jornais do Aluno se configuraram como um material de baixa qualidade, em formato de jornal, que sequer

⁷ Informações detalhadas acerca deste processo de fornecimento dos materiais podem ser encontrados no subcapítulo “1.2. São Paulo Faz Escola e seu paradigma educacional” contido na dissertação de Lopes (2014) intitulada “Currículo prescritivo e doutrinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio”.

cabia no espaço das carteiras dos estudantes e que apresentava um conjunto mínimo conteúdos de Geografia⁸, com pouco aprofundamento e complexidade.

Em relação à qualidade, faz-se necessário retomar um grave episódio – que não foi o único⁹ – ocorrido com os Cadernos do Professor e Aluno de Geografia, no ano de 2009¹⁰. Os 500 mil exemplares distribuídos para alunos e professores apresentou um mapa da América do Sul contendo erro crasso, em que o Equador e o Uruguai foram nomeados como Paraguai e o Paraguai de fato, como Uruguai. A Bolívia foi colocada em um território em que não há fronteira e que também foi nomeado como Paraguai. Além disso, o mapa apresentado foi disponibilizado incompleto em seu recorte escalar, impossibilitando a resolução da questão colocada pela Situação de Aprendizagem – em que era solicitado aos estudantes a identificação dos países que não fazem fronteira com o Brasil, o que não é possível de identificar de acordo com o mapa correspondente.

Imagem 1: Mapa da América do Sul presente no Caderno do Aluno contendo erros



Fonte: PERISSÉ, Gabriel. A educação que não está no mapa. Observatório da Imprensa. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/a-educacao-que-nao-esta-no-mapa/>> acesso em 02 dez. 2017.

⁸ Em relação às outras disciplinas, não é possível realizar a análise, porém, como hipótese, é possível indicar que a baixa qualidade também as acompanha neste material.

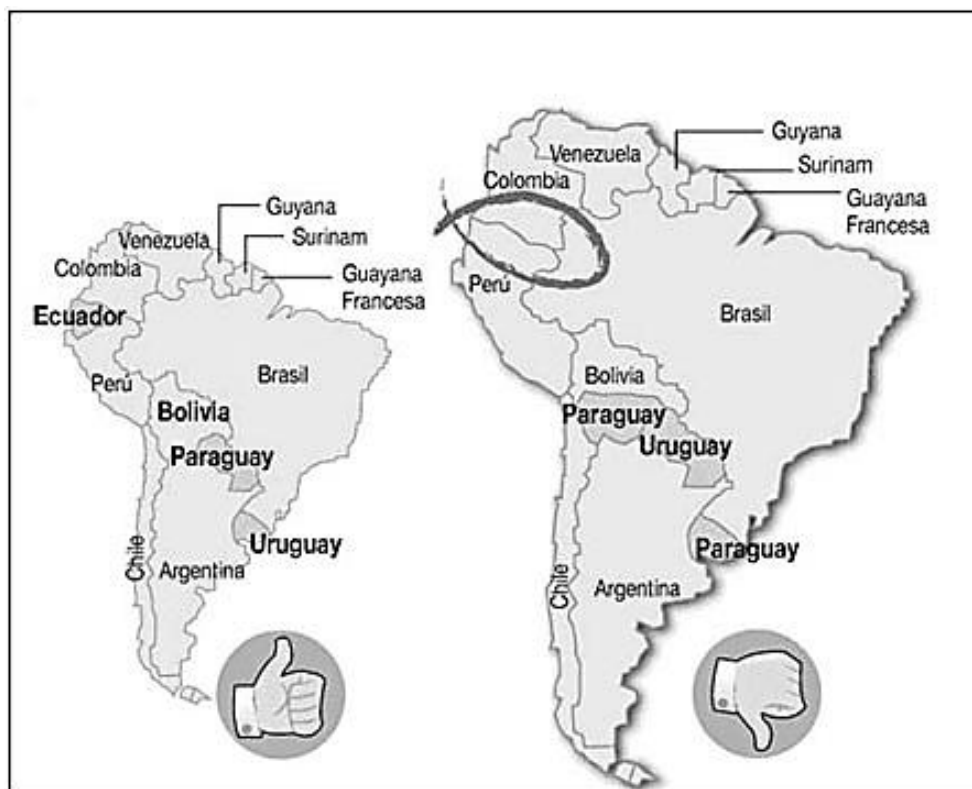
⁹ De acordo com Gabriel Perissé, doutor em Educação pela USP, que escreveu o artigo “A educação que não está no mapa”, publicado pelo Observatório da Imprensa em 24 de mar. De 2009: “Não foi a primeira falha. Houve e há, em outras apostilas, erros de ortografia, datas erradas (Colombo chegou à América em 1942, fugindo da guerra na Europa...), expressões em inglês incorretas.”.

¹⁰ No ano de 2009, os estudantes receberam os Cadernos do Aluno desde o início do ano conforme previsto.

A repercussão do erro foi internacional e o jornal chileno *La Nación*, em notícia chamou o fato de “Jeografya vrazileña” e apontou os erros de modo irônico, além de elaborar uma ilustração mostrando o mapa errado e o correto:

Os autores do livro – destinado a alunos de 12 e 13 anos – decidiram refazer o trabalho de Simón Bolívar e, simplesmente, renovar os atuais limites da América do Sul. Assim, decidiram realizar uma troca entre Uruguai e Paraguai, deixando este último com saída ao Atlântico. Ademais, criaram um segundo Paraguai e o instalaram na parte sul da Bolívia, país que se reduziu notoriamente e que lamentavelmente, sequer nesta bagunça tocou em alguma praia. Pior foi para o Equador, que de uma só vez foi removido do mapa como parte da Colômbia. (PERISSÉ, 2009, tradução nossa)¹¹

Imagem 2: Explicação do certo e errado do mapa contido nos Cadernos do Aluno de 2009 feito pelo jornal *La Nación*.



Fonte: HISTORICO. "Jeografya Vrazileña". *La Nación*. Disponível em: <<http://lanacion.cl/2009/03/17/jeografya-vrazilena/>> acesso em 02 dez. 2017.

¹¹ Citação original: “Los autores del libro – destinado a alumnos de 12 y 13 años – decidieron rehacer la labor de Simón Bolívar y, simplemente, renovar los actuales límites de Sudamérica. Así, decidieron realizar un enroque entre Uruguay y Paraguay quedando este último con salida al Atlántico. Además, crearon un segundo Paraguay y lo instalaron en la parte sur de Bolívia, país que se redujo notoriamente y que, lamentablemente, ni siquiera en este entuerto le tocó alguna playita. Peor le fue a Ecuador que de un plumazo fue eliminado del mapa al igual que una parte de Colombia. (PERISSÉ, 2009)

Na Imagem 2, é possível identificar com clareza o erro e sua gravidade. Porém, de acordo com o governador à época, José Serra: “Não é um erro grave, mas é um erro. Material [escolar] não pode estar errado, não pode ter erros desse tipo”, disse Serra¹². Com relação aos gastos de reimpressão, reelaboração, redistribuição dos materiais novos e recolhimento dos errados, nada foi encontrado.

Para “resolver o problema”, o governo do estado apontou como responsável a Fundação Vanzolini¹³, que respondeu que isto havia sido causado pelos professores indicados pela Secretaria. Por fim, afirmou que foi um erro de diagramação e o episódio foi considerado resolvido com a substituição das apostilas. Entretanto, os problemas não foram resolvidos, uma vez que nem tudo está relacionado às questões de diagramação e erros de mapas. Entre os principais problemas passível de apontamento, está justamente a elaboração e utilização de documentos e materiais considerados como meros “manuais” para que o professor tenha seu papel reduzido a “mantenedor da ordem”, caso do Caderno do Professor. Este material faz parte das apostilas elaboradas pelo SPFE e correspondem à política educacional do estado de São Paulo como sendo a base para a PCSP.

¹² Trecho extraído da reportagem “Serra critica secretaria após distribuição de livros de Geografia com dois Paraguis” publicada em 18/03/2009. Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/2575-serra-critica-secretaria-apos-distribuicao-de-livros-de-geografia-com-dois-paraguais>. Acesso em: 12 abr. 2017.

¹³ De acordo com o site da fundação: “A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador.” Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 6 mai. 2017.

CAPÍTULO 2 – A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E A MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO

A PCSP apresenta como referência as competências e habilidades para subsidiar os conteúdos estruturadores das disciplinas – conforme explicado anteriormente, em relação aos aspectos centrais da criação da PCSP. De acordo com a proposta,

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, *no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico*. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (PCSP, 2010a, p. 12)

Esta abordagem tem como princípio a ampliação da concepção do que são as disciplinas escolares, oferecendo um suposto alargamento dos conteúdos, a fim de que se relacionem à realidade do estudante. Para que seja cumprido o que se promete, há o envolvimento de diversos atores, entre eles o professor, figura apresentada em diversos momentos como fundamental pela PCSP.

Vale apontar que esta abordagem está presente nos estudos de Coll (2000), trazendo a elaboração do currículo a partir de uma lógica específica e intitulada pelo autor como um modelo. A amostra apresentada pelo autor se relaciona diretamente com a PCSP, ao apontar o ensino de “fatos e conceitos” como o início da evolução do desenvolvimento curricular. Essa concepção tem como base a ideia de que o estudante ultrapassa barreiras de desenvolvimento e evolui de acordo com os degraus propostos pelo chamado Projeto Curricular.

Para que este modelo de competências prospere conforme idealizado pela SEE-SP, o papel do professor é o de mobilizar “conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a [sic] desenvolver competências em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta” (2010a, p. 12). Ou seja, a responsabilidade de dar conta de sua disciplina, conforme as competências e habilidades, é do professor. Isto é repetido na página seguinte, na apresentação de uma “tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas”.

O primeiro pilar da tríade é o “adolescente e as características de suas ações e pensamentos”. Sendo que a responsabilidade pelo desenvolvimento deste jovem é do “professor e suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações”, isto é, o professor deve entre seus atributos dominar a disciplina que leciona, cuidar de aspectos burocráticos como diários de classe e documentações em geral, ministrar aulas e acima de tudo apresentar “qualidade” nas mediações, tudo isso recebendo uma remuneração insuficiente e forçando-o, por vezes, a dobrar e até triplicar turnos.

Por último estão os “conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem”, indicando que o papel do material didático fornecido pelo estado estaria em último lugar em nível de importância nesta escala. Todavia, ainda assim é parte fundamental do processo já que é por meio dessas apostilas que o professor encontra seu método de trabalho.

Além dos aspectos apontados, o que também chama a atenção é o registro de que uma escola deve ser “igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados”. Considerando os dois primeiros pontos, se uma escola é “acessível a todos” e “diversa”, há a impossibilidade de que seja também unitária nos resultados.

Esta concepção de uma escola única em resultados se relaciona ao que Machado (1991, p. 256) aponta como proposta de unificação escolar de inspiração liberal e subordinada aos ditames do processo de divisão capitalista do trabalho, que atende à necessidade de regulamentação da diferenciação das instituições escolares. De acordo com a autora, a proposta de escola única diferenciada legitima a regulação da cidadania por meio da hierarquização ocupacional.

Uma hipótese para a necessidade de que se deve obter unidade de resultados está relacionada aos resultados de avaliações externas e, nesse caso, não apenas do SARESP, mas, principalmente, das avaliações reconhecidas e aplicadas mundialmente como o PISA¹⁴ cujos resultados são divulgados anualmente em relatórios. Este modelo avaliativo

¹⁴ Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. De acordo com o website do Inep, o Pisa “é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> acessado em 19 out. 2017.

é aplicado a cada três anos para crianças e jovens de diversos países e contém os conteúdos básicos de Ciências, Português e Matemática para cada ano.

A última avaliação do PISA ocorreu no ano de 2015, em que o desempenho do Brasil foi muito ruim. Das 72 nações que utilizam a avaliação como base, o país ficou na 63ª colocação.

2.1. Conteúdos e Habilidades nos documentos

Foi feito o levantamento das informações contidas nos quadros de conteúdo do EF II de Geografia presente na PCSP de 2010. A partir disso, foi realizada a análise das habilidades presentes na Matriz de Referência para Avaliação do SARESP, publicada em 2009. As tabelas apresentando os conteúdos e habilidades da PCSP 2010 de 6º a 9º ano de EF II de Geografia estão presentes no Anexo 2 deste trabalho – conforme apresentadas no documento oficial.

A MRA apresenta o conjunto de habilidades dividido por Grupos e Temas. Os Grupos estão relacionados às competências cognitivas que são “modalidades estruturais de inteligência” e que “aditem níveis de desenvolvimento”, em que o conjunto de conhecimentos considerados avançados dependem dos anteriores para que sejam consolidados ou transformados “em uma forma mais complexa de realização, compreensão ou observação” (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

Realizar, Compreender e Observar são competências cognitivas que abarcam os Temas¹⁵ e, por conseguinte, as habilidades. Esta forma de realizar a classificação não é inovadora, uma vez que também é aplicada ao PISA, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e foi transposta para o SARESP. A tríade abaixo apresenta os Grupos e suas competências tal qual apresentada na MRA.

¹⁵ Os “Temas” são divisões dentro do conteúdo da disciplina que obedecem à lógica da mesma para que as habilidades correspondam aos assuntos.

Imagem 3: Grupos de Competências Avaliadas nas provas do SARESP e as funções (Realizar, Compreender, Observar)



Fonte: Matriz de Referência para a Avaliação, 2009, p. 15.

A partir da leitura da Imagem 3, observa-se que os três Grupos estão interligados a partir dos verbetes das competências cognitivas, porém cada um dos lados desta tríade possui um enfoque, não sendo possível que uma habilidade abarque as três. Cada um dos Grupos apresenta, de acordo com a MRA, um conjunto de verbos descritores que devem acompanhar as habilidades. Apresenta-se no Quadro 1, os verbos indicados para cada grupo, a partir da orientação apresentada na MRA. Cada conjunto de verbos compõe respectivamente os Grupo e acompanha – em parte – cada uma das habilidades que serão posteriormente analisadas.

Quadro 1: Verbos indicados para cada Grupo

GRUPO 1 OBSERVAR	GRUPO 2 REALIZAR	GRUPO 3 COMPREENDER
Apontar	Calcular	Analisar
Constatar	Classificar	Aplicar
Descrever	Compor	Apresentar
Diferenciar	Conservar	Avaliar
Discriminar	Decompor	Criticar
Identificar	Fazer antecipações	Explicar
Indicar	Interpretar	Fazer generalizações
Localizar	Medir	Fazer prognósticos
Observar	Ordenar	Julgar
Reconhecer	Seriar	Justificar
Representar		Levantar suposições

Fonte: Matriz de Referência para a Avaliação SARESP (2009). Organizado por: Lemos, M. A. M.

Quando se observa o Quadro 1, percebe-se a presença de uma hierarquia cognitiva que diferencia os grupos, sendo que é possível identificar o Grupo 1 como o que contém operações mais simples e o Grupo 3 como aquele que exige operações mais complexas. Isto demonstra a sequência evolutiva a partir das orientações de Coll (2000).

A MRA é um documento que contém as habilidades exigidas para todas as áreas do conhecimento avaliadas pelo SARESP. No caso de Ciências Humanas, há as habilidades de Geografia que estão dispostas no documento de acordo com o ano – há uma matriz para 7º ano, outra para 9º ano do Ensino Fundamental II e uma 3º Ensino Médio – e ainda cada uma das três matrizes possui uma subdivisão em Objetos de Conhecimento¹⁶. Isto quer dizer que as habilidades estão divididas por temáticas de cada disciplina. Deste modo, os Grupos de Competências são apresentados na MRA de modo a permitir o cruzamento dos Objetos do Conhecimento com as respectivas competências avaliadas.

Há duas formas propostas pela Matriz para organização das habilidades no documento: a primeira – utilizada neste trabalho – apresenta a divisão das habilidades em Grupos de Competências a partir dos Objetos do Conhecimento. Já o segundo formato foi elaborado em lista, a partir dos Temas (a discriminação dos Grupos de Competências vai ao final de cada habilidade).

O segundo formato registra um problema de nomenclatura, pois o documento nomeia “Competências de Área” – considerando que cada Área tem como correspondente o Tema –, ocasionando confusão, uma vez que ambos os termos se referem à mesma ideia, ou seja, determinação do tema aos quais as habilidades subdivididas pertencem. Para melhor compreensão desta divergência de formato, segue imagem reproduzida diretamente da MRA.

Imagem 4: Diferença de nomenclatura presente na MRA, 2009.

COMPETÊNCIA DE ÁREA 2

Compreender a diversidade do espaço geográfico brasileiro em diferentes escalas, nas suas dimensões sociopolítica, material, cultural e natural, como um meio para construir o sentimento de pertencimento e de identidade nacional.

¹⁶ Os Objetos de Conhecimento são as divisões dos conteúdos principais das disciplinas, sendo que no caso de Geografia, para o SARESP aplicado ao 7º ano há 7 temas, para 9º ano há 6 temas e para 3º EM há 10 temas.

TEMA 2

Espaço geográfico brasileiro em suas diferentes escalas.

H11 Agrupar os estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos. **(GI)**

H12 A partir de dados expressos em tabelas e gráficos cartesianos, comparar indicadores socioeconômicos dos estados brasileiros. **(GII)**

H13 Diferenciar e aplicar conceitos de limite e fronteira. **(GIII)**

Fonte: Matriz de Referência para Avaliação. 2009, p. 135.

Neste caso, a Área seria a explicação do que é solicitado no Tema em questão. Porém, há a correspondência direta e sem distinção entre a Área e o Tema, uma vez que o último possui em seu título o assunto de Geografia que será tratado, não sendo necessária a adoção de nomenclatura diferente.

Abaixo é apresentado o Quadro 2: Matriz de Referência para Avaliação de Geografia para 7º ano EF II, possibilitando observar o formato em que estão dispostas as habilidades no primeiro modelo descrito anteriormente e o cruzamento das habilidades a partir dos Objetos do Conhecimento, apresentados na tabela como Temas¹⁷.

¹⁷ Este formato foi adaptado pela autora para que apresentasse a formatação do trabalho. Além disso, a cópia direta do documento original não apresentou alta qualidade de reprodução, sendo preferível recuperar o quadro a partir da configuração adotada nesta dissertação.

Quadro 2: Matriz de Referência para Avaliação de Geografia para 7º ano EF II

	G1	G2	G3
TEMA 1 – A paisagem e suas manifestações	H1. Descrever elementos representativos de mudanças e permanências em uma dada paisagem.		H2. Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem.
	H3. Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem.		
	H4. Reconhecer características dos diferentes setores da economia, impressos na paisagem.		
	H5. Identificar alterações provocadas no mundo do trabalho a partir do advento de novas tecnologias.		
	H6. Identificar a desigual distribuição dos objetos técnicos pela superfície do planeta.		
	H7. A partir de textos ou iconografias, descrever as múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra.		

	H8. Identificar diferentes formas de relevo terrestre e os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.		
	H9. Apontar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro.		
	H10. Apontar características e dinâmicas dos fluxos de produção agropecuária, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro.		
TEMA 2 – Espaço geográfico brasileiro em suas diferentes escalas	H11. Agrupar os estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos.	H12. A partir de dados expressos em tabelas e gráficos cartesianos, comparar indicadores socioeconômicos dos estados brasileiros.	H13. Diferenciar e aplicar conceitos de limite e fronteira, posicionando-se diante de situações reais.
	H14. Utilizando-se de dados expressos em mapas e gráficos, identificar os principais fluxos econômicos do Brasil com os demais países do mundo.		

TEMA 3 – Patrimônio ambiental e sociedade	H15. Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade.	H16. Caracterizar, por meio de mapas, a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo a importância destas na distribuição dos recursos naturais.	H17. Aplicar o conceito/noção de região na identificação e compreensão dos biomas brasileiros.
	H18. Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana levando em consideração o diacronismo dos eventos.		H19. Avaliar por meio de diferentes iconografias ou textos jornalísticos, formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios.
			H20. Analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico e identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro.
	H21. Reconhecer o significado da seletividade na representação cartográfica e a distinção entre mapas e imagens de satélites.	H22. Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa.	H23. Aplicar o sistema de coordenadas geográficas para determinar a posição absoluta dos lugares.
	H24. Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica.		H25. Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica.

TEMA 4 – A linguagem cartográfica	H26. Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos.		
	H27. Reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos.		
	H28. Reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática.		
TEMA 5 – O tempo da natureza e o tempo social	H29. Relacionar o movimento de translação da Terra às estações do ano apontando suas consequências no cotidiano.		
	H30. Identificar os movimentos do planeta Terra, relacionando-os com as diferentes formas de orientação e pontos cardeais.		
	H31. Identificar os elementos constitutivos do clima e fatores que nele interferem.		
	H32. Descrever forças exógenas realizadas pela água e pelo vento no modelado do relevo terrestre.		
TEMA 6 – O território brasileiro	H33. Identificar a partir da leitura de textos e mapas o processo de formação		

	territorial e o estabelecimento das fronteiras nacionais.		
	H34. Identificar em registros histórico-geográficos as diferentes formas de organização político-administrativa do Brasil.		
TEMA 7 – A população brasileira	H35. Identificar as principais influências socioculturais resultantes das etnias que compõem a matriz étnica brasileira.	H36. Interpretar por meio de iconografias ou textos, o processo de formação da sociedade brasileira e as diferentes formas de ocupação do território.	
	H37. A partir da leitura de tabelas e gráficos identificar faixas de crescimento e distribuição por gênero da população brasileira.		
	H38. Identificar por meio de textos ou iconografias elementos constituintes e representativos da paisagem rural e urbana.		

Fonte: Matriz de Referência para Avaliação. 2009. Adaptado por: Lemos, M. A. M.

Para a matriz de 7º ano, há respectivamente 27 habilidades no G1, 5 no G2 e 6 no G3. Considerando que o G1 é o grupo considerado menos complexo e o G3 que apresenta operações cognitivas mais complexas, é compreensível que para 7º ano haja maior quantidade de habilidades contidas no G1. De acordo com os Grupos de Competências e os verbos elencados na MRA, há discrepância entre as competências de cada grupo e os verbos utilizados como comando para cada habilidade da Matriz.

No Grupo 1, a habilidade “H11. Agrupar os estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos” (SÃO PAULO, 2009, p. 135) solicita que o aluno utilize a operação “Agrupar”. Este verbo significa a reunião ou formação de grupo. No caso, a ideia primordial é a de que o estudante saiba realizar o agrupamento dos estados, termo em Geografia conhecido como regionalização, porém que não está elencado entre as operações cognitivas deste grupo.

O Grupo 2 é o que apresenta maior quantidade de divergências em relação aos verbos operatórios e as habilidades solicitadas. Os verbos que fazem parte deste grupo (presentes no Quadro 1) são: Calcular, Classificar, Compor, Conservar, Decompor, Fazer antecipações, Interpretar, Medir, Ordenar, Seriar. São competências ligadas às “atividades dos alunos, no quê [sic] e como fazem”, isto é, referem-se aos procedimentos (SÃO PAULO, 2009, p. 18).

A partir da leitura das habilidades presentes no Quadro 2, percebe-se que de um total de 5, quatro delas mobilizam outros tipos de conhecimentos: Identificar, Avaliar, Caracterizar e Comparar. Obviamente que a análise não foi realizada apenas com base nos verbos. Buscando analisar as habilidades presentes no G2, estas não estão diretamente ligadas às atividades previstas para os alunos. A primeira delas, “H12. A partir de dados expressos em tabelas e gráficos cartesianos, comparar indicadores socioeconômicos dos estados brasileiros” apresenta problemas por se tratar de uma comparação, operação que não está expressa em nenhum dos Grupos de Competências. Ao realizar uma comparação o aluno deve compreender em primeiro lugar as informações disponíveis para a seguir realizar a comparação, sabendo previamente o que cada informação disponível significa e, então, estabelecer a comparação.

Na próxima habilidade, “H16. Caracterizar, por meio de mapas, a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo a importância destas na

distribuição dos recursos naturais” o aluno deve mobilizar duas operações: caracterizar e compreender. Nenhuma delas está contemplada pelo G2, grupo de compreende:

[...] saber observar, identificar, diferenciar e, portanto, considerar todas as habilidades relativas às competências para representar que, na prática, implicam traduzir essas ações em procedimentos relativos ao conteúdo e ao contexto de cada questão em sua singularidade. (SÃO PAULO, 2009, p. 18)

Se isto for considerado, talvez a H12 seja adequada à medida que representa um procedimento prático de agrupamento dos estados brasileiros de acordo com determinadas características socioeconômicas. No entanto, no caso da H16, a caracterização por meio de mapas representa uma interpretação do que o aluno observa acerca dos domínios morfoclimáticos e ainda é necessário que ele compreenda a relação entre a distribuição dos recursos naturais e dos domínios.

A habilidade “H19. Avaliar por meio de diferentes iconografias ou textos jornalísticos, formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios” apresenta um verbo que perpassa outras operações que não fazem parte apenas do grupo “Realizar”. Para que seja feita uma “avaliação” adequada, a partir de critérios predefinidos, é necessária a observação prévia dos elementos, bem como sua compreensão. No caso do G3, há duas habilidades que não apresentam verbos correspondentes à explicação dada. No “H2. Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem”, o verbo “Relacionar” não faz parte do rol de verbos. E a habilidade “H25. Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica” o verbo “Inferir” também não é contemplado pela listagem apresentada. Além disso, em termos geográficos o processo de elaboração de título de mapa segue uma regra predefinida e apresentada em muitos materiais didáticos – tema do mapa, localidade representada e ano de produção.

Sendo assim, este processo é uma construção básica que não perpassa pela inferência, e sim pela observação dos dados do mapa e conseqüentemente pela identificação das informações que devem conter no título do mesmo. A seguir foi feita a análise sobre as habilidades referentes ao 9º do Ensino Fundamental II conforme realizado acima. Neste caso os grupos apresentam uma distribuição de habilidades mais equilibrada, diferentemente do caso do 7º ano do EF II que apresentaram a maior parte no G1.

Quadro 3: Matriz de Referência para Avaliação de Geografia para 9º ano EF II

	G1	G2	G3
TEMA 1 – O Espaço Geográfico Global	H1. Identificar situações representativas do processo de globalização.	H2. A partir de textos, gráficos ou mapas, interpretar situações acerca das manifestações sociais da globalização.	H4. Explicar causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do regime capitalista, assim como analisar as condições para sua reprodução.
		H3. Comparar dados sobre produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares.	
TEMA 2 – Recursos Naturais e Política Ambiental	H5. Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso, forma e consequência ambiental da atividade energética global.	H6. Extrair informações em diferentes fontes, para exemplificar e explicar formas de utilização e consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia.	H7. Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.
	H8. Identificar o grau de vulnerabilidade de diferentes áreas do planeta aos impactos ambientais decorrentes da ação antrópica.	H9. Compreender o significado e a importância da água para a sociedade, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana.	H13. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais.

	H10. Identificar e caracterizar elementos responsáveis pela poluição atmosférica e estabelecer relações entre aumento da poluição e intensificação do efeito estufa.	H11. Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental.	H14. Analisar situações-problema representativas da propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios ao ambiente.
	H12. Analisar criticamente implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais.		H15. Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à sua participação econômica e às técnicas de preservação ambiental em diferentes partes do mundo.
TEMA 3 – Leitura cartográfica	H16. Interpretar e comparar diferentes formas de representação cartográfica dos espaços globalizados.	H17. Interpretar mapas e gráficos relativos aos índices de Desenvolvimento Humano.	H18. Identificar por meio da análise de textos ou mapas relações de interdependência entre diferentes redes ilegais.
	H19. Interpretar mapas temáticos e gráficos relativos às questões energéticas em diferentes escalas.		
	H20. Identificar por meio de gráficos ou mapas a distribuição e apropriação desigual dos recursos naturais.		

TEMA 4 – Geografia comparada da América	H21. Identificar elementos histórico-geográficos representativos da herança pré-colombiana.	H22. Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência pré-colombiana e colonial.	H23. Estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento sul-americanas.
	H24. Identificar características espaço-temporais que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico.	H25. Diferenciar as correntes de povoamento responsáveis pela formação territorial da Argentina e do Brasil.	H26. Na América do Sul, caracterizar e distinguir os processos de povoaamentos elemento e ocupação da região andina e das terras voltadas para o Caribe.
			H27. Analisar geograficamente os processos de formação política e econômica de Cuba e do Haiti estabelecendo relações destes com a situação atual dos dois países.
TEMA 5 – A produção do espaço geográfico global	H28. Identificar situações nas quais os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os segmentos da sociedade.	H29. Aplicar em contextos expressos por meio de textos e/ou situações-problema os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.	H30. Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo.
	H31. Identificar em textos, o significado histórico da Organização das Nações Unidas, considerando as relações assimétricas de poder que a caracterizam.	H32. Comparar propostas defendidas por diferentes organizações governamentais e/ou civis do mundo contemporâneo, propositoras de ações que promovam	H33. Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias.

		melhoria na qualidade de vida das populações.	
	H34. Identificar em textos os principais fundamentos técnicos de organizações econômicas multilaterais nas sociedades contemporâneas.		H35. Analisar criticamente propostas socioeconômicas e ambientais de diferentes organismos pertencentes à ONU.
TEMA 6 – Geografia das populações	H36. Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar coerência em relação a dados demográficos.	H37. Interpretar dados e informações, representados em gráficos, tabelas, mapas ou textos, para analisar situações que permitam identificar consequências socioculturais resultantes de processos migratórios.	
	H38. Associar padrões populacionais (estrutura etária, em especial) distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social dos países.		

Fonte: Matriz de Referência para Avaliação. 2009. Adaptado por: Lemos, M. A. M.

No caso destas habilidades, percebe-se que àquelas que estão discriminadas em negrito, assim como na tabela anterior apresentam problemas em relação à correspondência com o Grupo de Competências criado pela PCSP e demonstra quantidade maior de discrepância em relação à anterior.

No Grupo 1, há 15 habilidades, sendo que 5 delas apresentam problemas. A primeira habilidade a ser analisada pertence ao Tema 2, “Recursos naturais e política ambiental” e é “H12. Analisar criticamente implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais”, percebe-se que a operação “análise” não corresponde ao G1, em que a competência é ligada à observação, e sim ao G3 que apresenta verbos de Compreensão.

As habilidades “H16. Interpretar e comparar diferentes formas de representação cartográfica dos espaços globalizados” e “H19. Interpretar mapas temáticos e gráficos relativos às questões energéticas em diferentes escalas” pertencem ao Tema 3 “Leitura cartográfica”, porém, assim como a anterior não correspondem adequadamente ao grupo em que estão inseridas. Interpretar, presente em ambas, é uma operação cognitiva que faz parte do G2 e comparar, presente apenas na primeira, não é contemplada por nenhum dos três Grupos de Competências.

As habilidades “H36. Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar coerência em relação a dados demográficos” e “H38. Associar padrões populacionais (estrutura etária, em especial) distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social dos países” fazem parte do Tema 6: “Geografia das Populações”. Ambas se referem corretamente ao Tema em que estão inseridas, porém os verbos se relacionam a operações cognitivas do G2, que são competências para realizar e não com o G1, em que é necessário observar

As habilidades do G2 são as que apresentam maiores problemas, pois de 11 habilidades, 8 apresentam divergência em relação ao verbo e o Grupo do qual fazem parte. Neste caso, optou-se por uma análise apenas pelo Grupo, uma vez que há quatro habilidades que apresentam o mesmo verbo de comando – “Comparar”: “H3. Comparar dados sobre produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares”, “H11. Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental”, “H22. Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência pré-colombiana e colonial” e “H32. Comparar propostas defendidas por diferentes organizações governamentais e/ou civis do mundo contemporâneo, propositoras de ações

que promovam melhoria na qualidade de vida das populações”. O verbo “Comparar”, conforme apontado anteriormente na tabela sobre o 7º ano, não está entre os verbos que compõem os grupos, sendo que ao realizar esta operação o aluno mobiliza outros conhecimentos como compreender, observar e até mesmo medir – no caso da H3.

A próxima habilidade: “H6. Extrair informações em diferentes fontes, para exemplificar e explicar formas de utilização e consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia” apresenta um verbo principal com duas ações em sequência. Pode-se dizer que ao extrair informações o aluno a está realizando, o que a princípio é adequado para o Grupo. Porém, a habilidade pede mais do que apenas extrair, mas exemplificar e explicar; o primeiro verbo não faz parte de nenhum Grupo e o segundo pertence ao G3 – Compreender.

A habilidade “H9. Compreender o significado e a importância da água para a sociedade, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana” apresenta como problema novamente o verbo, mas nesse caso, compreender corresponde à operação que caracteriza o G3, isto é, ao compreender, o aluno ultrapassa a competência solicitada, realizando uma operação mais complexa.

No caso da habilidade “H25. Diferenciar as correntes de povoamento responsáveis pela formação territorial da Argentina e do Brasil”, a operação cognitiva é simples e não exige que o aluno não realize nada, a não ser observar as correntes de povoamento para, a seguir, diferenciá-las, o que demonstra uma habilidade simples, porém colocada em um nível intermediário de dificuldade.

No caso do verbo “Aplicar”, presente na habilidade 29 em “Aplicar em contextos expressos por meio de textos e/ou situações-problema os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, fica claro o problema, uma vez que ao aplicar algo em algum contexto, o estudante deve ter o domínio sobre o assunto, sendo que, no caso, deve compreender para realizar a aplicação, porém esta habilidade está contida no G2: Realizar.

Para o G3, são 12 habilidades e duas delas consideradas inadequadas. São elas: “H23. Estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento sul-americanas” e “H26. Na América do Sul, caracterizar e distinguir os processos de povoaamentos elemento e ocupação da região andina e das terras voltadas para o Caribe”. Ambas se relacionam ao verbo “Diferenciar”, previamente apontado como parte do G1: “Observar”. No caso da primeira, além de diferenciar, o aluno deve

encontrar também as semelhanças, porém o verbo estabelecer não faz parte de nenhum dos grupos.

No segundo caso, o verbo “Caracterizar” não faz parte dos grupos, porém em seu significado, pode ser considerado como parte do G1, pois significa destacar as características de algo, ou seja, o que pode ser identificado. É com base nesta matriz de referência que a avaliação SARESP é feita desde 2009 e pode-se dizer que a PCSP também foi criada utilizando como base a MRA. Esta afirmação é feita sob o argumento de que a Matriz foi produzida antes do que a Proposta Curricular. Além disso, as habilidades presentes na PCSP de 2010 são, em muitos casos, idênticas às apresentadas na MRA. Foi realizado um levantamento minucioso de leitura e análise de todas as habilidades da MRA e da PCSP e foi encontrada a correspondência apresentada nos quadros a seguir.

Quadro 4: Relação entre habilidades com similitude total entre MRA e PCSP – 7º e 9º ano

7º ANO		9º ANO	
HABILIDADE/ANO			
H1 – 6º ano	H13 – 7º ano	H1 – 8º ano	H4 – 9º ano
H2 – 6º ano	H18 – 7º ano	H2 – 8º ano	H15 – 9º ano
H3 – 6º ano	H20 – 7º ano	H3 – 8º ano	H18 – 9º ano
H5 – 6º ano	H33 – 7º ano	H5 – 8º ano	H28 – 9º ano
H15 – 6º ano	H34 – 7º ano	H6 – 8º ano	H29 – 9º ano
H21 – 6º ano	H36 – 7º ano	H7 – 8º ano	H30 – 9º ano
H22 – 6º ano		H8 – 8º ano	H31 – 9º ano
H23 – 6º ano		H9 – 8º ano	H32 – 9º ano
H24 – 6º ano		H11 – 8º ano	H33 – 9º ano
H25 – 6º ano		H12 – 8º ano	H34 – 9º ano
H26 – 6º ano		H19 – 8º ano	H36 – 9º ano
H27 – 6º ano		H20 – 8º ano	H37 – 9º ano
H28 – 6º ano		H22 – 8º ano	H38 – 9º ano
H29 – 6º ano		H23 – 8º ano	
H31 – 6º ano		H25 – 8º ano	
H38 – 6º ano		H27 – 8º ano	

Fonte: MRA (2009) e PCSP (2010a). Elaborado por: Lemos, M. A. M.

O Quadro 4 nos mostra que, no caso das habilidades exigidas na avaliação realizada para 7º ano, de um total de 38, há 22 que constam de forma idêntica ou mudam apenas a ordem das palavras, mantendo o significado. Isso totaliza aproximadamente 58%

das habilidades para este ano. Há ainda a predominância de habilidades que fazem parte de conteúdos previstos para 6º ano.

No caso do 9º ano, presente no Quadro 4, última coluna, do total de 38 habilidades, 30 são correspondências iguais entre MRA e PCSP, atingindo os 79% e há predominância de conteúdos de 8º ano em detrimento dos de 9º ano. Isso acontece, pois a avaliação é realizada no mês de novembro de cada ano, evitando exigir conteúdos que ainda não foram trabalhados em sua totalidade.

Já no Quadro 5, foram demonstradas habilidades da MRA que também existem na PCSP, mas foram modificadas além da mudança de ordem das palavras.

Quadro 5: Habilidades de 6º e 7º ano com similitude parcial presentes na MRA e na PCSP

HABILIDADES	ANO	OBSERVAÇÃO
H8	6º	Duas habilidades na PCSP correspondem à uma da MRA
H9	6º	Mudança de verbo: Apontar para Identificar
H10	6º	Mudança de verbo: Apontar para Identificar
H30	6º	Não é idêntico, mas apresenta a mesma ideia
H32	6º	Não é idêntico, mas apresenta a mesma ideia
H12	7º	Não é idêntico, mas apresenta a mesma ideia
H16	7º	Não é idêntico, mas apresenta a mesma ideia

Fonte: MRA (2009) e PCSP (2010a). Elaborado por: Lemos, M. A. M.

No caso da H8 presente na MRA (SÃO PAULO, 2009, p. 135), “Identificar diferentes formas de relevo terrestre e os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo”, foram encontradas duas habilidades que se aproximam desta ideia na PCSP (2010a, p. 85):

- “Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre”;
- “Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre”.

Sendo assim, uma habilidade da MRA se desdobrou em duas da PCSP. No caso da H9: “Apontar características e dinâmicas dos fluxos de *produção industrial*, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro” e da H10: “Apontar características e dinâmicas dos fluxos de *produção agropecuária*, responsáveis pela

constituição do espaço geográfico brasileiro”, houve a mudança de verbo na PCSP, conforme explicitado na tabela e uma habilidade condensou as duas anteriores no documento de 6º ano: “Identificar características e dinâmicas dos fluxos de *produção industrial e agropecuária*, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010a, p. 86). Há também outra habilidade presente para 7º ano na PCSP que também se encaixa: “Identificar as características e dinâmicas geográficas dos fluxos de produção industrial em associação com a organização e a regionalização do espaço brasileiro” (SÃO PAULO, 2010a, p. 86).

Em relação às outras habilidades, há sutis diferenças entre elas, mas que guardam a ideia essencial do que se pretende transmitir de conteúdo e habilidade.

Quadro 6: Habilidades de 8º e 9º ano com similitude parcial presentes na MRA e na PCSP

HABILIDADES	ANO	OBSERVAÇÃO
H10	8º	Habilidades parecidas entre si, sendo mais específicas PCSP.
H13	8º	
H16	9º	Na PCSP a habilidade é similar para 8º ano e praticamente idêntica para 1º EM.
H24	9º	Habilidade é idêntica, apesar de não corresponder ao Tema a que está referida.

Fonte: MRA (2009) e PCSP (2010a). Elaborado por: Lemos, M. A. M.

No caso das habilidades H10 “Identificar e caracterizar elementos responsáveis pela poluição atmosférica e estabelecer relações entre aumento da poluição e intensificação do efeito estufa” e H13: “Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais”, na PCSP há uma única habilidade que contempla ambas:

Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa (SÃO PAULO, 2010a, p. 93).

No caso da H16: “Interpretar e comparar diferentes formas de representação cartográfica dos espaços globalizados” há duas habilidades na PCSP que se encaixam: uma de 8º ano e outra de 1º ano do Ensino Médio, respectivamente, “Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos sócio espaciais representativos dos espaços globalizados” (SÃO PAULO, 2010a, p. 93) e “Identificar as possibilidades de tratamento cartográfico de fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do mundo globalizado” (SÃO PAULO, 2010a, p. 100).

No caso da H24: “Identificar características espaço-temporais que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico”, na MRA esta habilidade se encontra no Tema 4: “Geografia Comparada da América”, ou seja, não corresponde ao tema em que deveria estar inserida. Na PCSP, a habilidade é exatamente igual à da MRA e pertence ao conteúdo correto: “Populações e cultura: mundo árabe e mundo islâmico”. Há também habilidades que existem na MRA e não apresentam correspondência na PCSP demonstradas pelo Quadro 7.

Quadro 7: Habilidades de 7º e 9º ano presentes na MRA e ausentes na PCSP

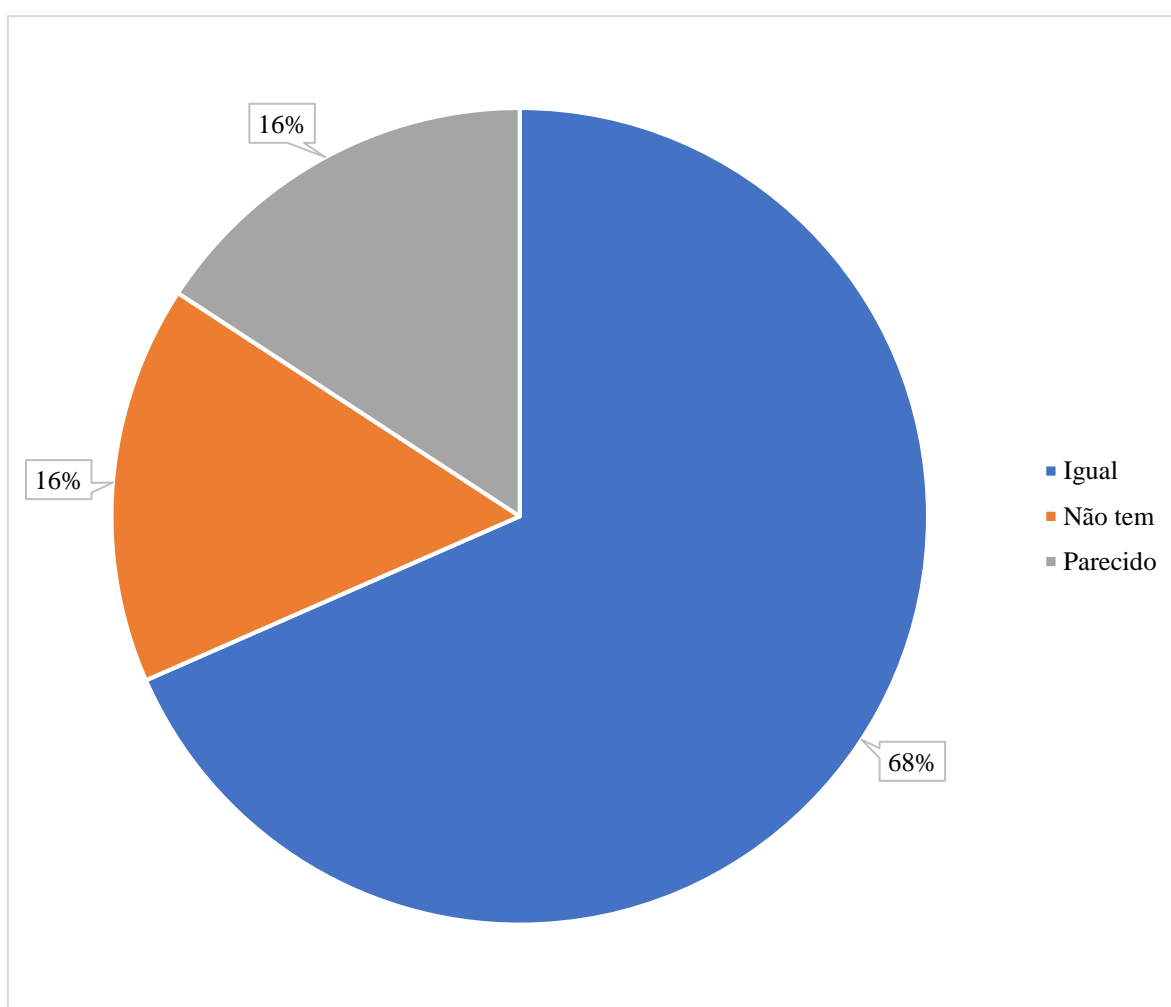
7º ANO	9º ANO
H4	H14
H6	H17
H7	H26
H11	H35
H14	
H17	
H19	
H35	
H37	

Fonte: MRA (2009) e PCSP (2010a). Elaborado por: Lemos, M. A. M.

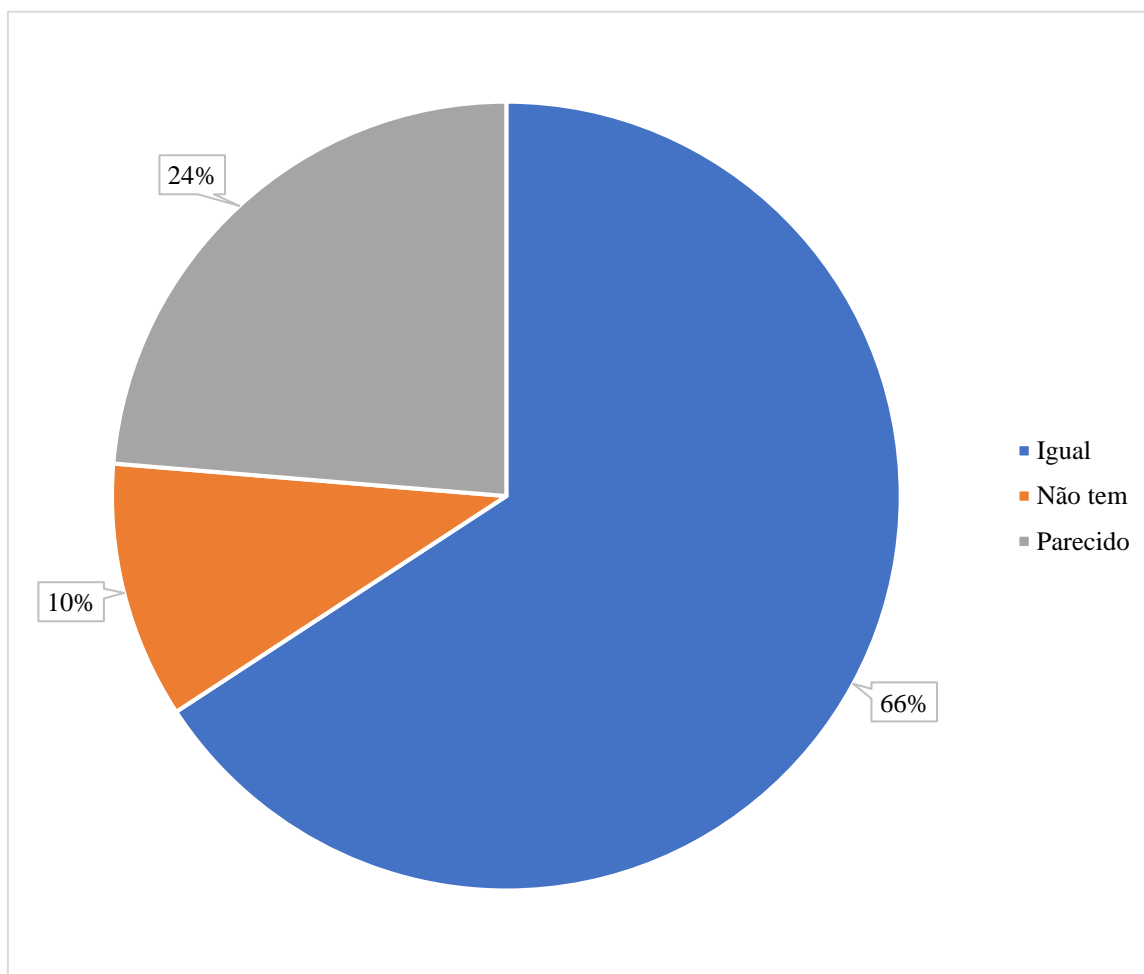
Estas habilidades que não apresentam correspondência na PCSP são problemáticas, uma vez que não há garantia de que são estudadas ao longo dos anos. Deste modo, quando se observa este tipo de situação, pode-se comprovar a hipótese

elaborada anteriormente neste capítulo, de que é a MRA e a avaliação SARESP são a base para toda a política do governo do estado, quando na verdade, o processo deveria ser inverso – já que os documentos explicam em diversos momentos diferentes que a avaliação é apenas uma consequência da política elaborada. Maior clareza acerca da distribuição de habilidades em relação à similitude presente entre os documentos MRA e PCSP pode ser visualizada nos Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: Similitude entre MRA e PCSP para avaliação de 7º ano



Fonte: MRA e PCSP. Elaborado por: Lemos, M. A. de M.

Gráfico 2 - Similitude entre MRA e PCSP para avaliação de 9º ano

Fonte: MRA e PCSP. Elaborado por: Lemos, M. A. de M.

Curiosamente, na página 11 da MRA, há um trecho que contradiz o próprio argumento apontado acima e contido na documentação:

No caso do SARESP, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. (SÃO PAULO, 2009, p. 11)

Porém, ainda que os dois documentos tenham sido elaborados concomitantemente, a MRA foi publicada um ano antes da PCSP, deste modo o trecho acima apresenta divergência em relação ao que foi analisado ao longo das páginas anteriores. Principalmente porque o trecho se refere à nova proposta que data de 2010.

Após a aplicação da prova SARESP, são feitos os relatórios anuais de análise de desempenho. No caso da Geografia, foram analisados três documentos referentes à

aplicação das avaliações de 2009, 2011 e 2013 e foi a partir desses relatórios que se pôde inferir o nível das questões. As análises contidas nestes relatórios foram feitas com base nos pontos da escala de proficiência estipulados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e utilizados também pela Prova Brasil.

No entanto, estas provas avaliam apenas Língua Portuguesa e Matemática, “(...) as proficiências dos alunos da Rede Estadual de ensino de São Paulo, aferidas em 2009 por meio do SARESP, foram também consideradas nesta mesma métrica do SAEB/Prova Brasil” (SÃO PAULO, 2010b, p. 32). Isto é, para que fosse possível a análise que cruzasse dados de desempenho com as outras duas provas, os resultados do SARESP “utilizam a interpretação da escala do SAEB”.

O ano de 2008 já foi citado como marco para mudança de rota da educação básica do estado de São Paulo a partir da reestruturação do SARESP e da PCSP. Este novo modelo foi responsável pela criação de outros instrumentos supracitados – como a MRA e as apostilas (Caderno do Aluno e Caderno do Professor). Além desses documentos, em 2008 também foi publicada a “Escala de Proficiência de Geografia” contendo os princípios para interpretação dos dados obtidos pelas avaliações SARESP.

Um aspecto importante sobre a análise dos resultados – presente em todos os Relatórios Pedagógicos – é a Escala de Proficiência. Esta escala é apresentada nos Relatórios dos três anos, conforme retirado do documento de 2010 e apresentado no Quadro 8:

Quadro 8: Escala de Proficiência SARESP

Níveis de Proficiência	7º ano EF II	9º ano EF II	3º ano EM
Abaixo do Básico	<175	<200	<225
Básico	175 a <225	200 a <250	225 a <275
Adequado	225 a 325	250 a 350	275 a 375
Avançado	≥ 325	≥ 350	≥ 375

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010, p. 33. Adaptado por LEMOS, M. A. M.

De acordo com o documento (SÃO PAULO, 2009a, p. 1), “A Escala de Geografia é comum às três séries/anos avaliados no SARESP – 6ª e 8ª séries/7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A escala permite conhecer aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação às habilidades e competências avaliadas no SARESP”. Isso quer dizer que a partir de uma escala numérica, foram estabelecidos pontos para dividir o desempenho dos alunos.

A interpretação da escala é cumulativa, o que indica que, se os alunos estão “situados em um determinado ponto dominam não só as habilidades associadas a esse ponto, mas também as proficiências descritas nos pontos anteriores”. (SÃO PAULO, 2009a, p. 1). Esta interpretação de resultados é conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI) (SÃO PAULO, 2009a, P. 07), também aplicada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para a constituição dessa escala, foram divididos 10 pontos: 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375 e 400. O Quadro 8 apresenta os níveis de proficiência de cada ano em Geografia. De acordo com a PCSP, (SÃO PAULO, 2010a, p. 208), “A Escala de Geografia é comum às três séries/anos avaliados no SARESP – 6ª e 8ª séries/7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A escala permite conhecer aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação às habilidades e competências avaliadas no SARESP”.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CRÍTICA DAS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO SARESP

Uma vez realizada a análise da MRA, bem como da PCSP nos capítulos anteriores, faz-se necessário analisar, por fim, os Relatórios Pedagógicos de Ciências Humanas. Estes documentos são produzidos após a aplicação do SARESP por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As duas primeiras disciplinas possuem relatórios anuais produzidos, uma vez que o SARESP avalia ambas disciplinas todos os anos. No caso das duas últimas, há respectivamente quatro e três relatórios produzidos que datam dos anos de aplicação das provas dessas áreas. Em Ciências da Natureza, os Relatórios são de 2008, 2010, 2012 e 2014, enquanto que de Ciências Humanas são de 2009, 2011 e 2013.

Para atingir o objetivo proposto pela dissertação, o presente capítulo apresenta os a análise das questões das avaliações do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013 em relação às habilidades presentes na MRA e na PCSP.

3.1. Análise de questões dos Relatórios Pedagógicos

Para este capítulo foram utilizadas as questões disponibilizadas pelos Relatórios Pedagógicos de 2009, 2011 e 2013. Como não foi possível a obtenção de todas as questões das avaliações que foram aplicadas à época, serão analisados os Exemplos de Questões presentes nos relatórios produzidos após cada avaliação.

Quadro 9: Número de Questões Analisadas

Questões analisadas	7º ano	9º ano
2009	22	8
2011	4	5
2013	4	4
Total	30	17

Fonte: Relatórios Pedagógicos 2009, 2011 e 2013. Elaborado por: LEMOS, M. A. M.

Por meio da observação do Quadro 9, percebe-se a diferença na quantidade de “Exemplos de questões” disponibilizados no ano de 2009 em relação aos anos seguintes. A hipótese levantada é a de que em 2011 e 2013 tanto a avaliação quanto os relatórios das disciplinas eram elaborados pela VUNESP, modificando a forma com que os dados finais eram apresentados; até 2010 tanto a avaliação quanto os relatórios eram elaborados pela SEE-SP.

No Relatório Pedagógico de 2009, é possível identificar diferenças em relação aos posteriores tanto em relação à linguagem e formatação do material, quanto na quantidade de informações disponibilizadas – o Relatório de 2009 apresenta maior quantidade de questões – porém, nos relatórios de 2011 e 2013 há mais análises dos dados obtidos nas avaliações. Além disso, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo responsável por este relatório foi Paulo Renato de Souza, que esteve à frente do órgão entre março de 2009 e dezembro de 2010. A partir disso, assumiu o professor universitário Herman Voorwald, ex-reitor da Universidade Estadual Paulista – UNESP, que ficou no cargo entre 2011 e 2015¹⁸.

O documento referente à avaliação de 2009 é dividido em 5 partes mais os anexos – os quais se referem às escalas de proficiência de Geografia e história. A primeira parte do documento apresenta os aspectos gerais da avaliação, informando seus principais objetivos e como ela é realizada. Neste trecho cabe salientar que os resultados obtidos compõem o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo),

[...] indicador de qualidade das séries/anos iniciais (1ª a 4ª séries/1º a 5º anos) e finais (5ª a 8ª séries/6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. (SÃO PAULO, 2010b, p. 11)

Por meio destes dados, a avaliação pretende subsidiar um “planejamento eficaz da educação pública estadual”, promovendo estratégias de programas voltados para o atendimento das demandas específicas. Um desses programas de incentivo, que no caso se refere aos professores, é a Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei

¹⁸ O ex-secretário abandonou o cargo em 2015 em função das polêmicas envolvendo a reorganização do ensino público paulista – hoje conhecido como “novo Ensino Médio” – que resultou na ocupação das escolas públicas estaduais pelos estudantes secundaristas. Detalhes sobre isso podem ser encontradas em MORAES e XIMENES, 2016.

Complementar 1.078-2008. Os principais artigos da lei relativos a este trabalho podem ser encontrados no Anexo 3.

De acordo com a lei complementar, os professores da rede são bonificados e, de acordo com o artigo 9º, há somatório de 20% sobre o valor mensal recebido pelo professor, que é multiplicado pelo índice da meta e pelo índice do fluxo escolar. Este resultado é obtido pela avaliação SARESP e consta no IDESP.

No caso do Relatório Pedagógico de 2011, a apresentação e parte do conteúdo é diferente em relação aos relatórios anteriores. Isso acontece porque, até então, a avaliação e os documentos de análise eram feitos pela própria SEE-SP, porém a partir de 2010 ficou a cargo da VUNESP conforme descrito abaixo no Relatório Pedagógico

A operacionalização do SARESP 2011 ficou, pelo segundo ano consecutivo, sob a responsabilidade da Fundação para o Vestibular da UNESP – VUNESP, instituição pública, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 26 de outubro de 1979 pelo Conselho Universitário da Universidade Federal Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. (SÃO PAULO, 2012, p. VIII)

A forma de análise das amostras de questão também foi diferente. Há grande quantidade de tabelas demonstrando desempenho de alunos, porcentagens de acertos por Grupos de Competências e por Competências Avaliadas. Nas amostras de questões disponibilizadas, há duas novas informações dadas pelo relatório: Índice de Dificuldade e Índice de Discriminação, os quais são descritos pelo documento como

Índice de dificuldade, medido pelo percentual de alunos que não responderam corretamente a questão; Índice de discriminação: para ser considerada apta para avaliar os alunos, uma questão deve apresentar maior número de acertos por alunos que tiveram bom desempenho que pelos que tiveram desempenho ruim. Um índice que mede essa capacidade das questões, e é utilizado no SARESP, é o denominado correlação ponto-bisserial. Este índice varia de -1 a +1. Quanto maior, melhor é seu poder de discriminação. (SÃO PAULO, 2012, p. 61)

Pode-se analisar que a intenção da inserção desses novos dados no Relatório é possuir maior quantidade de informações para analisar a qualidade da educação por meio do SARESP, bem como ocorre com os Relatórios Pedagógicos de 2013.

Nestes relatórios, há ainda uma nova categoria de análise feita pela VUNESP, contendo um gráfico de desempenho como é apresentado no item 4.2.3. Análise das questões 2013. De acordo com o documento, “para cada item analisado, são apresentados

dados estatísticos que possibilitam compreender melhor o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas”. (SÃO PAULO, 2014, p. 36).

Nos itens de 2013, há a apresentação de um gráfico e uma tabela que correspondem à análise dos acertos dos alunos por meio da Teoria Clássica de Testes e dos parâmetros da Teoria de Resposta ao Item, informações construídas a partir de propriedades estatísticas. Estas informações são apresentadas em grupos de alunos, de acordo com o Relatório de 2013:

O Grupo 1 diz respeito aos alunos com menor habilidade na totalidade da prova, enquanto que o Grupo 3 reúne os alunos com melhor desempenho e, por fim, o Grupo 2, os alunos com desempenho mediado. Cada um desses grupos corresponde a 1/3 dos respondentes. (SÃO PAULO, 2014, p. 37)

De acordo com o documento, a análise realizada pelo relatório oferece indícios sobre o conhecimento dos alunos, já que há questões que apresentam nível de dificuldade mais elevado e alunos que fazem parte do Grupo 1, por exemplo não acertariam normalmente, apenas em caso de “chute”.

Foi, então, a partir das questões presentes nos relatórios pedagógicos, que os subcapítulos a seguir se constituíram. Foram analisadas as questões aplicadas em 2009 para 7º ano e em seguida para 9º ano. A seguir, as questões aplicadas em 2011 obedecendo à mesma lógica. Por fim, os itens utilizados em 2013 da mesma maneira, contendo também uma análise final sobre o perfil das questões em cada um dos três anos realizando um comparativo.

Cabe apontar que nos relatórios as questões estão separadas por nível de proficiência. Para a análise da dissertação, este perfil de separação foi desconsiderado, uma vez que o desempenho do aluno não é *a priori* o objetivo da análise.

3.1.1. Análise das questões 2009

A partir do Relatório Pedagógico de 2009, foi possível observar e realizar a primeira parte da análise das questões que foram disponibilizadas pelo documento. Sendo assim, serão feitas as análises de cada uma das questões presentes neste documento, a começar pelas questões aplicadas para o 7º ano. O principal critério escolhido para a análise foi identificar se o item corresponde à habilidade avaliada. Em seguida, se houve correspondência entre o enunciado, as alternativas e o que se chama de estímulo (recurso

de imagem, mapa, gráfico, texto, etc. para que o aluno entenda o objetivo da questão) e, por fim, se houve equivalência entre a questão da avaliação e alguma questão contida nos Cadernos do Professor.

Questão 1 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

HI 2 A partir de dados expressos em tabelas e gráficos cartesianos, comparar indicadores socioeconômicos dos Estados brasileiros.

Leia a tabela e responda à questão.

População e área de alguns Estados brasileiros

Estado	População aproximada (2007)	Área aproximada (km ²)
São Paulo	40 000 000	248 000
Bahia	14 000 000	565 000
Rio Grande do Sul	10 500 000	280 000
Rio de Janeiro	15 000 000	44 000

Fonte: IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 jan. 2009.

A partir da comparação dos dados constantes da tabela, é possível identificar que o Estado mais populoso e o mais povoado são, respectivamente:

- São Paulo e Rio de Janeiro.
- Bahia e Rio Grande do Sul.
- São Paulo e Rio Grande do Sul.
- Bahia e Rio de Janeiro.

a	b	c	d
72,5%	9,6%	13,3%	4,3%

A partir da leitura de uma tabela, na qual estão dispostos dados sobre a população e a área aproximada dos Estados de São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, os alunos deveriam compará-los de modo a destacar qual Estado era o mais populoso e qual o mais povoado. Dentre os alunos 72,5% responderam acertadamente, indicando a alternativa A como correta, o que demonstra saberem reconhecer a diferença entre os conceitos de Estado populoso, ou seja, qual deles apresenta a maior população absoluta e Estado povoado, ou seja, em qual deles há maior relação entre área e população.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 68.

Esta questão apresenta o verbo da habilidade em divergência, conforme explicado no subcapítulo “1.3.1. As habilidades da MRA” deste trabalho. De acordo com a explanação, o verbo “Comparar” não pertence a nenhum Grupo de Competências, o que dificulta a relação entre o solicitado e a habilidade. Além disso, o comando do exercício solicita comparar os dados, no entanto não é apenas pela comparação que o aluno chegará à resposta correta, e sim pelo cálculo da população relativa – no caso da solicitação do estado mais populoso. Sendo assim, a análise feita pelo documento poderia indicar que

os 13,3% dos estudantes que marcou a alternativa C possivelmente escolheu a alternativa apenas por comparação e não pelo cálculo correto.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H02 Observar e reconhecer os diferentes elementos constitutivos de uma dada paisagem.

Observe um dos cartões-postais mais bonitos da paisagem da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: VISÃO GEOGRÁFICA. Disponível em: <www.visaogeografica.com>.

A paisagem é constituída por elementos naturais ou físicos e culturais ou humanos. Observe a paisagem, representada na figura, e relacione corretamente seus elementos:

Elementos Naturais

- a. morros e mar
- b. casas e praia
- c. matas e praia
- d. baías e barcos

Elementos Culturais

- prédios e ruas
- ilhas e edifícios
- ilhas e ruas
- edifícios e ruas

a	b	c	d
73,2%	14,4%	6,9%	5,2%

Para resolver a questão os alunos deveriam observar a imagem e saber reconhecer elementos naturais e culturais constitutivos da paisagem. De acordo com os resultados estatísticos, 73,2% dos alunos, ou seja, a maioria soube diferenciar, na paisagem, elementos naturais e culturais, o que sinaliza para a compreensão do conceito de paisagem e pelo reconhecimento de seus elementos.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 69.

A habilidade da questão exige que o aluno observe e reconheça os elementos naturais ou culturais presentes na paisagem, porém esta é uma habilidade que pertence ao Grupo de Competência 3, em que é solicitado “compreender”. Ainda assim, a questão corresponde à habilidade. A questão contida na avaliação é apresentada de outra forma no Caderno do Professor, como lição de casa. A imagem apresentada é quase idêntica e

conforme a reprodução abaixo pode-se observar a correspondência entre a prova e a apostila:

Imagem 5 – Caderno do Professor, 2014, 6º ano, volume 1, p. 19.

A paisagem é constituída por elementos naturais (ou físicos) e elementos sociais (ou humanos). Após a observação da imagem, responda às questões:

- a) Dê exemplos de objetos sociais e objetos naturais que podem ser observados na imagem.

Objetos sociais: a cidade, o Cristo redentor, as estradas.

Objetos naturais: o mar e a floresta.

- b) Os objetos naturais mencionados foram

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental II – 6º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014a.

modificados pela ação humana? De que modo?

Sim. As florestas foram parcialmente desmatadas e o mar recebe poluentes oriundos das atividades urbanas.

2. Descreva as paisagens a seguir, considerando seus elementos naturais e sociais, e estabeleça relações entre elas.

Espera-se que os alunos relacionem o plantio, o transporte e o processamento da laranja, conforme a sequência de fotos. Para tanto, seria importante que eles descrevessem cada uma das imagens.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H03 Identificar os movimentos do planeta Terra, relacionando-os com as diferentes formas de orientação e/ou pontos cardeais.

Leia a charge e responda à questão.



Fonte: QUINO. Mafalda. Disponível em: <www.educacaolibertaria.wordpress.com>. Acesso em: 18 fev. 2009.

O movimento do planeta Terra ilustrado na charge da Mafalda é:

- rotação.
- translação.
- evolução.
- transição.

a	b	c	d
69,1%	18,4%	7,2%	5,1%

Para resolver a questão, os alunos deveriam interpretar adequadamente os dizeres do quadrinho, no qual a personagem Mafalda conversa com seu amigo Felipe acerca do movimento executado pela Terra, comparando-o com o de um carrossel. Esse mote permitiria aos alunos identificar a resposta correta, ou seja, que a Terra gira sobre o seu próprio eixo, movimento designado de rotação. De acordo com os resultados, 69,1% dos alunos, ou seja, a maioria conseguiu estabelecer essa relação, respondendo de forma correta ao assinalarem a alternativa A. Já 18,4% dos alunos – os que assinalaram a alternativa B – confundiram o movimento de rotação com o de translação.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009. SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 70.

O exemplo de questão acima se encontra adequado e a habilidade corresponde ao que está sendo exigido dos alunos. Não foi encontrada equivalência de questão nos Cadernos do Professor, apesar de o assunto principal do item ser parte das temáticas tratadas no 6º ano.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H20 Identificar as características ambientais dos principais patrimônios geocológicos nacionais e/ou os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro.

A produção do espaço geográfico ao mesmo tempo em que gera efeitos destrutivos pode resultar em ações destinadas à preservação da natureza, como retratado na charge.



Fonte: JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 21 maio 2005.

A charge sugere uma forma de se lutar pela preservação da Amazônia que é por meio do(a):

- organização de movimentos sociais ocupados na luta contra o desmatamento na Amazônia.
- crescimento de organizações estrangeiras envolvidas na exploração da biodiversidade da floresta.
- articulação de grupos econômicos que elaboram projetos para aproveitamento econômico da floresta.
- atuação de fazendeiros e garimpeiros preocupados com a preservação da mata original da Amazônia.

a	b	c	d
67,7%	11,1%	8,7%	12,2%

Considerado de média para fácil dificuldade com índice de acerto próximo de 68%, o item exigiu dos alunos a interpretação de uma charge que, de forma implícita salientava a importância dos movimentos sociais que atuam contra o desmatamento na Amazônia. De acordo com os resultados obtidos, presume-se que a maioria dos alunos conseguiu compreender a mensagem implícita na charge, estabelecendo relações adequadas entre a imagem e a alternativa correta.

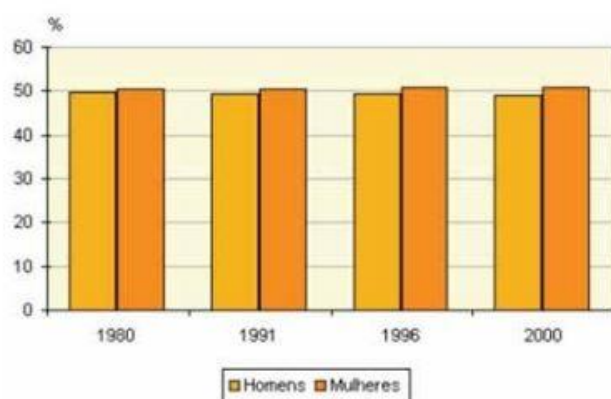
Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 71.

Ao analisar o item, a habilidade não corresponde diretamente ao que é solicitado pela questão e a imagem não apresenta claramente o grupo que está lutando pela preservação da Amazônia, indicado na alternativa correta como “organização de movimentos sociais”, o que não se pode afirmar. Parte dos alunos assinalou os distratores, o que demonstra dificuldade de chegar à resposta porque as alternativas não são claras. Nos Cadernos do Professor, foi encontrada apenas uma correspondência para a sigla ONG e ao se pesquisar a palavra “preservação”, havia apenas um exercício sobre o assunto, que pedia que os estudantes versassem sobre a “importância as políticas públicas” na preservação da Floresta Amazônica (SÃO PAULO, 2014d).

Questão 5 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H37 A partir da leitura de tabelas e gráficos identificar faixas de crescimento e/ou distribuição por gênero da população brasileira.

A tabela abaixo apresenta a distribuição da população por sexo no Brasil.



Fonte: IBGE, 2007.

Sobre a evolução do número de homens e mulheres na população brasileira podemos concluir que o percentual de

- homens se manteve constante no período.
- mulheres se manteve constante no período.
- mulheres vem crescendo em relação ao de homens.**
- mulheres vem diminuindo em relação ao de homens.

a	b	c	d
8,2%	15,9%	66,9%	8,8%

Para resolver a questão, os alunos deveriam ler e extrair informações apresentadas no gráfico de colunas de modo a identificar a maior participação feminina no crescimento da população brasileira na série histórica (1980-2000). Da totalidade dos alunos, 66,9% – ou seja, a maioria – demonstraram domínio da habilidade ao assinalar corretamente a alternativa C.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 72.

A habilidade corresponde ao G1 e ao que é solicitado pelo item. Porém, as imagens na prova são impressas em preto e branco, o que induz os alunos ao erro, uma vez que as duas colunas apresentam na impressão dos cadernos de prova tons parecidos de cinza. Além disso, pela diferença no crescimento da população feminina ser pequena na escala apresentada pelo gráfico, quase 16% dos estudantes marcou a alternativa B, que indica que a população de mulheres se manteve igual ao longo da década. Deste modo, a questão não avalia o conhecimento, mas a capacidade de o aluno enxergar a pequena diferença expressa no gráfico. Não foi encontrada correspondência dessa questão nos Cadernos do Professor.

Questão 6 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H07 A partir de textos ou iconografias, descrever as múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra.

Observe a sequência de imagens de satélite abaixo.



Fonte: Disponível em: <<http://imagens.google.com.br>>.

A sequência de imagens de satélite indica um evento natural que matou mais de 300 mil pessoas na Ásia, em dezembro de 2004. Conhecido como “tsunami”, esse evento caracteriza-se por:

- ampliar a velocidade das massas oceânicas devido aos furacões que afundam embarcações.
- eliminar a vida marinha gerando fome, devido ao crescimento da poluição nos mares e oceanos.
- gerar ondas gigantescas devido aos terremotos nos fundos dos oceanos, o que destrói os litorais.
- aquecer as águas oceânicas pela liberação de magma das profundezas da Terra, gerando ondas.

a	b	c	d
16,4%	11,1%	54,8%	17,4%

Para resolver a questão, os alunos deveriam observar atentamente as imagens, de modo a reconhecer a descrição do evento natural, o tsunami, responsável por alterar a paisagem asiática. Dentre o conjunto de alunos que realizaram a avaliação, 54,8% assinalaram corretamente a alternativa C, reconhecendo nas imagens, a sequência de ondas gigantes resultantes de terremotos ocorridos no fundo oceânico, os tsunamis, responsáveis por destruir os objetos naturais e sociais no litoral asiático. O restante dos alunos assinalaram as alternativas A (16,4%), B (11,1%) ou D (17,4%) e provavelmente, apresentaram dificuldade tanto para interpretar as fotos quanto para compreender o encaminhamento dado à questão no enunciado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 76.

A habilidade solicita, de modo geral, que o aluno descreva paisagens diversas no planeta. Porém, o comando da questão não se refere a qualquer tipo de descrição e não está atrelado ao conceito de paisagem. A imagem utilizada faz referência ao tsunami que acometeu a Ásia, em 2004, e a pergunta é sobre o que é este fenômeno. Além do problema de correspondência entre a habilidade e a pergunta, a análise dos resultados se mostra insuficiente, já que aponta que os estudantes que erraram (45,2%) não entenderam a pergunta e não souberam interpretar a imagem. Curiosamente, durante as pesquisas nos Cadernos do Professor, não foi encontrada a citação das palavras “tsunami” ou “terremoto”, demonstrando que a avaliação solicita conteúdo que não foi trabalhado em sala de aula.

Questão 7 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H01 Observar e reconhecer os diferentes elementos constitutivos de uma dada paisagem.

Observe a imagem abaixo.

Acúmulo de lixo urbano e industrial em um rio



Fonte: Disponível em: <<http://imagens.google.com.br>>.

A paisagem observada na imagem selecionada representa:

- o caminho natural do lixo industrial que vem das cidades.
- um dos resultados da poluição dos rios por rejeitos diversos.
- a única forma de poluição das águas por matérias orgânicas.
- os impactos do crescente número de árvores nos leitos dos rios.

a	b	c	d
31,5%	54,2%	10,2%	4,0%

Para resolver a questão, os alunos deveriam observar atentamente a imagem, de modo a reconhecer os elementos constituintes de sua paisagem, reconhecendo também a presença de rejeitos poluidores no leito do rio. Dentre os alunos, 54,2% assinalaram corretamente a questão, indicando corretamente a alternativa B. Considerando-se o percentual das outras alternativas: A (31,5%); C (10,2%); e D (4,0%), provavelmente aqueles que erraram não compreenderam o enunciado ou não estabeleceram adequadamente a relação entre a paisagem e suas consequências.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 77.

Nesta questão, percebe-se que há identificação entre a habilidade e o que é pedido. Chama a atenção que grande parte dos estudantes assinalaram a alternativa A. De fato, a imagem representa o que está na alternativa B: “um dos resultados da poluição dos rios por rejeitos diversos”, porém, a alternativa A não pode ser considerada errada, uma vez que mais de 80% do esgoto da cidade de São Paulo não é tratado e segue para os rios. Mesmo que houvesse a argumentação de que a alternativa se refere ao lixo industrial, o título da foto aponta que esta representa o “Acúmulo de lixo urbano e industrial em um rio”. Sendo assim, a questão apresenta grande quantidade de alunos que assinalou a alternativa A, que não pode ser considerada errada pela proposta do item e dos elementos que a compõe. No Caderno do Professor de 6º ano volume 2, é tratado o assunto da poluição da água, mas não há correspondência direta entre a questão da avaliação e o que é tratado na apostila.

Questão 8 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H18 Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana em diferentes épocas.

A geografia dos biomas brasileiros diz respeito, também, a problemas ambientais profundamente interligados entre si. No caso do bioma amazônico, inúmeras conferências e acordos visam amenizar o impacto desses problemas. Assinale a opção que contém três problemas ambientais interligados entre si e mais característicos do bioma amazônico.

- ilhas de calor/chuva ácida/perda de biodiversidade.
- chuva ácida/desertificação/perda de biodiversidade.
- desertificação/efeito estufa/buraco na camada de ozônio.
- desmatamento/efeito estufa/buraco na camada de ozônio.

a	b	c	d
13,5%	19,8%	14,6%	51,8%

A questão requeria o reconhecimento de singularidades quanto aos problemas ambientais que caracterizam o bioma amazônico, assim como o estabelecimento de relações entre o desmatamento, o efeito estufa e o aumento do buraco da camada de ozônio. Dentre os alunos, 51,8% assinalaram corretamente a alternativa D, reconhecendo relações entre desmatamento, efeito estufa e buraco na camada de ozônio como problemas interligados e que exprimem algumas das preocupações ambientais com relação ao bioma amazônico. Provavelmente, aqueles que assinalaram as alternativas A (13,5%), B (19,8%) e C (14,6%) foram atraídos pelos trechos das alternativas que citavam, respectivamente a perda de biodiversidade e a desertificação, não conseguindo estabelecer as relações corretas entre os três problemas.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 78.

Esta questão apresenta problemas conceituais. Solicita os três problemas ambientais interligados e mais característicos do bioma amazônico. A alternativa considerada correta aponta para o buraco na camada de ozônio como um problema ambiental do bioma em questão. De acordo com o site da NASA¹⁹ (*National Aeronautics and Space Administration*), o buraco da camada de ozônio está localizado sobre o continente Antártida. Deste modo, os estudantes estiveram diante de um gabarito que continha erros conceituais básicos, prejudicando, portanto, o desenvolvimento do conhecimento acerca dos biomas brasileiros e seus reais problemas. Outro ponto é que nos Cadernos do Professor ocorre o mesmo do que na questão 6, ou seja, não foi dado o conteúdo de efeito estufa, buraco na camada de ozônio, chuva ácida, ilha de calor e desertificação. Apenas no Caderno do Professor de 7º ano, volume 2, é comentado sobre desmatamento. Em relação aos outros temas, só serão tratados no 8º ano, de acordo com a grade curricular.

Questão 9 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

Os versos do cancionero popular referem-se as paisagens do Nordeste marcadas pela influencia de:

- grandes latifúndios.
- clima semiárido.
- vegetação exuberante.
- plantações de cana-de-açúcar.

a	b	c	d
14,6%	48,7%	20,8%	15,6%

A partir da compreensão do trecho da letra da canção Asa Branca, os alunos deveriam extrair elementos que lhes permitissem reconhecer as características da paisagem do sertão nordestino de modo a estabelecer relações entre a paisagem expressa e o clima semiárido característico da região. Dentre os alunos, 48,7% assinalaram corretamente a alternativa B, demonstrando habilidade leitora e correta relação entre o texto e o tipo climático. Quanto ao percentual de alunos que assinalaram as alternativas A (14,6%), C (20,8%) e D (15,6%), pode-se inferir que, provavelmente, aqueles que assinalaram a alternativa A foram atraídos pela correta inferência da presença de latifúndios na região, porém, situação não evidenciada no trecho da letra; e os que assinalaram as alternativas C e D, ativeram-se à paisagem da Zona da Mata (vegetação exuberante e presença da cana de açúcar), não estabelecendo relações entre o que foi solicitado e o texto.

¹⁹ Disponível em: https://ozonewatch.gsfc.nasa.gov/ozone_maps/movies/OZONE_D2017-07-01%25P1D_G%5e1920X1080.MMERRA_LSH.mp4. Acesso em 31 de mar. 2018.

H07 A partir de textos ou iconografias, descrever as múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra.

As descrições das múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra podem ser encontradas, inclusive, nas letras das canções e nos textos literários.

Desta forma, observe a composição de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, considerado o rei do baião, um estilo musical da região Nordeste:

Asa Branca

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação.

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de plantação
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão.

Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração.

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão.

Fonte: Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/gonzaguinha/asa-branca.html>>. Acesso em: 26 maio 2010.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 79.

O verbo da habilidade exige que o aluno descreva múltiplas paisagens, porém a questão pede que o aluno realize a identificação da paisagem do semiárido descrita pela letra da música. O tema da questão – clima semiárido – não é tratado nos Cadernos do Professor de 6º ou 7º ano e na busca pelo termo, este não foi citado nenhuma vez nos materiais. Dessa forma, o aluno não teve subsídios suficientes para responder à pergunta.

Questão 10 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H20 Identificar por meio de textos ou iconografias elementos constituintes e/ou representativos da paisagem rural e urbana.

Observe a fotografia.

Cidade de São Paulo, Brasil



Fonte: Disponível em: <www.eupodiatamatando.com>.

As relações entre sociedade e natureza dependem tanto das características do espaço natural, que será transformado em espaço geográfico, quanto da organização dessa sociedade.

Na imagem acima, o elemento marcante que explica a diferenciação entre as duas porções da cidade é a(o):

- diferença da densidade demográfica.
- desigual distribuição de renda.
- disparidade do nível tecnológico.
- sistema político diferenciado.

a	b	c	d
22,0%	42,9%	15,8%	19,1%

Para resolver a questão, os alunos deveriam observar atentamente a imagem, de modo a reconhecer a discrepância entre os tipos de moradias apresentadas na paisagem urbana. A partir dessa identificação estariam aptos a responder adequadamente ao item, apontando como elemento que explica a marcante diferenciação das duas porções da cidade a desigual distribuição de renda da população. Dentre a totalidade dos alunos, 42,9% assinalaram corretamente o item, indicando a habilidade de compreensão e estabelecimento de relações entre o texto e a imagem. Provavelmente, os alunos que assinalaram as alternativas A (22%), C (15,8%) ou D (19,1%) apresentaram problemas decorrentes da dificuldade de leitura e compreensão, não conseguindo estabelecer relações entre a imagem e o enunciado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 80.

Apesar de a habilidade e o tema estarem adequados, esta questão apresenta problemas nas alternativas, pois possuem três possibilidades consideradas corretas. A alternativa A aponta para a diferença de densidade demográfica, o que é verdadeiro ao se observar as densidades do prédio em relação à área de moradias populares. A alternativa C também pode ser considerada correta, pois a diferença tecnológica entre as áreas é marcante. Por fim, a análise dos resultados culpabiliza com frequência os estudantes, seja porque não entenderam as imagens ou a questão, seja porque eles não têm conhecimento suficiente, o que pode ser contestado, já que muitas das questões são mal formuladas e apresentam distratores que podem ser considerados corretos.

Questão 11 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H19 Avaliar, por meio de diferentes iconografias ou textos, formas de propagação de hábitos que induzam ao consumo e ao consumismo.

Observe a ilustração.



Fonte: JORNAL DO BRASIL ECOLÓGICO, Rio de Janeiro, jul. 2007.

A precária condição de “saúde” do planeta Terra, ironizada na charge, está relacionada a:

- poluição atmosférica resultante do uso intensivo de combustíveis fósseis.
- desmatamento decorrente da expansão do consumo de madeiras nobres.
- poluição das águas decorrente do uso indiscriminado dos recursos do mar.
- aquecimento global resultante do maior crescimento da população mundial.

a	b	c	d
48,7%	10,6%	9,6%	30,7%

Para resolver o item, os alunos deveriam compreender a mensagem implícita na charge acerca do motivo de a Terra apresentar problemas de saúde resultantes da poluição atmosférica, representada pela “tosse” e pela emissão de fumaça expelida pelo planeta no desenho, assim como ater-se à negativa de que o problema relaciona-se à emissão resultante da atividade industrial, expressa no desenho com a marcação de um X na chaminé. A compreensão de tais elementos permitiria aos alunos reconhecer que o problema relaciona-se ao uso intensivo de combustíveis fósseis, associados às atividades industriais e ao setor de transportes. Dentre o conjunto de alunos, 48,7% – ou seja, quase a metade – assinalaram corretamente a alternativa A, demonstrando compreensão das intencionalidades expressas na charge e estabelecendo adequadamente as relações entre os elementos. Quanto às demais alternativas, os alunos que as assinalaram provavelmente não interpretaram de modo adequado a charge ou não compreenderam o enunciado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 81

Esta questão apresentou 30,7% de alunos que marcou a alternativa D, que também pode ser considerada correta. A resolução da questão aponta para uma “mensagem implícita”, ou seja, não deixa claro o que é realmente solicitado: a má condição de saúde do planeta. A alternativa D pode também ser considerada correta, uma vez que o crescimento populacional promove o aquecimento global, à medida em que são mobilizados mais recursos naturais para a manutenção da vida das pessoas. O Caderno do Professor não fornece informações precisas e detalhadas sobre combustíveis fósseis e

poluição atmosférica, fazendo com que o tema da questão não seja adequado, se for considerado o material didático.

Questão 12 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H19 Avaliar, por meio de diferentes iconografias ou textos, formas de propagação de hábitos que induzam ao consumo e ao consumismo.

Observe a foto do “lixão dos computadores” em Buenos Aires, Argentina.



O desperdício tem sido a marca da sociedade de consumo. Esse modo de viver, tendo por base o consumo exagerado de bens e serviços, tem como principal consequência:

- esgotamento dos recursos naturais não renováveis.
- acesso igualitário dos bens produzidos pela sociedade.
- construção de uma sociedade ecologicamente correta.
- conscientização no uso dos recursos naturais.

Fonte: Disponível em: <<http://omundodastecnologias.blogspot.com>>.

a	b	c	d
43,0%	28,0%	13,5%	15,2%

A partir da imagem e do enunciado, os alunos deveriam avaliar em que medida o descarte de produtos resultantes das novas tecnologias informacionais – expressos na imagem como representativos da sociedade de consumo, uma vez que se tornam obsoletos rapidamente – contribui para o esgotamento dos recursos naturais não renováveis, já que grande parte de seus componentes resulta desses recursos. Dentre os alunos, 43% assinalaram a alternativa A, indicando corretamente que uma das consequências do consumo exagerado reside no esgotamento dos recursos naturais. Já os alunos que assinalaram a alternativas B (28%); C (13,5%) ou D (15,2%) provavelmente desconhecem o significado do termo “consequência”.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 82.

Esta questão não apresenta correspondência entre a imagem e a pergunta, confundindo os alunos sobre o objetivo da questão. Para comprovar que este item apresenta problemas, observa-se que mais de 50% dos alunos assinalou os distratores. Na análise dos resultados, ao final, justificam a alta taxa de erros como resultado do desconhecimento dos alunos do significado da palavra “consequência”. Este tema é apresentado de forma tangencial no Caderno do Professor de 7º ano, volume 2.

Questão 13 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H09 Apontar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro.

Observe o mapa abaixo.



Fonte: Disponível em: <<http://imagens.google.com.br>>.

Em relação à distribuição das indústrias no Brasil mostrada na figura acima, é correto afirmar que:

- somente o litoral do país é industrializado.
- o Centro-Sul é a região mais industrializada do país.
- sempre ocorre industrialização em regiões de colonização antiga.
- a região Nordeste, devido à seca, foi a que menos se industrializou.

a	b	c	d
17,5%	44,9%	14,6%	22,7%

Para resolver o item, os alunos deveriam extrair informações do mapa de modo a identificar que a maior concentração industrial do território brasileiro ocorre na região Centro-Sul. Dentre os alunos, 44,9% deles responderam corretamente à questão, demonstrando domínio da habilidade de leitura cartográfica. Deve-se considerar, também, a expressiva atratividade exercida pelas alternativas A (17,5%), C (14,6%) e D (22,7%). Provavelmente os alunos que assinalaram a alternativa D incorreram em uma análise de senso comum, que estabelece a seca, situação peculiar de parte do território nordestino e norte do Sudeste (o Polígono das Secas), como responsável pela menor concentração industrial na região. Deve-se ressaltar que há expressivos polos de industrialização no Nordeste, notadamente na região da Zona da Mata, sendo essa região atrativa pela proximidade com o mercado europeu e o da América do Norte, diminuindo assim os custos de transporte para essas áreas. Quanto à alternativa A, os alunos provavelmente não consideraram que o termo "somente" exclui todas as outras áreas industrializadas afóra as do litoral, o que não corresponde às informações disponíveis no mapa.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 83.

Esta questão não apresenta problemas. A habilidade e o comando da pergunta estão adequados ao tema e ao ano dos estudantes. Vale ressaltar que o mapa da questão está presente no Caderno do Professor de Geografia de 7º ano, Volume 2, página 70, e há

uma pergunta dissertativa na página 68, solicitano a localização da maior parte dos estabelecimentos industriais no Brasil utilizando o mapa nas páginas seguintes.

Questão 14 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H08 Identificar diferentes formas de relevo terrestre e/ou impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.

Leia o texto e responda à questão.

Todos os anos na época das chuvas de verão, a região metropolitana de São Paulo sofre com as enchentes. Os maiores prejudicados são as pessoas pobres das periferias, que não possuem condições seguras e ideais de habitação, estando à mercê das precárias condições urbanísticas da cidade.

As enchentes ocorrem a partir da atuação de fenômenos naturais, responsáveis pelas intensas chuvas concentradas numa determinada época do ano. Porém, o problema se agrava em função da forma como a sociedade ocupa o espaço geográfico.

Assinale a resposta que apresenta uma ação humana no modelado do relevo, responsável por ampliar os efeitos das enchentes na cidade de São Paulo.

- a. Ocupação desordenada das planícies fluviais.
- b. Preservação da vegetação original das encostas.
- c. Retirada da população ribeirinha.
- d. Obras de contenção das encostas.

a	b	c	d
37,1%	18,5%	16,4%	27,6%

Para responder à questão, os alunos deveriam ler o texto introdutório e, a partir das informações nele contidas, identificarem qual a forma de ocupação humana no modelado do relevo é responsável por ampliar as enchentes na cidade de São Paulo, identificada na alternativa A como sendo a ocupação desordenada das planícies fluviais. De acordo com os percentuais de acerto, 37,1% dos alunos identificaram a alternativa correta. Deve-se considerar significativa a atratividade da alternativa D (27,6%) e da B (18,5%), que apontaram, respectivamente, obras de contenção e preservação da vegetação original das encostas como fator responsável por ampliar as enchentes na cidade. Presume-se que os alunos não compreenderam o enunciado ou, inadvertidamente, apontaram alternativas que apresentam ações viáveis para conter problemas decorrentes da ocupação das encostas.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 85.

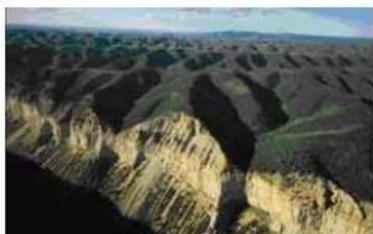
A questão apresenta correspondência entre habilidade e enunciado, pontuando adequadamente o conteúdo trabalhado no 6º ano presente no Caderno do Aluno, volume 2, no tema Ciclos da Natureza e a Sociedade.

Questão 15 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H08 Identificar diferentes formas de relevo terrestre e/ou impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.

Observe as paisagens abaixo.

Paisagem 1



Fonte: Disponível em: <<http://science.nationalgeographic.com>>.

Paisagem 2



Fonte: Disponível em: <www.projektorumo.com>.

Paisagem 3



Fonte: Disponível em: <<http://science.nationalgeographic.com>>.

Paisagem 4



Fonte: Disponível em: <<http://baixaki.ig.com.br>>

Assinale a opção que contém a sequência correta das paisagens que contém um vale entre montanhas, uma montanha, um planalto e um meandro:

- a. 2 – 4 – 1 – 3.
- b. 1 – 4 – 3 – 2.
- c. 3 – 4 – 1 – 2.
- d. 1 – 2 – 4 – 3.

a	b	c	d
42,5%	20,4%	18,2%	18,7%

Para resolver a questão, os alunos deveriam observar atentamente as imagens, de modo a identificar as diferentes formas de relevo terrestre expressas nessas imagens, estabelecendo assim a correta sequência numérica indicada na alternativa A. Dentre os alunos, 42,5% assinalaram corretamente, demonstrando reconhecer e diferenciar nas paisagens as formas de relevo indicadas: um vale entre montanhas, uma montanha, um planalto e um meandro. Provavelmente os alunos que assinalaram as alternativas B (20,4%), C (18,2%) ou D (18,7%) não estabeleceram as relações adequadas entre as imagens e o que foi solicitado ou desconhecem a sua definição.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 86.

A questão avalia corretamente a habilidade e solicita que os alunos conheçam formas de relevo que estão previstas como conteúdo obrigatório pela PCSP. Porém, no

Caderno do Professor de 6º ano, volumes 1 e 2, não foi encontrada explicação detalhada sobre as formas de relevo solicitadas pelo exercício, apenas breves citações ao longo da Situação de Aprendizagem 3: Natureza e Sociedade na Modelagem do Relevo, presente no volume 2.

Questão 16 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H21 Reconhecer o significado da seletividade na representação cartográfica e/ou a distinção entre mapas e imagens de satélites.

Observe as figuras abaixo.



Figura nº 1 – Trecho da cidade de Brasília



Figura nº 2 – Trecho da cidade de Brasília

Fonte: FERREIRA, G. M. *Geografia em mapas*. São Paulo: Moderna, 2006.

Nessas imagens, o mesmo trecho de Brasília está retratado de modos diferentes.

A partir da observação das duas figuras conclui-se que a nº 1 é:

- um mapa que se baseia na Figura 2.
- uma imagem aérea gerada a partir da Figura 2.
- um mapa desacompanhado de sua legenda.
- uma imagem aérea que origina a Figura 2.

a	b	c	d
29,2%	20,5%	10,8%	39,2%

Para responder à questão, os alunos deveriam ter o domínio da linguagem cartográfica e reconhecer a relação entre a imagem aerofotogramétrica e o mapa dela decorrente. Dentre os alunos, 39,2% conseguiram identificar que o mapa origina-se da base fotografada. Deve-se considerar que os 29,2% que assinalaram a alternativa A provavelmente se confundiram ao não identificar que o mapa é a figura 2 e, portanto, não poderia ser decorrente dela. Já os que assinalaram a alternativa B (20,5%) erraram a questão ao desconhecer que o mapa origina-se da imagem aérea, e não o contrário. Os que assinalaram a alternativa C (10,8%) não estabeleceram relações entre as imagens e apontaram a ausência da legenda, elemento cartográfico não incluído, em função dos objetivos da questão.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 87.

A habilidade solicita que o aluno saiba diferenciar mapas de imagens de satélite. Porém, a questão apresenta apenas a imagem de satélite, portanto não atende plenamente a habilidade. A Figura 2 se aproxima conceitualmente à uma planta e não mapa de fato. Além disso, para ser considerado um mapa, este deve conter os elementos básicos como título, fonte, legenda, orientação e coordenadas geográficas. Outro aspecto que deve ser considerado é que esta pergunta aparece no Caderno do Aluno (2014^a, 6^o ano, volume 1, p. 36), porém na forma de questão dissertativa.

Questão 17 – Relatório Pedagógico 2009 – 7^o ano

H09 Apontar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro.

A partir do ano de 1980 ocorreu uma relativa desconcentração da atividade industrial na cidade de São Paulo. O interior do Estado de São Paulo, assim como os arredores da cidade (Baixada Santista, região de Campinas), receberam diversas indústrias. O deslocamento da atividade industrial para outras cidades do interior do Estado ocorre porque na cidade de São Paulo há:

- a. maiores salários e forte presença de sindicatos.
- b. menores gastos com alimentação e baixa presença de sindicatos.
- c. terrenos caros e impostos baixos.
- d. maior poluição e menor congestionamento.

a	b	c	d
39,9%	20,7%	18,6%	20,5%

Para resolver a questão, os alunos deveriam ler atentamente o enunciado de modo a reconhecer dentre as alternativas quais motivos foram responsáveis pelo deslocamento da atividade industrial, antes concentrada no município de São Paulo e arredores, para o interior do Estado. De acordo com os resultados, 39,9% dos alunos identificaram corretamente que os salários mais elevados e a forte participação e articulação sindical que caracterizam a organização do trabalho na cidade de São Paulo foram, dentre inúmeros fatores, motivadoras do deslocamento de indústrias da capital para o interior. Os 20,7% que assinalaram a alternativa B provavelmente confundiram-se ao inverter a ordem apresentada no comando da questão, que solicitava do aluno os motivos de a cidade de São Paulo favorecer o deslocamento das indústrias para o interior e não o contrário.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 88.

A questão apresenta problemas quando se considera o comando e as opções de alternativas. No enunciado, a palavra “estado” é incorretamente grafada com a primeira letra maiúscula; a incorreção é apontada, já que a ideia de Estado corresponde a um país que apresenta soberania, e não a uma unidade federativa. Outro aspecto do item é a pergunta que solicita que o aluno aponte como fator de atração de indústrias para outras cidades do interior do estado a presença de sindicatos na metrópole. Porém, o principal

fator é a oferta de incentivos fiscais para as indústrias que preferem se instalar em outras cidades para a redução de impostos. A relação estabelecida entre a desconcentração industrial e a presença dos sindicatos não é apontada no material didático. Outro aspecto que pode ser considerado em última instância é o entendimento de que os sindicatos são uma instituição problemática já que, de acordo com o item, expulsam indústrias da cidade de São Paulo.

Questão 18 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H03 Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem.

Leia os quadrinhos e responda à questão.



Fonte: JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 17 dez. 2005.

Uma explicação correta para os efeitos distintos das chuvas nas situações retratadas é:

- desconhecimento dos efeitos das chuvas entre os grupos de renda mais alta.
- desinteresse pelo resultado do trabalho entre os grupos de baixa renda.
- descaso com as condições de moradia entre os grupos de baixa renda.
- precariedade das construções resultante das desigualdades de renda.

a	b	c	d
18,9%	10,8%	32,4%	37,8%

A resolução da questão solicita aos alunos a adequada interpretação da charge, principalmente, no que concerne ao tipo e local em que se encontram as moradias, a diferença estrutural de cada uma delas, assim como o efeito das frases proferidas pelas moradoras. A partir dessa compreensão, os alunos teriam condições de estabelecer relações entre a imagem e os efeitos distintos causados pelas chuvas em cada uma delas, de modo a compreender que a precariedade das construções resulta da desigual distribuição de renda da população. Dentre os alunos, 37,8% assinalaram a alternativa D, o que sinaliza a plena compreensão da charge e a adequada relação entre ela e o enunciado. Os alunos que assinalaram as alternativas A (18,9%), B (10,8%) ou C (32,4%) provavelmente não estabeleceram relação adequada entre a charge e o enunciado. No caso da expressiva quantidade de alunos que apontaram como correta a alternativa C (32,4%), provavelmente, inferiram que o descaso decorre das políticas públicas de habitação e não das famílias que compõem os grupos de baixa renda, como expressa o distrator.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 89.

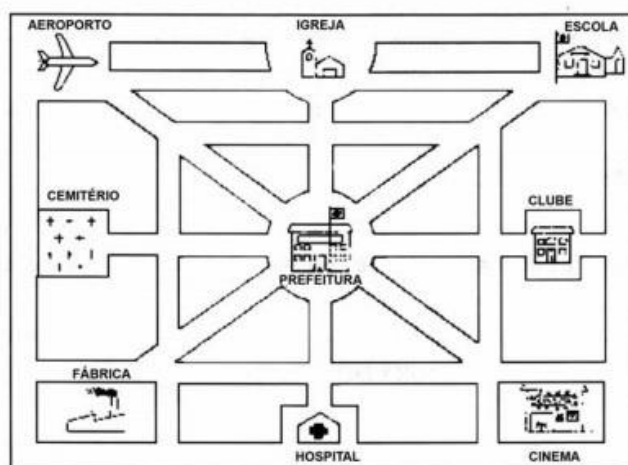
Se for considerada a habilidade, a questão não corresponde ao solicitado. Isso porque quadrinhos não podem ser considerados iconografias. Sendo assim, este tipo de

análise invalidaria a avaliação dessa habilidade. Ademais, a questão apresenta-se adequada, a não ser pelo problema da habilidade.

Questão 19 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H22 Identificar os pontos cardeais e colaterais e/ou aplicar técnicas de orientação relativa.

Observe o desenho da cidade abaixo.



A rosa dos ventos é uma figura que representa os pontos cardeais e colaterais. Imagine uma rosa dos ventos centrada na Prefeitura da cidade. As direções que você precisa tomar para sair da PREFEITURA e ir para a ESCOLA e depois sair da ESCOLA e ir para a IGREJA são, respectivamente:

- sudeste – norte.
- noroeste – sul.
- sudoeste – leste.
- nordeste – oeste.

a	b	c	d
30,3%	20,5%	20,4%	28,5%

Com base em um mapa esquemático no qual é indicado o posicionamento centralizado da rosa dos ventos e, a partir da indicação dos pontos de referência (Prefeitura-escola, escola-Igreja), os alunos deveriam identificar qual a direção que deveriam tomar, indicando na alternativa os pontos cardeais e colaterais correspondentes. Dentre os alunos, 28,5% assinalaram corretamente a alternativa D, sinalizando reconhecer os pontos cardeais e colaterais, assim como identificá-los a partir das referências apresentadas. Já os alunos que assinalaram as alternativas A (30,3%), B (20,5%) ou C (20,4%) provavelmente não compreenderam o mapa ou apresentam dificuldades de reconhecimento da rosa dos ventos, dos pontos cardeais e colaterais e de técnicas de orientação relativa.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 101.

A questão corresponde à habilidade, no entanto há duas observações a se fazer: primeiro, que se refere à utilização do ponto de referência Prefeitura. Para que a questão fosse corretamente entendida, deveria ser apontado o segundo ponto de referência, que no caso seria a Escola. O segundo aspecto é relacionado ao destino ser a Igreja. Com

diversos outros pontos que poderiam ser abordados, a Igreja é o destino do aluno na compreensão da questão. Não há correspondência entre esta questão avaliada e as apresentadas no Caderno do Professor.

Questão 20 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H22 Identificar os pontos cardeais e colaterais e/ou aplicar técnicas de orientação relativa.

Leia os quadrinhos e responda à questão.



Fonte: WATTERSON, B. *Calvin e Haroldo*. São Paulo: Conrad, 2007.

Se você estivesse no lugar de um dos personagens dos quadrinhos acima e sua mãe não lhe ouvisse, teria que utilizar técnicas de orientação. Digamos que o Sol esteja se pondo à sua esquerda e que, à sua frente, esteja o norte. Se sua casa fica a leste, seu correto proceder será:

- viro à direita e sigo reto.
- sigo em frente.
- viro à esquerda e sigo reto.
- viro de costas e sigo reto.

a	b	c	d
41,0%	17,3%	26,8%	14,6%

Para resolver a questão, os alunos deveriam saber reconhecer os pontos cardeais e ter desenvolvido técnicas de orientação expressas no senso de direção – esquerda e direita. Inicialmente, a questão solicita dos alunos o reconhecimento de que para achar o caminho de casa (que se encontra a leste e tem como indicativo o pôr do sol à esquerda e, portanto, a oeste, com o norte à sua frente), deve-se virar à direita (portanto, para o leste) e seguir reto. Dentre a totalidade dos alunos, 41% responderam corretamente à questão, assinalando a alternativa A. Os alunos que assinalaram a resposta C (26,8%) provavelmente tiveram dificuldades de orientação ao confundirem direita com esquerda, enquanto os alunos que assinalaram as alternativas B (17,3%) ou D (14,6%) provavelmente apresentam dificuldades em orientação relativa e identificação dos pontos cardeais.

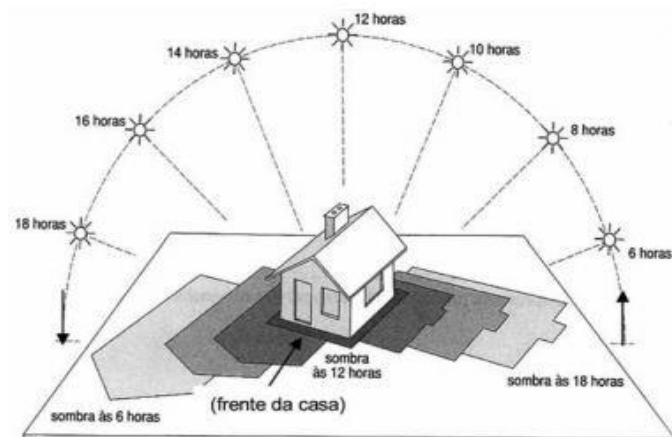
Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 102.

A questão apresenta-se em consonância com a habilidade, porém a tirinha não apresenta finalidade para acrescentar informações à questão, a não ser uma história para ilustrar e que talvez possa confundir o aluno. Não há correspondência entre esta questão avaliada e as apresentadas no Caderno do Professor.

Questão 21 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H22 Identificar os pontos cardeais e colaterais e/ou aplicar técnicas de orientação relativa.

Observe a figura abaixo.



Fonte: FERREIRA, G. M. *Geografia em mapas*. São Paulo: Moderna, 2006. (adaptado)

Sabendo que o movimento aparente do Sol se realiza de leste para oeste, nessa ilustração a frente da casinha está voltada aproximadamente para o:

- leste.
- norte.
- oeste.
- sul.

a	b	c	d
18,1%	23,7%	25,8%	32,2%

Para resolver a questão, os alunos deveriam identificar, a partir do movimento aparente do Sol, o ponto cardinal correspondente à frente da casa apresentada na ilustração. Para isso, deveriam observar atentamente a figura, de modo a perceber que se o Sol nasce a leste e se põe a oeste. De acordo com a figura, a frente da casinha estará, portanto, voltada para o sul. Dentre os alunos, 32,2% assinalaram corretamente a alternativa D, dado indicativo de que sabem aplicar técnicas de orientação relativa e identificam adequadamente os pontos cardiais ao reconhecerem que a parte frontal da casa está voltada para o sul. Considerando o percentual de assinalamento das alternativas erradas, provavelmente os alunos que assinalaram a C (25,8%) confundiram-se ao reconhecer a localização da casa em relação ao movimento aparente do Sol, enxergando-a voltada para oeste, por estar desenhada na diagonal. Já os alunos que assinalaram as alternativas A (18,1%) ou B (23,7%) provavelmente não compreenderam o significado da figura, ou demonstram dificuldades para identificar os pontos cardiais e aplicar técnicas de orientação relativa.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 103.

Esta questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada para o ano e não há correspondência entre esta questão avaliada e as apresentadas no Caderno do Professor.

Questão 22 – Relatório Pedagógico 2009 – 7º ano

H04 Reconhecer características dos diferentes setores da economia.

Observe as imagens abaixo.

Imagem 01

Cultura de soja no município de Jardinópolis, Estado de São Paulo.



Fonte: Disponível em: <www.img.olhares.com>.

Imagem 02

Hotel-fazenda no município de Bananal, SP.



Fonte: Disponível em: <www.img.olhares.com>.

O espaço geográfico é construído a partir do trabalho social, transformando o espaço natural. As características dos diferentes setores da economia fazem com que as paisagens guardem as marcas das atividades ali desenvolvidas. No caso das imagens 01 e 02, as paisagens correspondem a espaços que representam, respectivamente, os seguintes setores da economia:

	Imagem 01	Imagem 02
a.	Primário	Primário
b.	Primário	Terciário
c.	Secundário	Terciário
d.	Terciário	Secundário

a	b	c	d
19,6%	41,0%	25,1%	14,0%

A observação atenta das paisagens apresentadas nas figuras é condição importante para reconhecer em quais setores da economia elas se encontram. Além das informações disponíveis no enunciado, as imagens são indicativas dos diferentes setores da economia, sendo a primeira um exemplo de atividade do setor primário e, a segunda, exemplo de atividade turística e, portanto, inserindo-se no setor terciário, conforme indica a alternativa correta B (41%). Provavelmente os alunos que assinalaram a alternativa A (19,6%) equivocaram-se ao considerar que as duas imagens representam áreas rurais, porém não conseguiram distinguir que, do ponto de vista econômico, o hotel-fazenda insere-se no setor terciário, ou seja, de serviços. Já os alunos que assinalaram as alternativas C (25,1%) ou D (14%) provavelmente desconhecem as atividades representativas dos setores da economia.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 104.

Esta questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada para o ano.

Questão 1 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H02 Explicar causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do sistema capitalista.

Leia a charge e responda à questão.



Fonte: Disponível em: <www.sergecartoons.com>.

Um aspecto social da globalização que pode ser identificado na charge é:

- inserção igualitária da população mundial na economia global.
- diferença de participação das classes sociais no mundo do trabalho.
- aumento do consumo de fontes de energia poluentes.
- proliferação de conflitos entre os países centrais e periféricos.

a	b	c	d
19,5%	68,3%	6,0%	6,1%

Para resolver a questão, os alunos deveriam interpretar o significado da charge e estabelecer relações entre o seu sentido e o aspecto social da globalização apresentados nas alternativas. De acordo com os resultados apresentados, 68,3% dos alunos acertaram ao assinalar a resposta B, indicativa da diferença de participação das classes sociais no mundo do trabalho. Deve-se salientar também que a alternativa A obteve significativa atratividade, com 19,5% de opção. Nesse caso, provavelmente houve incompreensão das intencionalidades da charge, o que sinaliza para a dificuldade de reconhecimento de linguagem iconográfica e do sentido implícito dessa linguagem.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 120.

A questão apresenta correspondência com a habilidade. Apesar de as alternativas não apresentarem paralelismo de assunto, é uma questão adequada ao ano e à habilidade avaliada. Não foi encontrada correspondência direta entre a questão da avaliação e as apostilas.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H07 Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.

Nas décadas de 1970 e 1980, a região de Carajás no Pará ficou conhecida internacionalmente pelo enorme potencial de recursos ali encontrados.

Assinale a atividade econômica desenvolvida na área e um impacto ambiental decorrente dela:

Atividade econômica	Impacto ambiental
a. Agricultura da soja	Queimadas
b. Extração de minérios	Desmatamento
c. Agricultura do arroz	Contaminação do solo
d. Extração de petróleo	Poluição do ar



a	b	c	d
12,7%	58,9%	8,3%	20,0%

A questão solicitava aos alunos o reconhecimento da atividade mineradora em Carajás, expressa em foto. A partir das informações do enunciado e da imagem, os alunos deviam identificar a atividade econômica e o impacto ambiental dela decorrente. De acordo com os resultados, a questão obteve um índice de acerto de 58,9%, o que sinaliza o reconhecimento dos alunos da atividade econômica e do impacto ambiental dela decorrente. Os alunos que optaram pelas alternativas A (12,7%), C (8,3%) ou D (20%) provavelmente desconheciam o tipo de recurso extraído de Carajás, assim como o impacto ambiental dessa extração.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 123.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada. É um tema tratado pelo Caderno do Professor de 8º ano, volume 2, porém, não há correspondência direta entre a questão aplicada na avaliação e as questões propostas na apostila.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H30 Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo.

Observe o cartograma abaixo.

“NARCOESTADO”

O Narcotráfico na América do Sul



Fonte: VEJA, São Paulo, 1999.

Conhecendo a natureza política e econômica dos espaços sul-americanos mostrados no cartograma, afirma-se que o narcotráfico na região:

- transporta a droga para o território brasileiro utilizando-se de pistas clandestinas na selva para burlar a vigilância.
- tem como principais consumidores da droga os habitantes das localidades próximas à fronteira e aos rios amazônicos.
- fortalece o poder político dos agricultores ribeirinhos brasileiros devido ao seu maior acesso à economia.
- produz a maior parte da droga no Estado do Acre, que a revende aos cartéis colombianos responsáveis por sua distribuição mundial.

a	b	c	d
52,0%	13,9	8,5	25,4%

Para analisar criticamente as implicações econômicas da rede mundial do narcotráfico, os alunos deveriam ler e interpretar as informações disponibilizadas no mapa, considerando o território de atuação do narcotráfico na fronteira entre Brasil e Colômbia, e sabendo que a atividade vale-se de pistas clandestinas espalhadas na fronteira entre os dois países e combatidas pela atuação do Exército brasileiro. Deve-se considerar a atividade exercida pela alternativa D, supondo-se neste caso que o equívoco dos alunos pode ter sido influenciado pela inversão das áreas de produção e distribuição, já que a droga é produzida em território colombiano e distribuída pelos cartéis colombianos de diferentes formas, inclusive por escalões menores, que atuam diretamente no território brasileiro e em diferentes partes do mundo.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 124.

Esta questão apresenta problemas, principalmente, no cartograma que não é apresentado de forma legível para que o aluno extraia as informações. Além disso, pode

haver confusão ao tentar identificar as informações. As alternativas induzem ao erro, especialmente a alternativa D, que aponta para o estado do Acre como produtor de drogas, sendo o estado destacado pelo cartograma. A alternativa correta não identifica que tipo de “pistas” que no caso seriam “de pouso”, mais uma vez induzindo ao erro, caso o aluno não compreenda. Outro ponto a se considerar é que a fonte utilizada é de 10 anos antes da data da aplicação da prova. Esta questão não apresentou correspondência no Caderno do Professor, porém o tema é tratado na apostila de 9º ano volume 2.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H05 Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso, forma ou consequência ambiental da atividade energética global.

Observe o gráfico.



Fonte: *Géographie de l'énergie*, p. 4.

a	b	c	d
17,6%	52,7%	23,7%	5,7%

O gráfico acima retrata o aumento do consumo de energia pelos tipos de sociedades. A sociedade atual consome mais do que as sociedades anteriores, e a base para a geração dessa energia é a queima de combustíveis fósseis.

Uma consequência da utilização de combustíveis fósseis é:

- a intensificação da poluição dos rios.
- a emissão de gases estufa.
- o desmatamento descontrolado.
- a destruição dos manguezais.

Para resolver a questão, os alunos deveriam analisar os dados do gráfico e identificar as atividades de maior participação no consumo diário de calorías per capita, para, a seguir, identificar no uso dos combustíveis fósseis – tanto para o transporte quanto para atividade industrial – a consequência dessa utilização, notadamente a emissão de gases estufa. De acordo com o percentual de acerto, é possível afirmar que mais da metade dos alunos, precisamente 52,7%, atingiram o objetivo da questão, enquanto cerca de 45% dos alunos apresentaram dificuldades em relacionar consumo de combustíveis fósseis com emissão de gases estufa, apontando outros problemas ambientais que não se relacionam diretamente com o gráfico e com o que foi perguntado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 125.

O principal problema da questão é a apresentação do gráfico que está em baixa qualidade e na avaliação foi aplicada em preto e branco. Além de dificultar a interpretação

da informação oferecida, os alunos poderiam ter assinalado a alternativa C que não está completamente errada – conforme 27,5% o fez. Esta questão não apresentou correspondência no Caderno do Professor, porém o tema é tratado na apostila de 8º ano volume 2.

Questão 5 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H01 Identificar situações representativas do processo de globalização.

Leia o texto e responda à questão.

Mais de um bilhão de chineses
Marchando sem deuses
E outros descalços fazendo sapatos

Fonte: CAROLINA, Ana; VILLEROY, Antônio. Nada te faltará. 2006.

Considerando o atual momento da globalização e as estratégias na produção de bens na escala planetária, a letra da música aponta para o seguinte aspecto:

- elevado crescimento populacional.
- exploração de mão de obra barata.**
- diminuição da religiosidade.
- melhoria na distribuição de renda.

a	b	c	d
21,3%	53,4%	13,0%	12,2%

Para resolver a questão, os alunos deveriam ler os versos da canção e identificar neles a exploração da mão de obra barata chinesa, como elemento representativo do processo de globalização. Dentre os alunos, 53,4% acertaram a questão assinalando a alternativa B. Provavelmente a alternativa A atraiu 21,3% dos alunos pelo fato de a letra da canção destacar no primeiro verso o número de habitantes da China, enquanto as alternativas C (13%) e D (12,2%) podem ter sido indicadas ao acaso.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 126.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada. A única ressalva a ser feita é a falta de paralelismo temático entre as alternativas incorretas. Esta questão não apresentou correspondência no Caderno do Professor, porém o tema é tratado na apostila de 9º ano, volume 1.

Questão 6 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H01 Identificar situações representativas do processo de globalização.

Leia o texto e responda à questão.

A Avenida Paulista é considerada o centro financeiro da cidade de São Paulo. Nela, a circulação urbana é intensa, seja em número de veículos, seja em número de pessoas. Edifícios grandiosos, sede de grandes grupos financeiros, comércio intenso e variado com produtos de diferentes origens, associados ao vai e vem contínuo dos fluxos urbanos, fazem desta avenida um exemplo da expressão “selva urbana”.

O texto acima refere-se a um espaço que:

- contém indústrias de base e atividades primárias.
- está intensamente influenciado pelo processo de globalização.
- se tornou um dos três principais centros econômicos do mundo.
- é movimentado por suas funções portuária, ferroviária e rodoviária.

a	b	c	d
16,5%	49,1%	19,4%	14,9%

Para resolver a questão, os alunos deveriam interpretar um texto descritivo da geografia urbana da Avenida Paulista, em São Paulo, notadamente com relação à intensidade de seus fluxos, à sua arquitetura e à distribuição dos objetos técnicos. A compreensão de todo aparato urbanístico é fundamental para que os alunos identifiquem a alternativa B como correta, na qual se estabelece a relação entre a descrição do espaço e o processo de globalização. Dentre o conjunto de alunos, 49,1% assinalaram corretamente o item. As alternativas A (16,5%), C (19,4%) e D (14,9%) tiveram um índice de atratividade considerável, provavelmente em virtude de os alunos apresentarem dificuldades de compreensão do texto ou desconhecerem que a Avenida Paulista é centro financeiro, porém não abriga indústrias de base e atividades primárias, assim como não pode ser considerada um dos três maiores centros econômicos mundiais, posição ocupada por Nova Iorque, Londres e Tóquio. Quanto à alternativa D, os alunos provavelmente, ao não compreenderem o texto, equivocaram-se ao supor que esta avenida tem sua importância ao interligar-se diretamente a um sistema de transportes plurimodal.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 127.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada. Porém, vale apontar que a realidade da Avenida Paulista não é conhecida por todos os estudantes da rede estadual de São Paulo. Não apenas porque os alunos que realizam o exame vivem em cidades do interior paulista, mas mesmo estudantes da capital não têm acesso à esta avenida como equipamento urbano. Além disso, as especificidades do local solicitado não são tratadas em nenhum dos volumes das apostilas para 8º ou 9º ano.

Questão 7 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H07 Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.

Leia a tirinha e responda à questão.



Fonte: WATTERSON, B. *Calvin e Haroldo*. São Paulo: Conrad, 2007.

A tirinha acima nos relembra de elementos significativos sobre as relações sociedade-natureza. As ações dos personagens envolvidos possuem um significado de:

- compreensão diante do que encontraram e que resulta da acelerada degradação da natureza pela sociedade.
- defesa da livre utilização da flora e da fauna para construção de moradias e a concretização do progresso humano.
- conscientização acerca da importância da natureza frente à devastação promovida pelas sociedades.
- defesa do direito à propriedade privada e ao papel das crianças na preservação dos recursos da natureza em áreas particulares.

a	b	c	d
21,6%	21,8%	40,3%	16,1%

Com base na leitura e na interpretação da história em quadinhos de Calvin e Haroldo, 40,3% dos alunos identificaram elementos representativos da conscientização acerca da importância da natureza frente às formas de intervenção humana no ambiente. Provavelmente 21,6% foram atraídos pela alternativa A em virtude de dificuldades de compreender as intencionalidades e a ironia expressas na tirinha, assim como 21,8% dos alunos assinalaram a B, provavelmente, em virtude de terem realizado uma leitura linear da alternativa, sem relacioná-la ao contexto expresso na tirinha.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 128.

A questão apresenta conteúdo adequado para 6º ano, porém é aplicada ao 9º ano. A alternativa A não está totalmente incorreta, pois é possível interpretar que os personagens entendem a situação como sendo fruto da exploração humana sobre a natureza. Por fim, a resolução comentada aponta que os estudantes não entendem a ironia da tirinha, o que remete a uma questão puramente interpretativa e não de conteúdo geográfico.

Questão 8 – Relatório Pedagógico 2009 – 9º ano

H01 Identificar situações representativas do processo de globalização.



Fonte: JORNAL DO BRASIL PR, Curitiba, [200-].

Leia as afirmativas, a partir da análise da charge.

- I. A charge evidencia uma tendência da globalização associada à padronização dos bens de consumo.
- II. A charge apresenta logomarcas de empresas que atuam em diferentes países, com o objetivo de ampliar os seus mercados.
- III. A charge representa a restrita atuação de grandes grupos empresariais no mercado internacional.

Estão corretas as afirmativas:

- a. I e II, apenas.
- b. I e III, apenas.
- c. II e III, apenas.
- d. I, II e III.

a	b	c	d
29,6%	16,5%	35,6%	18,2%

Para resolver a questão, os alunos deveriam interpretar o significado implícito na charge, considerando a frase "Vendo, logo existo", dita pelo personagem de um Papai Noel (representando o mês de Natal, e, portanto, de maior consumo) revestido de inúmeros logotipos de empresas. Com base nessa compreensão, os alunos deveriam analisar as afirmativas, apontando as corretas. De acordo com os resultados obtidos, é possível afirmar que houve dificuldade de compreensão por parte dos alunos, já que apenas 29,6% assinalaram a resposta correta. Além disso, a alternativa que mais atraiu os alunos foi a C (35,6%), provavelmente por apresentarem dificuldade de compreensão do significado do termo "padronização" (incluído na afirmativa correta) e equivocarem-se ao assinalar que a charge representaria a restrita atuação dos grandes grupos no mercado internacional, característica que se contrapõe ao que efetivamente ocorre no mercado globalizado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b, p. 131.

Esta questão também apresenta problema em relação à imagem, que não é legível e dificulta a interpretação. A alternativa correta, composta pelas afirmativas I e II, apresenta problemas, uma vez que I é uma afirmação que faz uma relação indireta com a temática, não evidenciada necessariamente pela charge. Em relação à afirmação III, pode-se analisar que os estudantes entendem que muitas das marcas apresentadas são restritas a grupos de consumo e não globalizadas de fato, como o conceito propõe.

Conclui-se que as questões aplicadas para sétimo ano em 2009 apresentam grande problemas em função de sua má elaboração – tanto do que é solicitado, quanto dos distratores. As alternativas das questões não apresentam coerência temática, dificultando que o aluno encontre uma base confiável para analisar a questão. Quanto às questões de 9º ano, a maior parte dos problemas encontrados foram em relação à baixa qualidade das

imagens e gráficos utilizados, dificultando a leitura o que em muitas ocasiões resultou em erros justificados nos relatórios como falta de compreensão e conhecimento dos alunos.

Por fim, considera-se que muitas das questões aplicadas na avaliação de 2009 apresentavam pouca correspondência entre o que era solicitado como habilidade e a questão em si. Esta falta de equivalência gera uma má interpretação dos resultados, uma vez que a habilidade avaliada não está sendo corretamente analisada pelas questões.

3.1.2. Análise das questões 2011

Questão 1 – Relatório Pedagógico 2011 – 7º ano

H26 Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos. (G1)

Observe o mapa regional do Brasil.

Considerando a legenda e os conhecimentos sobre a divisão política do Brasil, as regiões revelam que

- (A) Amazonas, Pará e Rondônia pertencem à região Norte.
- (B) Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo encontram-se na região Sul.
- (C) na região Nordeste, localizam-se três estados e o Distrito Federal.
- (D) Mato Grosso do Sul, Acre e Goiás estão na região Centro-Oeste do país.



GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
A	67,5	12,9	11,5	8,1	0,33	0,55

Comentário

Para resolver a questão, os alunos deveriam reconhecer, no mapa, a relação entre os estados indicados nas alternativas e as regiões brasileiras às quais pertencem, conforme apresentado nas cores da legenda. De acordo com os resultados obtidos, o item foi considerado fácil e com boa discriminação, sendo que 67,5% dos alunos, ou seja, a maioria conseguiu relacionar corretamente os estados do Amazonas, Pará e Rondônia como pertencentes à região Norte, conforme assinala a alternativa A. Provavelmente, os alunos que marcaram as alternativas B e C não leram com atenção o mapa e sua legenda, pois 12% dos alunos indicaram incorretamente os estados de São Paulo e Rio de Janeiro como pertencentes à região Sul, enquanto que 11% indicaram incorretamente o Distrito Federal e a presença de apenas 3 estados na região Nordeste.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 89.

A questão apresenta correspondência parcial com a habilidade, uma vez que solicita apenas a localização dos estados e regiões. Não pede, no entanto, a identificação de fenômenos geográficos.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2011 – 7º ano

H13 Diferenciar e aplicar conceitos de limite e fronteira. **(GIII)**

A República do Sudão do Sul proclamou sábado (09.07.2011), oficialmente, a sua independência perante as delegações de oitenta países, trinta Chefes de Estado, tornando-se a mais jovem nação africana e o mais recente país do mundo.

O Sudão do Sul surgiu da divisão de um país chamado Sudão. Assim, pode-se afirmar que desde 09.07.2011

- (A) teve início uma guerra entre os dois países.
- (B) os dois países se tornaram inimigos.
- (C) foi estabelecida uma fronteira política entre os dois países.**
- (D) os habitantes do Sudão foram obrigados a se mudar para a parte sul.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
C	15,0	15,4	54,8	14,8	0,45	0,55

Comentário

Considerado de média dificuldade, com índice de acerto de 54,8% e boa discriminação, o item exigiu dos alunos a compreensão de informações acerca da independência do Sudão do Sul, país surgido da divisão do Sudão em 2011 para, em seguida, assinalarem a alternativa que estabelece a fronteira entre os dois países. A partir do entendimento das informações disponíveis no enunciado, 54,8 % dos alunos indicaram a alternativa C, na qual apontam corretamente que a divisão pressupõe o estabelecimento de uma fronteira política entre os dois países. Tal resposta é um indicativo da compreensão do enunciado e, principalmente da aplicação do conceito de fronteira. Já, 15% dos alunos indicaram equivocadamente as alternativas A e B, provavelmente por suporem que a divisão resultou de guerra entre o norte e o sul do Sudão, e que a divisão tenha decorrido de conflitos entre os povos, o que indica que a questão africana em geral é interpretada a partir do senso comum.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 90.

A habilidade corresponde ao que é solicitado, porém as alternativas apresentam problemas, já que não apresentam paralelismo temático em relação ao que é pedido na questão, além do fato de que as alternativas A e B podem ter confundido os estudantes, já que divisões políticas geram conflitos como consequência.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2011 – 7º ano

H14 Com base em dados expressos em mapas e gráficos, identificar os principais fluxos econômicos do Brasil com os demais países do mundo. **(GI)**

Observe o mapa a seguir.

BRASIL – PRINCIPAIS EXPORTAÇÕES – PORTOS SELECIONADOS



Assinale a alternativa que apresenta, corretamente, os itens de exportação destacados.

	1	2	3
(A)	Café	Carne	Minérios
(B)	Soja	Madeira	Café
(C)	Madeira	Manufaturados	Carne
(D)	Aviões	Minérios	Açúcar

GAB	%DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
C	32,0	37,7	17,7	12,6	0,82	0,17

Comentário

Questão com nível de dificuldade elevado e baixa discriminação, solicitava aos alunos a relação entre os portos indicados em sequência numérica no mapa e os itens de exportação que partem desses locais considerando a sequência expressa na tabela das alternativas. Dentre as possibilidades apresentadas, apenas 17,7% dos alunos identificaram corretamente a sequência de produtos indicada na alternativa correta C. Deve-se ressaltar que 37% dos alunos assinalaram equivocadamente a alternativa B, e 32% a alternativa A. Presume-se que, nestes casos, os alunos desconheciam o papel econômico dos portos selecionados, assinalando correspondências ao acaso, ou, ainda, estão presos ao conceito de Brasil agrário, que tem como base de exportação o café, a soja e a madeira.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 94.

A questão apresentada é adequada à habilidade, porém, diante do alto índice de erro, buscou-se no Caderno do Professor a temática, a fim de identificar que tipo de conhecimento o aluno teria para responder à questão e não foi encontrada a informação a respeito das exportações brasileiras no que se refere especialmente aos portos. Há apenas

uma questão no Caderno do Professor (2014c, 7º ano, volume 1, p. 62) que corresponde a uma atividade dada aos alunos conforme apresentado abaixo:

Imagem 6: Caderno do Professor, 2014c, 7º ano, volume 1, p. 62

a) Quais são os dois portos marítimos mais importantes para a exportação de mercadorias do Brasil? Em qual dessas regiões estão localizados?

São os portos de Santos (SP) e de Tubarão (ES), localizados na chamada região Concentrada. Pelo porto de Santos são exportados principalmente produtos agrícolas e industriais e, pelo de Tubarão, minérios.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental II – 7º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014c.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2011 – 7º ano

H09 Apontar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial, responsáveis pela constituição do espaço geográfico brasileiro. **(G1)**

O Estado de Minas Gerais concentra um grande número de indústrias siderúrgicas. Um dos motivos que explica essa concentração é a proximidade com

- (A) grandes lençóis de petróleo.
- (B) extensas minas de cobre.
- (C) profundas minas de carvão.
- (D) grandes jazidas de ferro.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
D	34,3	22,5	24,7	18,5	0,82	0,22

Comentário

Essa questão, com nível de dificuldade elevado e boa discriminação, solicitava aos alunos que estabelecessem a relação entre a concentração das indústrias siderúrgicas no Estado de Minas Gerais e a presença de minerais metálicos no Estado, matéria-prima indispensável para a siderurgia. De acordo com os dados, apenas 18,5% dos alunos atingiram o resultado esperado, enquanto a maioria demonstra não reconhecer como característica do modelo tradicional de concentração industrial, a proximidade entre as instalações produtivas e a extração das fontes de matérias-primas. Dos alunos, 34% assinalaram a alternativa A, 22,5% a B e 24,7% a C, provavelmente por desconhecerem os minerais metálicos, principalmente o ferro, como matéria-prima mineral fundamental a ser utilizada na siderurgia.

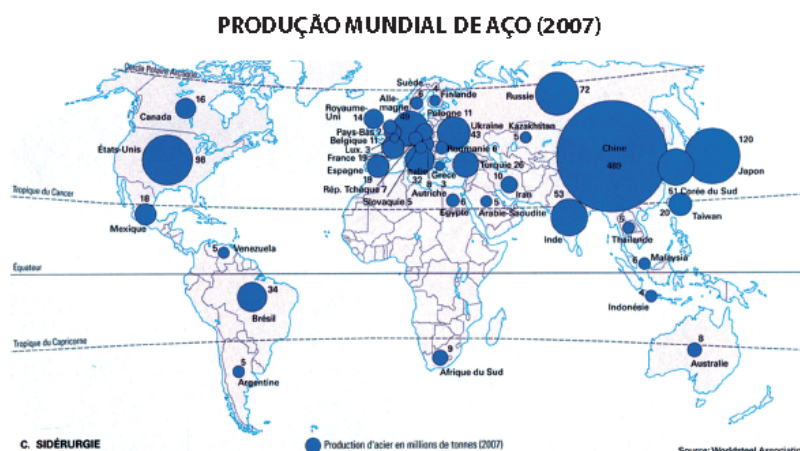
Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 95.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada.

Questão 1 – Relatório Pedagógico 2011 – 9º ano

H03 Comparar dados sobre produção, circulação e/ou consumo de mercadorias em diferentes lugares. (G11)

A questão está relacionada ao mapa.



Fonte: Atlas du 21^e siècle, Paris: Nathan, 2009, p.195

O aço é muito importante como matéria-prima para uma série de indústrias, dentre as quais, a automobilística e de máquinas.

A leitura do mapa permite afirmar que o aço

- (A) tem sua maior produção nos países pobres.
- (B) é intensamente produzido na Ásia, principalmente na China.
- (C) torna o Brasil o país mais industrializado do continente americano.
- (D) é pouco produzido no continente europeu.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
B	10,6	70,5	11,3	7,6	0,30	0,51

Comentário

Para resolver essa questão, que se revelou como de boa discriminação, os alunos deveriam extrair informações do mapa, reconhecendo as bases quantitativas da produção de aço nos determinados países e continentes, expressas pelo tamanho dos círculos, conforme indicado na legenda. Dentre os alunos participantes, 70%, ou seja, a maioria, extraiu acertadamente as informações do mapa, assinalando a alternativa B. A partir desse percentual de acerto infere-se que a maioria dos alunos sabe extrair informações de mapas quantitativos, principalmente quando apresentado em círculos, variável que expressa relações de diferença entre quantidades absolutas.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 101.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2011 – 9º ano B

H29 Aplicar em contextos expressos por meio de textos e/ou situações-problema os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. **(GII)**

Considere o fato ocorrido em julho de 2011.

Em fiscalização realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), constatou-se que menores trabalhavam na produção de fumo, com uso intenso de defensivos agrícolas e jornada de trabalho superior a 12 horas. Durante esse tempo, os menores estiveram sujeitos a exposição, sem proteção adequada, à radiação solar, calor, umidade, chuva, frio e substâncias tóxicas. Não havia sinalização das áreas tratadas por agroquímicos, nem distribuição de equipamentos de proteção individual. Os acusados transportavam a água a ser consumida pelos empregados junto com caixas que continham agrotóxicos.

Fonte: <http://www.ecodebate.com.br/2011/07/14/mpfsc-denuncia-dois-proprietarios-rurais-por-trabalho-escravo-infantil/>

A situação apresentada

- (A) indica que está diminuindo o número de desempregados na agricultura.
- (B) contribui para mostrar como é prejudicial ao trabalhador o cultivo de fumo no país.
- (C) destaca a necessidade de mecanizar a agricultura para impedir o excesso de trabalho humano.
- (D) **fere o direito fundamental do ser humano que é o de não ser mantido em condição de escravo.**

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
D	15,5	32,8	18,4	33,4	0,67	0,41

Comentário

Um texto sobre as condições de trabalho de crianças na produção de fumo informava, além da irregularidade do uso da mão de obra infantil, sobre o total descuido das condições de trabalho que impõem jornadas de trabalho superiores a 12 horas, em ambiente insalubre devido ao uso intenso de defensivos agrícolas e a exposição, sem proteção adequada, à radiação solar, calor, umidade, chuva, frio e substâncias tóxicas. Mesmo com uma boa fonte de informações, apenas 33,4% dos alunos responderam corretamente a questão que demandava a aplicação dos fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 103.

A questão aparenta correspondência entre habilidade e texto apresentado. Ressalta-se que o comando da questão não deixa claro o que se pretende, já que a alternativa correta é a que contém aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (solicitação da habilidade), porém não há referência a isso na questão, induzindo os alunos ao erro. O conteúdo da questão é tratado no Caderno do Aluno de 9º ano, volume 1.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2011 – 9º ano

H06 Extrair informações em diferentes fontes, para exemplificar e explicar formas de utilização e/ou consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia. **(GII)**

Observe a tabela.

FONTE DE ENERGIA	A FAVOR	CONTRA
I.	É considerada limpa	Sua construção gera grandes impactos ambientais
II.	Consome pouco combustível	Seu risco de acidente é grande e seus resíduos são perigosos
III.	É barata e ainda abundante	É extremamente poluidora

As fontes de energia I, II e III são, respectivamente,

- (A) energia eólica, hidreletricidade e petróleo.
 (B) biomassa, energia solar e gás natural.
 (C) **hidreletricidade, energia nuclear e carvão mineral.**
 (D) energia solar, gás natural e biomassa.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
C	28,8	14,4	36,1	20,7	0,64	0,35

Comentário

Considerada de média dificuldade, a questão, de boa discriminação, propunha aos alunos que, a partir de dados expressos em uma tabela, assinalassem a alternativa que estabelecia corretamente a relação entre fatores favoráveis e contrários ao uso das seguintes fontes de energia: hidreletricidade, energia nuclear e carvão mineral. Dentre os alunos, 36% responderam acertadamente, indicando a alternativa C como correta. Já 28% dos alunos assinalaram equivocadamente a alternativa A 20% a alternativa D, provavelmente por considerarem apenas a primeira característica apontada na tabela, ou seja, o fato de as fontes solar e eólica serem consideradas energias renováveis e limpas.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 107.

A habilidade solicita que o aluno extraia informação de diferentes fontes, porém apenas uma fonte é utilizada: a tabela. A temática da questão está adequada à ideia geral da habilidade e o assunto é tratado no Caderno do Aluno de 8º ano, volume 1 na Situação de Aprendizagem 5 – As Fontes e as Formas de Energia: a fonte energética da vida.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2011 – 9º ano

H14 Analisar situações-problema representativas da propagação de hábitos de consumo que induzam ao consumismo. **(GIII)**

A expansão do sistema capitalista fez surgir uma sociedade de consumo que, para manter seu dinamismo, cria estratégias, entre as quais, as “falsas necessidades”, típicas do consumismo. Uma das consequências negativas do crescimento exagerado do consumo é

- (A) a redução da pobreza crônica, uma vez que aumenta o número de consumidores.
- (B) o aumento da extração de recursos naturais, levando ao seu esgotamento.**
- (C) o crescimento das pesquisas tecnológicas e o progresso da sociedade.
- (D) a diminuição dos níveis de intolerância e da violência contra pobres.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
B	24,9	34,3	26,1	14,6	0,66	0,33

Comentário

As propriedades estatísticas revelam uma questão difícil, de boa discriminação. A partir do enunciado, os alunos deveriam avaliar, entre as alternativas, aquela que melhor expressaria uma consequência negativa relacionada ao crescimento do consumo no mundo. Dentre as respostas, 34% dos alunos assinalaram corretamente a questão, indicando reconhecerem a extração excessiva e descontrolada dos recursos naturais e seu provável esgotamento como um grave problema resultante do aumento de consumo de bens pela sociedade capitalista. Porém 24% dos alunos assinalaram erroneamente a alternativa A, e 26% a C, provavelmente por não se atinarem à solicitação expressa no enunciado de que fosse indicada uma consequência negativa e não situações decorrentes do fomento ao consumo, ou erroneamente indicativas de redução da pobreza crônica em função do aumento do número de consumidores.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 108.

A habilidade solicita que o aluno faça a leitura da questão a partir de uma situação-problema a ser analisada. O item não apresenta situação-problema, apenas a informação sobre o sistema capitalista e o consumo, solicitando a consequência negativa para isso. As alternativas não apresentam paralelismo em relação às consequências negativas como início, pois apontam outros tipos de consequências, induzindo o aluno ao erro.

Questão 5 – Relatório Pedagógico 2011 – 9º ano

H31 Identificar em textos o significado histórico da Organização das Nações Unidas, considerando as relações assimétricas de poder que a caracterizam. **(GI)**

Leia o texto.

Constata-se que a ONU (Organização das Nações Unidas) foi detentora de um grande poder. Hoje em dia, é detentora de um **relativo** poder e apresenta seu prestígio, na área internacional, abalado.

Fonte: <http://www.direitonet.com.br/exibir/2833/A-relevancia-da-ONU-na-sociedade-internacional>. Adaptado.

Umadas principais críticasque se faz à ONU é o fato que:

- (A) Ela deixou de ser mundial porque quase metade dos países não são membros da organização.
- (B) A organização não tem desenvolvido políticas relacionadas ao meio ambiente.
- (C) Países como os Estados Unidos não respeitam as decisões da Organização.**
- (D) O antigo Conselho de Segurança foi extinto e não se criou um novo.

GAB	% DE RESPOSTAS				DIF.	DISC.
	A	B	C	D		
C	31,3	26,8	28,1	13,7	0,72	0,18

Comentário

Com base na análise do excerto, os alunos deveriam apontar a alternativa que melhor expressa uma crítica representativa do poder relativo da ONU no mundo contemporâneo. Dentre as possibilidades apresentadas, 28% identificaram corretamente o desrespeito às decisões da Organização por países como os Estados Unidos, situação constatada com relação à invasão ao Iraque, por exemplo. Cerca de 31% dos alunos assinalaram erroneamente a alternativa A, 26% a B e 13% a D. Nestes casos, presume-se que os equívocos resultem da incompreensão por parte dos alunos das funções desenvolvidas pelos diferentes organismos da ONU, assim como de sua atuação na atualidade. As propriedades estatísticas da questão mostram alto grau de dificuldade e fraca discriminação.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012, p. 109.

A questão apresenta correspondência entre a habilidade e o que é solicitado e está adequada para o ano em que foi aplicado, já que o tema está contido no Caderno do Aluno de 9º ano, volume 1 na Situação de Aprendizagem 6 – A Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao se analisar as questões, percebeu-se maior correspondência entre o que foi solicitado pelo item e a habilidade a que pertence, ou seja, as questões não apresentam tantos problemas de correspondência entre habilidade e solicitação quanto às questões de 2009, formuladas pela SEE-SP. Tanto em questões aplicadas para 7º quanto para 9º ano, percebeu-se no ano de 2011 melhor qualidade nos itens.

3.1.3. Análise das questões 2013

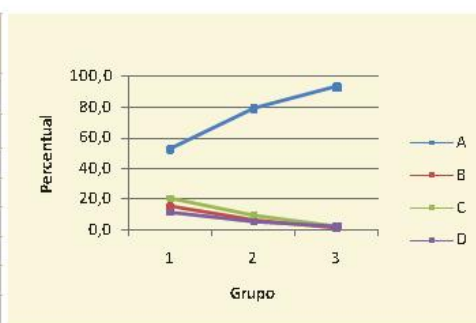
Questão 1 – Relatório Pedagógico 2013 – 7º ano

H18 Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana em diferentes épocas. **(G1)**

O Pantanal brasileiro é um bioma desenvolvido sobre uma planície aluvial, em ambiente bastante úmido. Em algumas épocas do ano, boa parte do Pantanal fica tomada pelas águas. Dentre as figuras abaixo, o Pantanal está representado pela figura:



Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
A	100942	Fácil	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	78,7	6,3	9,2	5,8
% Grupo 1	52,6	15,0	20,6	11,6
% Grupo 2	79,1	5,9	9,2	5,8
% Grupo 3	93,5	1,7	2,4	2,4
Rbis	0,38	-0,30	-0,31	-0,20



Comentário

Nesse item os alunos são levados a estabelecer relações entre as características do bioma do Pantanal matogrossense apresentadas no enunciado, com as imagens disponíveis nas alternativas. Do ponto de vista estatístico o item foi considerado fácil, sendo que mais de 78,7% dos alunos assinalou a alternativa correta expressa na alternativa A. Também apresenta discriminação muito boa, sendo possível afirmar que a questão conseguiu separar bem os alunos de melhor e pior desempenho. Para que os alunos respondessem adequadamente ao item era necessário mobilizar habilidades de reconhecimento textual e visual das características físicas do bioma do Pantanal, distinguindo-as das outras imagens que se configuravam como distratores (alternativas erradas).

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 69.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada. O assunto da questão é tratado no Caderno do Aluno de 7º ano,

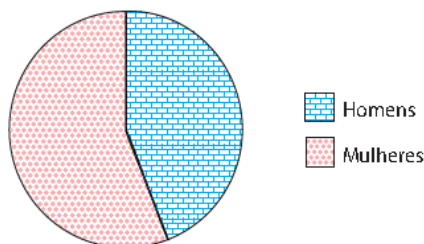
volume 2. Provavelmente, este assunto é tratado no segundo bimestre do ano, próximo ao período da prova, que ocorre aproximadamente no mês de outubro/novembro.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2013 – 7º ano

H37 A partir da leitura de tabelas e gráficos identificar faixas de crescimento e/ou distribuição por gênero da população brasileira. **(GI)**

Analise o gráfico.

BRASIL: Proporção de homens e mulheres com 60 anos ou mais (%) – 2009

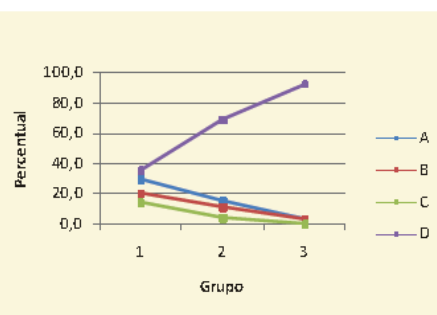


(http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS_2010.pdf. Adaptado)

Nas faixas de população com 60 anos ou mais, é correto afirmar que

- (A) existe equilíbrio entre homens e mulheres.
 (B) predomina a população masculina.
 (C) mantém a mesma proporção que os jovens.
 (D) predomina a população feminina.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
D	101061	Fácil	Muito Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	14,7	10,8	5,5	68,9
% Grupo 1	29,4	20,6	14,2	35,8
% Grupo 2	15,1	11,3	4,2	69,4
% Grupo 3	3,5	3,2	0,4	92,9
Rbis	-0,36	-0,29	-0,41	0,51



Comentário

O item solicita ao aluno a leitura e interpretação de dados expressos em gráfico de pizza, relativo à proporção de homens e de mulheres com mais de 60 anos no Brasil em 2009. A partir dessa informação, os alunos devem identificar faixas de distribuição percentual por gênero e por idade, indicando a predominância da população feminina nessa faixa etária. Do ponto de vista estatístico, o item foi considerado fácil com um índice de acerto de 68,90% indicado na alternativa D.

Deve-se considerar também que o item apresentou muito boa discriminação (0,51), indicativo de que a questão conseguiu separar bem os alunos de melhor e de pior desempenho. Dentre os distratores, o único atrativo foi o que afirmava equilíbrio entre a população masculina e feminina, denotando que os alunos fizeram uma leitura pouco detalhada do gráfico, ou incompleta das alternativas, já que é facilmente observável no gráfico, a maior participação feminina.

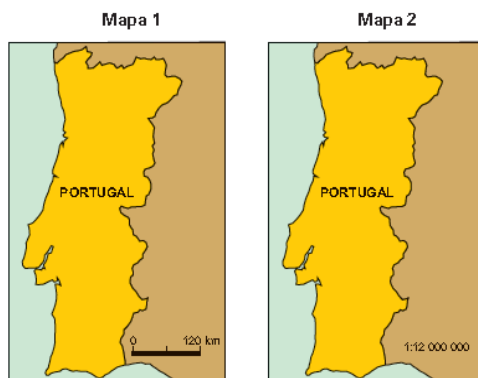
Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 72.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2013 – 7º ano

H24 Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica. **(GI)**

Observe os mapas de Portugal.

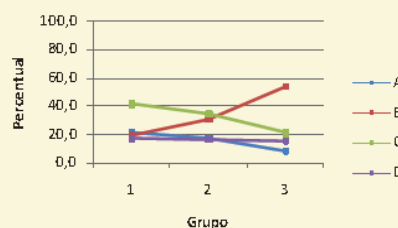


(<http://www.prof2000.pt/users/elisabethm/geo7/escalas.htm>. Acesso em 24.10.2012 às 16h)

Considerando a escala utilizada nos mapas, pode-se afirmar que a escala do mapa n.º 1

- (A) está errada, pois cada centímetro equivale a 60 quilômetros.
 (B) é igual à de n.º 2, sendo a primeira gráfica, e a segunda, numérica.
 (C) foi reduzida em 12 milhões de vezes, enquanto a de n.º 1, apenas 120.
 (D) tem como unidade de medida o metro, enquanto a de n.º 2 tem o centímetro.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação			
B	101027	Média	Boa			
Parâmetros TCT						
Estatísticas	Alternativas					
	A	B	C	D		
% Total	14,9	37,1	31,4	16,5		
% Grupo 1	21,7	19,3	41,6	17,4		
% Grupo 2	17,0	31,0	35,2	16,9		
% Grupo 3	6,7	54,3	21,4	15,7		
Rbis	-0,16	0,25	-0,17	0,02		



Comentário

O item apresenta dois mapas iguais, porém com distintas representações de suas escalas. Ao aluno é solicitado a identificar cada uma delas, sendo respectivamente, gráfica e numérica, e apontar a sua correlação, pois os mapas apresentam a mesma dimensão escalar. Para responder ao item os alunos devem mobilizar habilidades que lhes permitam diferenciar as escalas gráfica e numérica. Do ponto de vista estatístico, o item foi considerado de média dificuldade, sendo respondido corretamente por 37,1% dos alunos e apresentando boa discriminação. Dentre as alternativas incorretas a única que apresentou maior atratividade foi a C, provavelmente por apresentar no texto os mesmos valores destacados nas escalas, propiciando uma leitura de senso comum e equivocada do que lhes foi solicitado.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 80.

A questão apresenta correspondência com a habilidade e está adequada ao ano para o qual foi aplicada. É um tema apresentado no Caderno do Aluno de 6º ano, volume 1, na Situação de Aprendizagem 8 – Os Atributos do Mapa.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2013 – 7º ano

H30 Identificar os movimentos do planeta Terra, relacionando-os com as diferentes formas de orientação e/ ou pontos cardeais. **(GI)**

Na Grécia antiga, o mito de Perséfone era um dos mais conhecidos. Perséfone era filha de Deméter, deusa da agricultura e da fertilidade. Acontece que Perséfone foi raptada por Hades, o deus que cuidava do reino dos mortos, e obrigada a se casar com ele. Para resolver o conflito entre Deméter e Hades, Zeus decidiu que Perséfone passaria seis meses com seu marido, Hades, e seis meses com sua mãe, Deméter.

Quando sua filha estava para chegar, Deméter se alegrava e toda a natureza ganhava vida. Quando encontrava sua filha, o Sol brilhava quase todos os dias. Porém, quando chegava a hora de sua filha partir, Deméter ficava triste. As flores começavam a murchar e as folhas das árvores a cair. Quando sua filha partia, parecia que toda a natureza estava morrendo. Dessa forma, a mitologia grega explicava

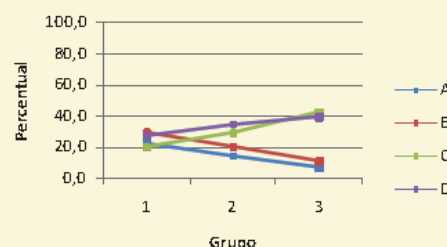
(A) a alternância entre os dias e as noites, e o movimento aparente do Sol.

(B) o crescimento das plantas e o papel exercido pelo Sol, pela chuva e pelo solo.

(C) as estações do ano e sua influência sobre os ciclos da natureza.

(D) a existência de períodos chuvosos (tristes) e dos dias ensolarados (felizes).

Gab C	N 101066	Dificuldade Difícil	Discriminação Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	13,6	19,2	32,2	35,0
% Grupo 1	22,3	29,8	20,3	27,7
% Grupo 2	14,7	20,5	29,8	35,0
% Grupo 3	7,0	11,2	42,4	39,5
Rbis	-0,23	-0,21	0,11	0,19



Comentário

Nesse item os alunos são levados a interpretar um texto da mitologia grega, representativo das estações do ano e sua influência nos ciclos da natureza. Do ponto de vista estatístico, o item, considerado difícil, apresentou boa discriminação e obteve um índice de acerto de apenas 32,2%, expresso na escolha da alternativa C. Ressalta-se também o acentuado índice de mais de 28% de acerto ao acaso, revelado pelos dados da Teoria da Resposta ao Item ($C = 0,287$), o que indica a chance de acerto sem o conhecimento devido ou sem a construção da habilidade requerida (acerto pelo "chute").

Por outro lado, o índice de 35% na escolha da alternativa D demonstra que essa alternativa foi atrativa para o leitor mais desatento, que não observou uma importante informação disposta no excerto: a permanência de Perséfone com sua mãe Deméter durante seis meses.

Para que os alunos respondessem adequadamente ao item era necessário mobilizar habilidades de compreensão das metáforas expressas no texto, assim como dominar os conhecimentos relativos à influência das estações do ano nos ciclos da natureza.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 82.

Apesar de o tema estar adequado ao ano e corresponder à habilidade, a mitologia grega não é citada nos Cadernos do Aluno como recurso para apreensão do tema que está contido nos Cadernos de 6º ano, volume 1, na Situação de Aprendizagem 6 – Orientação Relativa: a rosa dos ventos. Por ser uma história da mitologia desconhecida pelos estudantes, a alternativa D atraiu 35% das respostas. Foram consultadas também as

apostilas de História dos sextos anos (volumes 1 e 2) para identificar se havia menção a esta mitologia, porém, apenas no volume 2 são citadas algumas das histórias e nenhuma referência a esta especificamente.

Questão 1 – Relatório Pedagógico 2013 – 9º ano

H18 Identificar relações de interdependência entre diferentes redes ilegais. **(GIII)**

Observe a ilustração a seguir.

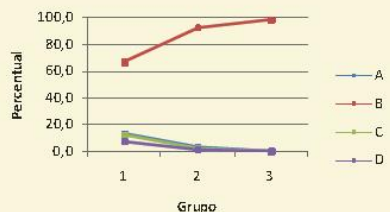


(Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho – MS. Disponível em <<http://www.prt24.mpt.gov.br/site/index.php/imprensa/noticia/1048>>. Acesso em 17.Jul.2012)

A placa educativa da foto foi fixada às margens da BR-463, entre as cidades de Dourados e Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul. A mensagem refere-se a um alerta quanto a um problema sério que afeta algumas regiões do Brasil e do mundo, que é o

- (A) trabalho escravo.
- (B) trabalho infantil.
- (C) descaso com a educação.
- (D) tráfico de pessoas.

Gab	N	Dificuldade	Discriminação	
B	113809	Muito Fácil	Boa	
Parâmetros TCT				
Estatísticas	Alternativas			
	A	B	C	D
% Total	5,5	86,5	4,9	3,1
% Grupo 1	13,0	67,1	12,3	7,6
% Grupo 2	3,2	92,9	2,4	1,5
% Grupo 3	0,5	98,8	0,5	0,3
Rbis	-0,36	0,49	-0,40	-0,36



Comentário

Com base na análise da mensagem expressa em uma placa educativa fixada às margens de uma rodovia, os alunos deveriam apontar a alternativa que melhor indica o problema social implícito do texto. Dentre as alternativas apresentadas, 86,5% dos alunos identificou corretamente o trabalho infantil como o problema social expresso indiretamente no cartaz, o que indica um alto grau de facilidade e boa discriminação do item.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 87.

A questão apresenta como solicitação a interpretação correta dos dizeres da placa. A temática do trabalho infantil é tratada tangencialmente no Caderno do Aluno de 9º ano, volume 1, Situação de Aprendizagem 8 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos, e colocada sob o prisma da habilidade que solicita a identificação de redes de

ilegalidade. Porém, no Caderno do Aluno de 9º ano, volume 2, há a Situação de Aprendizagem 8 – Um mundo mais fluido: os caminhos geográficos das redes de ilegalidade, que corresponde diretamente ao assunto solicitado pela habilidade. Portanto, identifica-se que esta questão – apesar de boa discriminação e baixo índice de erro – não é adequada à habilidade solicitada.

Questão 2 – Relatório Pedagógico 2013 – 9º ano

H18 Identificar relações de interdependência entre diferentes redes ilegais. (GIII)

Observe o cartaz e relacione-o com as informações a seguir.



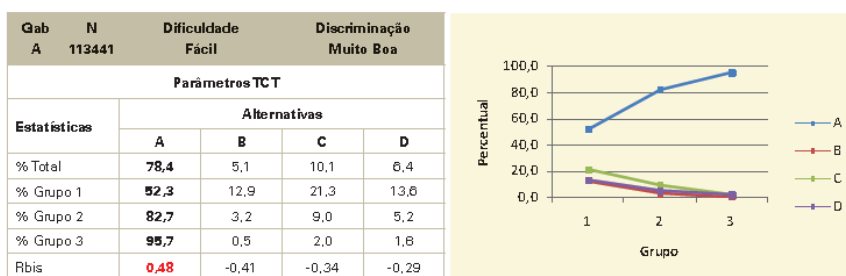
Filme: Maria Cheia de Graça. **Gênero:** Drama. **Direção:** Joshua Marston. **Países:** EUA, Colômbia. **Ano:** 2004. **Duração:** 101 minutos.

Sinopse: Aos 17 anos, Maria [...] vive numa pequena localidade ao norte de Bogotá, na Colômbia. Ela e sua amiga Blanca [...] trabalham em uma grande plantação de rosas, retirando espinhos e amarrando as flores, tarefa [...] que obedece a regras rígidas [...]. Certo dia, pouco depois de descobrir que está grávida, ela se envolve numa discussão e é demitida. Decidida a melhorar de vida e tentar a sorte na cidade grande, a jovem aceita a oferta de um conhecido: transportar heroína para Nova York em seu próprio estômago.

(AdoroCinema. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-55987/>>. Acesso em 17.Jul.2012)

As informações são sobre um filme que trata de uma relação de interdependência entre países ricos e pobres numa questão ilícita que é

- (A) o tráfico de drogas.
 (B) o contrabando de armas.
 (C) o terrorismo.
 (D) a pirataria.



Comentário

Nesse item os alunos são levados a interpretar uma sinopse de um filme estabelecendo relações entre o tema referente ao tráfico de drogas e a ligação entre países ricos e pobres. Do ponto de vista estatístico o item foi considerado fácil, sendo que 78,4% dos alunos assinalou a alternativa correta expressa na alternativa A. Também apresenta discriminação muito boa (0,48), sendo possível afirmar que a questão conseguiu separar bem os alunos de melhor e de pior desempenho. Para que os alunos respondessem adequadamente ao item era necessário mobilizar habilidades de compreensão leitora e estabelecimento de relações entre os problemas sociais característicos de populações pobres latino-americanas e a influência do tráfico de drogas nessas comunidades, expressos no texto.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 89.

Novamente, a habilidade solicita a identificação de redes de ilegalidade e interpretação de texto. A habilidade corresponde ao tema da questão, porém considera-se que não apresenta o teste de conhecimento específico de Geografia, mas de interpretação de texto e de identificação de alternativa.

Questão 3 – Relatório Pedagógico 2013 – 9º ano

H24 Identificar características espaço-temporais que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico. **(GI)**

Leia o texto a seguir:

COMO SE EXPANDIU O ISLAMISMO

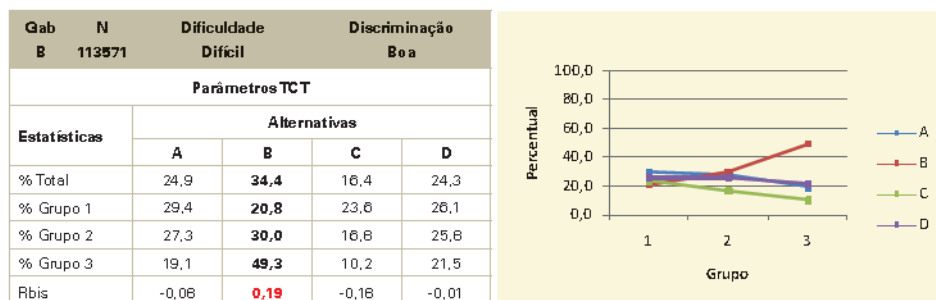
O islamismo nasceu e organizou-se em sociedade entre os árabes. Estes organizavam-se em tribos que viviam no litoral e no interior da península arábica, que é um grande deserto. As características geográficas do deserto pesavam sobre a organização dos espaços dessas tribos. O espaço não era em si um recurso, afinal, como produzir ali? Havia descontinuidade nas áreas povoadas. Justamente na troca, no comércio de bens, eles encontravam sua forma de praticar economia, de realizar riqueza.

Assim, não era dominando territórios que esse povo encontrava sua força, mas sim controlando os caminhos, as rotas, as vias e os meios de transporte. Logo, essa lógica geográfica lançou os árabes muçulmanos, comerciantes e guerreiros nômades ao encontro de outros centros de civilização, por terra ou pelo mar. Lançaram-os em um período de conquistas e de exercício de influência que terminou expandindo, num passado mais ou menos recente, o islamismo por uma vasta região do planeta.

(Secretaria da Educação de São Paulo. Caderno do Professor. Geografia, 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, volume 4, 2009, pág. 46)

De acordo com as informações apresentadas no texto, a difusão do islamismo ocorreu pela(o)

- (A) atuação dos povos árabes muçulmanos, que conseguiram se fixar na Arábia Saudita.
- (B) característica nômade dos povos árabes muçulmanos que dominavam caminhos e rotas de transporte.
- (C) imposição feita por guerreiros nômades em outros centros de civilizações europeias.
- (D) características geográficas do deserto que agregava os povos árabes fortalecendo seu domínio sobre os demais povos.



Comentário

Considerado difícil, com baixo índice de acerto, essa questão exigiu dos alunos a compreensão de informações sobre o islamismo e a organização das sociedades árabes disponíveis em texto, para em seguida, assinalarem a alternativa indicativa da forma como essa religião se propagou. A partir do entendimento das informações disponíveis no texto, 34,40 % dos alunos assinalaram a alternativa B, na qual apontam corretamente que a propagação do islamismo teve a contribuição das tribos nômades muçulmanas que dominavam caminhos e rotas de comércio nos desertos da Península Arábica e do norte da África. A atratividade apresentada pelas alternativas incorretas, sobretudo a A e D, demonstra dificuldades de compreensão leitora, pois o excerto explicita os aspectos na resposta esperada.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 97.

A questão apresenta correspondência entre o tema e a habilidade. Vale ressaltar que o texto apresentado como estímulo para a questão ainda está presente no Caderno do Aluno de 2014 e há uma questão dissertativa que corresponde quase que igualmente ao solicitado na avaliação conforme apresentado abaixo:

Imagem 7: Caderno do Professor, 2014h, 9º ano, volume 2, p. 50.

Como se deu a expansão do islamismo a partir do mundo árabe?

Parte significativa da expansão se deu por meio das rotas comerciais. Os árabes eram comerciantes e também se organizavam para saquear quem usasse suas rotas. O islamismo incorporou-se à vida dos grupos tribais nômades e dos comerciantes árabes, que expandiram a religião para áreas extensas, organizando, posteriormente, exércitos e promovendo conquistas. O islamismo chegou por esses caminhos até a Europa e permaneceu na Península Ibérica por mais de 700 anos.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental II – 9º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2014h.

Questão 4 – Relatório Pedagógico 2013 – 9º ano

H22 Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência colonial. **(GII)**

Leia o texto e observe o mapa a seguir.

[...] O Tratado de Tordesilhas foi o acordo assinado entre Portugal e o reino de Aragão-Castela (parte da atual Espanha) em 7 de Junho de 1494, de forma a definir os territórios descobertos e a descobrir, dividindo o mundo em duas partes a partir de um meridiano a 370 léguas a Oeste de Cabo Verde. [...]

(Iran Carlos Stalliviere Corrêa. *Os 515 Anos Do Tratado De Tordesilhas*. Museu de Topografia Professor Laureano Ibrahim Chaffe. Departamento De Geodésia – UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/museudetopografia/Artigos/TRATADO_DE_TORDESILHAS.pdf>. Acesso em 17.Jul.2012.)

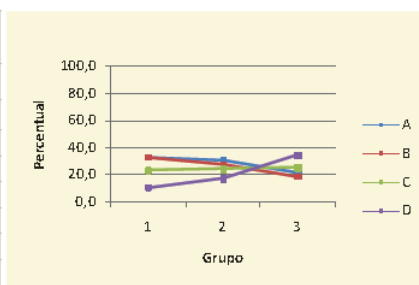


(Iran Carlos Stalliviere Corrêa. *Os 515 Anos Do Tratado De Tordesilhas*. Museu de Topografia Professor Laureano Ibrahim Chaffe. Departamento De Geodésia – UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/museudetopografia/Artigos/TRATADO_DE_TORDESILHAS.pdf>. In: http://www.ufrgs.br/museudetopografia/Artigos/TRATADO_DE_TORDESILHAS.pdf. Acesso em 17.07.2012.)

O Tratado de Tordesilhas dividia as terras que viriam a ser portuguesas e espanholas nesta parte do continente americano. Mas para que o Brasil viesse a ter a configuração de hoje foi preciso que os portugueses não respeessem a linha demarcatória do Tratado no mapa acima e avançassem em direção

- (A) ao norte.
- (B) ao sul.
- (C) a leste.
- (D) a oeste.

Gab D	N	Dificuldade		Discriminação	
	113778	Difícil		Boa	
Parâmetros TCT					
Estatísticas	Alternativas				
	A	B	C	D	
% Total	26,3	26,7	24,4	20,6	
% Grupo 1	33,0	33,1	23,3	10,6	
% Grupo 2	30,6	27,9	24,4	17,2	
% Grupo 3	21,2	19,0	25,4	34,3	
Rbis	-0,11	-0,14	0,07	0,22	



Comentário

Nesse item os alunos são levados a ler e interpretar informações históricas acerca do Tratado de Tordesilhas apresentadas em excerto e em mapa indicativo da partilha de terras entre espanhóis e portugueses, na América do Sul, elementos necessários para se definir a alternativa que sinaliza a direção correta do avanço na linha demarcatória da atual configuração do Brasil. Do ponto de vista estatístico, o item foi considerado difícil, sendo que apenas 20,60% dos alunos assinalou a alternativa correta expressa na letra D. Também apresenta discriminação boa (0,22), sendo possível afirmar que a questão conseguiu separar bem os alunos de melhor e de pior desempenho. Para que os alunos respondessem adequadamente ao item era necessário mobilizar habilidades de compreensão leitora e cartográfica, assim como saber reconhecer os pontos cardeais no mapa.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014, p. 99.

A questão não apresenta correspondência entre a habilidade, os estímulos (texto e mapa) e o que é solicitado, além de ser inadequado para o ano em que foi aplicado. A habilidade solicita comparação por parte do aluno de diferentes formações territoriais de países latino-americanos, considerando as influências coloniais, porém a questão não oferece estes elementos, uma vez que solicita apenas a identificação do ponto cardinal de localização da ocupação ilegal dos portugueses para expansão do território. O mapa apresentado não possui todos os elementos necessários para a resposta – especialmente a rosa dos ventos.

No caso das questões aplicadas no ano de 2013 percebe-se que houve menos problemas ligados à correspondência entre habilidade e questão, porém há problemas graves de conteúdo e erros conceituais. Outro ponto a ser destacado é que esta temática é tratada no 7º ano (Caderno do Aluno de 7º ano, volume 1) e os conteúdos das avaliações SARESP de 9º ano não são cumulativos, ou seja, não está previsto que sejam exigidos conhecimentos de 6º e 7º ano nas avaliações de 9º. Portanto, considera-se que a questão é totalmente inadequada, tanto para esta avaliação quanto pelo tema e habilidade.

Para concluir a análise das questões, percebeu-se comparativamente que as questões elaboradas pela CENP para a avaliação de 2009 apresentaram maiores problemas do que aquelas aplicadas nos anos de 2011 e 2013 e elaboradas pela VUNESP. Do total de 30 questões no ano de 2009, 24 apresentavam correspondência total ou parcial com a habilidade e 6 questões não eram adequadas à habilidade. Além disso, as questões

de 2009 apresentaram erros conceituais em duas questões. Em relação ao material didático, do total de questões, 8 delas tratavam de temáticas que não estavam presentes nas apostilas e uma apenas estava quase igual ao apresentado aos alunos no material.

Nos anos seguintes, percebe-se que de um total de 9 questões publicadas no Relatório de 2011, 7 estavam adequadas à habilidade enquanto que 2 não se encaixavam. E desse montante, uma questão solicitava assunto que não era tratado nas apostilas. Das 8 questões publicadas e que foram aplicadas em 2013, 6 estavam adequadas à habilidade e 2 inadequadas, uma se apresentou com conteúdo idêntico à apostila e 2 trataram de assuntos que não estavam nas apostilas.

Considerando que as duas últimas provas foram elaboradas por órgão especializado, no caso a VUNESP, esperava-se melhor qualidade nas questões elaboradas e, no entanto, isto não foi observado. Além disso, as questões aplicadas no ano de 2009 demonstram baixa qualidade e diversos problemas graves, inclusive conceituais.

A expectativa era de que as avaliações apresentassem o mínimo de recursos para que os estudantes pudessem ser avaliados com qualidade, o que não foi analisado, já que muitas das questões não avaliavam de fato a habilidade que era solicitada. Outro ponto a ser considerado é o de que algumas das questões apontadas como adequadas à habilidade estavam apenas parcialmente adequadas, uma vez que não estavam avaliando conhecimentos, mas interpretação de texto por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se dedicou a analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de geografia e as avaliações SARESP desta disciplina que foram aplicadas para o Ensino Fundamental II nos anos de 2009, 2011 e 2013. Ao analisar os principais documentos que compõem o programa SPFE, foram percebidas inconsistências e fragilidades ligadas não só à documentação, mas às políticas constituídas para tal.

Para que o trabalho fosse realizado conforme planejado, os documentos utilizados como fonte foram principalmente os elaborados pelo governo do estado de São Paulo. São eles: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008 e 2010), Matriz de Referência para Avaliação – SARESP (2009), Relatórios Pedagógicos do SARESP dos anos de 2009, 2011 e 2013, Cadernos do Professor de geografia de 2014 e Jornais do Aluno de EFII que datam de 2008. Estes documentos possibilitaram o entendimento e a análise das políticas de implantação do programa SPFE.

Além destes documentos, considerou-se que as avaliações de Geografia aplicadas entre os anos de 2009 e 2013 seriam fundamentais para a análise do que foi proposto pelo trabalho. Para que fossem obtidas as avaliações, longo processo foi realizado e recorreu-se à ferramenta judicial, citado no início da dissertação.

Ora, a Lei da Transparência fornece, ou deveria fornecer, justamente o aparato legal para que documentos como este sejam acessados sem grandes dificuldades. No entanto, a CIMA dificultou este acesso, atrasando o processo de obtenção das provas em mais de nove meses, impossibilitando a análise integral das questões aplicadas nas provas. Diante disso, foram analisadas apenas os itens disponibilizados nos Relatórios Pedagógicos – publicados nos anos seguintes às aplicações das avaliações.

Esta situação foi inquietante, especialmente quando se considerou que as avaliações de Geografia não são mais realizadas – seu último ano foi 2013. Por que então dificultar o acesso às provas? O que a SEE-SP quis esconder ou o que demonstrou com isso?

Sob este aspecto, conclui-se que há grande probabilidade de que as avaliações não fossem inéditas, contendo questões que foram aplicadas talvez nos três anos em que houve a avaliação. Ou ainda que foi investido um valor para a elaboração da avaliação e que não foi destinado a isso. São hipóteses que só poderiam ser confirmadas a partir da

análise detalhada das questões e por meio da coleta de outros documentos. Além disso, foram identificados elementos que concorrem para a hipótese inicial, de que a avaliação externa SARESP se apresenta como etapa formativa, e que principalmente que define o currículo do estado de São Paulo e não o contrário.

Esta hipótese se confirmou quando foi identificado que a Matriz de Referência para Avaliação SARESP foi constituída antes mesmo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Enquanto que a MRA data do ano de 2009 a PCSP, em sua versão final, data de 2010, comprovando sua elaboração após a matriz para a prova.

Esta lógica na elaboração dos documentos oficiais, apresenta o programa SPFE a partir do que Gimeno Sacristán (2000) explica como sendo o currículo avaliado. A PCSP pode ser analisada sob este prisma, uma vez que a avaliação SARESP está entre as bases deste currículo, conforme exposto acima. Esta tendência do currículo avaliado ocorre em função do plano proposto pelo Banco Mundial e que tanto influenciou a educação brasileira a partir da década de 1990 e configurou a proposta curricular de 2010 desde que foi constituído o SARESP em 1996.

Por ser um currículo centrado na avaliação externa, seus objetivos estão ligados diretamente aos resultados das provas. Em diversos trechos do documento o SARESP é citado como o reflexo do que é praticado na escola. Esta afirmação seria compreensível se não houvesse outros elementos que corroborassem que o SARESP faz parte de uma política destinada a avaliar. Uma delas é a Bonificação por Rendimento, que é um tipo de prêmio pago aos professores como forma de incentivo à melhoria nos resultados e apresentado no Capítulo 3 deste trabalho.

Durante a análise dos documentos, especialmente da PCSP e da MRA, percebeu-se também a dificuldade para entender o significado das nomenclaturas e especificidades tanto da Escala de Proficiência quanto dos Grupos de Competências. A linguagem e a apresentação desses elementos são truncadas e de difícil compreensão, dificultando o entendimento do leitor – que, no caso, seria composto primordialmente pelos professores e gestores (linguagem utilizada nos próprios documentos).

Outro ponto a ser considerado quanto aos aspectos de conteúdo dos documentos é em relação às habilidades que foram constituídas em cima dos Grupos de Competências (G1, G2 e G3). Cada um destes grupos apresenta o conjunto de verbos principais que os caracterizam, de modo que deveriam estar contidos nas habilidades respectivas de cada um. Porém, durante a análise – realizada no Capítulo 2 deste trabalho – os verbos correspondentes a cada grupo não são os mesmos das habilidades que fazem parte dos

grupos. Este problema coloca em xeque a qualidade das habilidades e dos grupos, já que não se ligam diretamente.

Vale ainda apontar, em termos de qualidade, que as questões analisadas se apresentaram aquém do esperado. Para que a prova de fato avaliasse o que estava proposto na MRA, as questões deveriam estar minimamente alinhadas com as habilidades dispostas na matriz. Porém, conforme observado no Capítulo 3, não foi isso que ocorreu. As questões apresentaram os mais variados problemas, desde a falta de correspondência entre a habilidade e o solicitado, até erros graves de conteúdo.

Outro ponto a ser considerado é a ausência de correspondência entre o que está apresentado nas apostilas – foram analisados os Cadernos do Professor – e o que é solicitado na avaliação. Algumas questões apresentaram temas que não existiam nas apostilas, o que é grave, pois o aluno não recebeu aporte para que determinado assunto fosse avaliado. Cabe apontar ainda que na MRA havia habilidades cobradas que não existiam na PCSP de 2010, ou seja, possivelmente tratavam de temas que não conteriam nas apostilas, o que foi comprovado pelas questões que tratavam de temas não abordados pelos materiais.

Desse modo, a avaliação, elaborada e aplicada conforme analisado, impossibilitou o julgamento isento e igualitário a todos, já que dificultou o entendimento dos alunos, não forneceu subsídios para determinados temas cobrados e impossibilitou a obtenção de bons resultados. Esta dificuldade, em última análise, não proporcionaria aos professores a obtenção da Bonificação por Rendimento, pois os estudantes não conseguiriam atingir os resultados para que isso ocorresse. Nos Relatórios Pedagógicos (2009, 2011 e 2013), a responsabilidade dos resultados recaiu sobre o professor, e não sobre a qualidade das avaliações, da proposta curricular ou das apostilas.

Conclui-se então, que o currículo do estado de São Paulo segue, a princípio, o que foi analisado por Gimeno Sacristán (2000) como avaliado. Diz-se “a princípio”, pois não foi elaborado para que de fato avaliasse consistentemente o que se propôs. Isto seria possível se tivesse sido elaborado de forma participativa, conforme aponta diversas vezes em suas páginas, mas de acordo com o que foi apresentado, não ocorreu. Foi um documento elaborado por um grupo pequeno e recheado de interesses políticos, representando de fato um espaço de disputas entre agentes, conforme apresentado na Introdução.

Sendo assim, o modelo de educação proposto pelos documentos analisados e que está em vigência atualmente no estado de São Paulo segue a tendência tecnicista de

acordo com os padrões internacionais apontados pelas diretrizes do Banco Mundial. Este modelo foca no desenvolvimento das habilidades e competências, reduzindo a importância das disciplinas escolares.

Portanto, entende-se que o currículo do estado de São Paulo, bem como a avaliação SARESP, funcionam como partes de um conjunto de políticas de educação pouco flexíveis que tornam professores e alunos atados a uma proposta engessada que não se alinha à constituição de indivíduos críticos e autônomos.

Cabe por fim salientar que as possibilidades de pesquisa diante do que analisou neste trabalho se abrem, uma vez que as avaliações foram disponibilizadas e de acordo com informações da CIMA estarão em breve disponíveis online. Para este trabalho, não foram utilizadas, mas podem ser fonte documental para que outros pesquisadores realizem análises que busquem respostas para as hipóteses construídas neste trabalho.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, 1999.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 9 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Geografia. – São Paulo: SEE. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Escala de Proficiência de Geografia**. Secretaria da Educação do Estado – São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**/Secretaria da Educação; coordenadora geral, Maria Inês Fini; coordenador de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE. 2010a.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico – 2009 SARESP: História e Geografia**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2010b.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico – 2011 SARESP: História e Geografia**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico – 2013 SARESP: História e Geografia**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 6º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 6º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 7º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 7º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2014d.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 8º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014e.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 8º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2014f.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 9º ano, Volume 1. São Paulo: SEE-SP, 2014g.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Geografia**, ensino fundamental II – 9º ano, Volume 2. São Paulo: SEE-SP, 2014h.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, 2007.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2 pp. 177-229, 1990.

_____.; e COMPÈRE, Marie-Madeleine. **As humanidades no ensino**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 25, n.2 p. 147-171. jul./dez, 1999.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática. v.3 n.2 mai/ago 2013.

CHOPPIN, A. **História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

COELHO, M. I. de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo, Ática. 2000.

_____. et al. **Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, Artmed. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed. 1998.

GOMES, D. M. **A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)**. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2010.

_____.; LOPES, M. R. de C. **Ensino de Geografia e formação crítica: uma análise das propostas curriculares de Geografia do estado de São Paulo – 1980 e 2008.** São Paulo. Revista Terra Livre: 2017. Ano 30, v. 1, n° 44.

GOODSON, I. **Investigar a escolarização: do pessoal ao programático.** In: O currículo em mudança. Porto: Porto – Editora. 1994.

_____. **Historia del Curriculum – la construcción social de las disciplinas escolares.** Barcelona: Pomares- Corredor, 1995.

_____. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

KLIEBARD, H. M. **Burocracia e teoria de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017

_____. **Os Princípios de Tyler.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

LOPES, N. C. et al. **Uma análise crítica da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder.** VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

LOPES, M. R. C. **Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2009-2010): Geografia no ensino médio.** Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2014.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez. 1991

MARTINS, M. do C. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional.** Revista Brasileira de Educação. 1998, vol.18, n.36, pp.39-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003>. Acesso em 10 jan. 2017.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. **Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n°. 137, p.1079-1087, out-dez, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2018.

MUNAKATA, K. **Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil.** In: FREITAS, M. C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* 6° ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TERIGI, F. **Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar.** Educação e Realidade, 21 (1) p. 159-186. Jan.-jun. 1996.

TORRES, R. M. **Melhorar a estratégia da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: HADDAD, S.; TOMMASI, L.; WARDE, M. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p.125-194.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. **Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica.** Educação & Sociedade, nº 70, 2000. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T4SF/Sandra/b.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SILVA, H. M. G. da. **A trajetória do SARESP enquanto instrumento de melhoria da qualidade da educação (1996 – 2010).** Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

SOUSA, S. Z. L., ARCAS, P. H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo.** Revista Educação: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS/ONLINE

BRASIL. PISA – **Programa Internacional de Avaliação para Estudantes.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 19 out. 2018.

HISTORICO. **Jeografya Vrazileña.** *La Nación.* Disponível em: <<http://lanacion.cl/2009/03/17/jeografya-vrazilena/>> acesso em 02 dez. 2017.

NASA. National Aeronautics and Space Administration. **Nasa Ozone Watch. 2018.** Disponível em: https://ozonewatch.gsfc.nasa.gov/ozone_maps/movies/OZONE_D2017-07-01%25PID_G%5e1920X1080.MMERRA_LSH.mp4. Acesso em: 31 de mar. 2018.

PAIVA, T. **Brasil mantém últimas colocações no PISA.** Carta Educação. 16 dez. 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>. Acesso em 02 jun. 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **A educação que não está no mapa.** Observatório da Imprensa. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/a-educacao-que-nao-esta-no-mapa/>> acesso em 02 dez. 2017.

SOARES, R. **Serra critica secretaria após distribuição de livros de Geografia com dois Paraguais.** Abrelivros. 18 mar. 2009. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/2575-serra-critica-secretaria-apos-distribuicao-de-livros-de-Geografia-com-dois-paraguais>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VANZOLINI. **Quem somos.** Fundação Vanzolini. s/d. Disponível em: <<https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 6 mai. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 - Notificação Extrajudicial enviada à CIMA no dia 27 de setembro de 2017.

Processo n°: 0029.4440.2017

Assunto: Solicitação à avaliação SARESP de Geografia dos anos de 2009, 2011 e 2013

Marcela Araujo de Mello Lemos, brasileira, solteira, professora e pesquisadora, residente e domiciliada junto à Rua José Carlos Marthe, nº 29, bairro Jardim Residencial Giverny, cidade Sorocaba, estado São Paulo, CEP 18048-260, por intermédio de sua advogada infra-assinada, à presença de V. Senhoria, apresentar a presente NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL, nos termos do Art. 5º, XXXIII e 226, parágrafo 2º da Constituição Federal, e no Art. 15 da Lei 12.527, conforme os fatos a seguir descritos:

A Notificante, na condição de professora e pesquisadora, está realizando um estudo acerca da avaliação externa aplicada às crianças que estudam no Estado, SARESP, e, para tanto, necessita do acesso às provas aplicadas nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Diante disso, no dia 31-08-2017, recorreu a Sra. Marcela à VUNESP, responsável pela elaboração da prova, porém foi encaminhada para esta Secretaria, a fim de obter a autorização. Ocorre que, ao entrar em contato com a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, órgão competente, a Notificante foi informada da necessidade de preenchimento de um formulário (doc. anexo), pois, aparentemente, trata-se de documentação restrita e que precisa de autorização, mesmo que para fins acadêmicos.

Para a surpresa da Sra. Marcela, apesar de se tratar de uma prova aplicada para monitorar os avanços da **educação básica no Estado**, no dia 19-09-2017, houve a negativa de sua solicitação, conforme carta transcrita abaixo:

Prezada Senhora Marcela, em atenção ao seu Requerimento de Solicitação de **Dados Restritos** (grifos nossos), informamos que foi autuado processo nº 0029.4440.2017, cujo parecer segue abaixo, após análise do Departamento de Avaliação e da Coordenadora da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional da SEE. Processo: 0029.4440.2017

Interessado: Marcela Araujo de Mello Lemos

Assunto: Reivindicação

Trata do presente de solicitação da pesquisadora Marcela Araujo de Mello Lemos da liberação de itens das avaliações de Geografia aplicadas no SARESP, em 2009, 2011 e 2013 para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este Departamento de Avaliação Educacional no âmbito que concerne às suas atribuições e competências, entende que os itens aplicados nas avaliações do SARESP compõem um banco de dados no qual se registram seu histórico e seus parâmetros. Os itens são aplicados em mais uma edição da avaliação, de maneira que os resultados sejam comparáveis entre elas. Itens novos e inéditos devem compor futuras avaliações para garantir a confiabilidade dos resultados e manter atualizados os temas da avaliação.

Para o atendimento a solicitação, a Secretaria dispõe de alguns itens publicados no Relatório Pedagógico de Geografia nos anos 2009, 2011 e 2013 que podem ser consultados.

Atenciosamente,

Cristiane Mirisola, Coordenadoria de Informação,

Monitoramento e Avaliação Educacional

A negativa ao conteúdo dessas provas implicará na impossibilidade de conclusão da pesquisa da Sra. Marcela, faltando, portanto, a comprovação final de sua hipótese. Além disso, não estamos a tratar de instituição particular de ensino e suas respectivas avaliações, mas de um sistema de avaliação aplicado pela Secretaria da Educação deste Estado, cujo escopo é o de monitorar as políticas relacionadas à melhoria da qualidade da educação.

Sendo assim, seja pela natureza pública do órgão responsável pela aplicação da prova, seja pelo seu objetivo de melhorar a qualidade da educação, a disponibilização das provas se faz necessária, uma vez que a negativa contraria à própria existência da avaliação SARESP.

O artigo 5º da nossa Carga Magna prevê, em seu *caput*, os direitos fundamentais, individuais e coletivos, e, mais especificamente, o inciso XXXIII deste dispositivo legal, prescreve o direito de todos de receber dos órgãos públicos informações

de seu interesse, seja ele de cunho particular, ou de interesse coletivo ou geral, sendo prestados no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvados os casos cujo sigilo seja fundamental à segurança do Estado.

Desse modo, parece desarrazoada a decisão denegatória do acesso às avaliações, já que a disponibilização de seu conteúdo à pesquisadora Notificante jamais culminaria em qualquer risco ao Estado. O seu interesse é unicamente didático, sem quaisquer interesses escusos.

Além de estarmos diante de uma garantia fundamental prevista na nossa Carta da República, o artigo 226, parágrafo segundo da mesma Lei Maior diz que *cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.*

A Lei 12.537 de 2011 regulamenta os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios quando da garantia do acesso à informação. A finalidade desta Lei é de assegurar o direito fundamental acima descrito do acesso à informação, observando os Princípios básicos da Administração Pública, com as diretrizes a seguir descritas:

- Observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção;
- Divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações;
- Utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação;
- Fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
- Desenvolvimento do controle social da administração pública.

Segundo a Lei em análise, a informação sigilosa seria aquela submetida temporariamente à restrição de acesso ao público, por conta de sua imprescindibilidade, a fim de garantir a segurança social e Estatal. Ora, a solicitação das avaliações na íntegra para fins acadêmicos está longe de pôr em risco a paz e tranquilidade sociais.

Ademais, o acesso à informação é dever do Estado e a sua disponibilização deve se dar de forma objetiva e ágil, transparente, clara e em linguagem de fácil

compreensão (artigo, 5º da Lei da Transparência), cabendo aos órgãos e entidades do Poder Público a gestão, propiciando o amplo acesso e a divulgação.

Sendo assim, esta Notificação Extrajudicial tem o fim de obter, no prazo máximo de 15 dias, de forma amistosa e respeitável o quanto segue:

O acesso às provas SARESP de Geografia aplicadas nos anos de 2009, 2011 e 2013 para fins acadêmicos, sob pena de se recorrer ao Judiciário com a propositura de ação de responsabilidade própria.

São Paulo, 22 de setembro de 2017

Ana Paula Mendonça de Almeida

OAB SP 331.721

Anexo 2 – Conteúdos e Habilidades presentes na PCSP de 2010 de 6° a 9° anos de EF II

6° ano EF II

1° BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Paisagem
	O tempo da natureza
	• Os objetos naturais
	O tempo histórico
	• Os objetos sociais
	A leitura de paisagens
	Escalas da Geografia
	As paisagens captadas pelos satélites
	• Extensão e desigualdades
	Memória e paisagens
	As paisagens da Terra
	HABILIDADES
	• Construir e aplicar o conceito de paisagem
	• Descrever elementos constitutivos de uma paisagem
• Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem	
• Elaborar hipóteses para explicar as mudanças ocorridas na paisagem com base na observação de imagens	
• Descrever elementos constitutivos de mudanças e permanências em uma dada paisagem	
• Identificar e descrever, nas paisagens, os elementos mais duráveis e os mais suscetíveis a mudanças na temporalidade humana	
• Interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço	
• Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem	
2° BIMESTRE	CONTEÚDOS
	O mundo e suas representações
	Exemplos de representações
	• Arte e fotografia
	Introdução à história da cartografia
	A linguagem dos mapas
	Orientação relativa
	• A rosa dos ventos
	Coordenadas geográficas
	Os atributos dos mapas
	Mapas de base e mapas temáticos
	Representação cartográfica
	• Qualitativa e quantitativa
	HABILIDADES
	• Comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites
• Descrever os movimentos do planeta Terra e identificar as consequências dos movimentos	
• Reconhecer o significado da seletividade na representação cartográfica e a distinção entre mapas e imagens de satélites	
• Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa	
• Aplicar o sistema de coordenadas geográficas para determinar a posição absoluta dos lugares	
• Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica	
• Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica	
• Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos	
• Reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos	
• Reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática	

3º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Os ciclos da natureza e a sociedade
	A história da Terra e os recursos minerais
	A água e os assentamentos humanos
	Natureza e sociedade na modelagem do relevo
	O clima, o tempo e a vida humana
	HABILIDADES
	• Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade
	• Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre
	• Conceituar rocha e relacionar os tipos de rochas à presença de minérios na face da Terra
	• Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera)
	• Descrever a importância da força dos ventos na transformação do relevo na escala do lugar
	• Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre
	• Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo
	• Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão de dias e noites
	• Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano
	• Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar
• Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar	
• Identificar os elementos formadores do clima e os fatores que nele interferem	
• Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social	

4º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	As atividades econômicas e o espaço geográfico
	Os setores da economia e as cadeias produtivas
	A agropecuária e os circuitos do agronegócio
	A sociedade de consumo
	HABILIDADES
	• Reconhecer e aplicar o conceito de cadeia produtiva
	• Analisar as etapas constituintes de diferentes cadeias produtivas
	• Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo
	• Identificar, por meio de textos ou imagens, elementos constituintes e representativos da paisagem rural e urbana
	• Identificar alterações provocadas no mundo do trabalho, a partir do advento de novas tecnologias
	• Identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial e agropecuária, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo
	• Descrever e identificar características específicas do setor de serviços e sua influência no mundo contemporâneo
• Avaliar, por meio de diferentes imagens ou textos jornalísticos, formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios	

7º ano EF II

1º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	O território brasileiro
	A formação territorial do Brasil
	Limites e fronteiras
	A federação brasileira
	• Organização política e administrativa
	HABILIDADES
	• Identificar, em mapas de divisão política, as principais demarcações do território brasileiro em relação à América do Sul
	• Identificar, em mapas de divisão política, as demarcações dos Estados brasileiros
	• Interpretar mapas históricos para entender a dinâmica da formação do território e do estabelecimento de fronteiras
	• Diferenciar e aplicar os conceitos de limite e fronteira, posicionando-se diante de situações reais
	• Identificar, a partir da leitura de textos e mapas, o processo de formação territorial e o estabelecimento das fronteiras nacionais
	• Ler e interpretar cartas medievais e portulanas

2º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	A regionalização do território brasileiro
	Critérios de divisão regional
	As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada
	HABILIDADES
	• Identificar, em mapas de divisão regional, as demarcações das grandes regiões brasileiras
	• Elaborar e interpretar mapas temáticos de indicadores sociais das unidades federadas
	• Ler, extrair e organizar tabelas com indicadores socioeconômicos dos Estados brasileiros
	• Identificar, em registros histórico-geográficos, representações cartográficas, textos e documentos, as diferentes formas de regionalização do Brasil
	• Reconhecer atividades econômicas na organização e na regionalização do espaço geográfico
	• Identificar as características e dinâmicas geográficas dos fluxos de produção industrial em associação com a organização e a regionalização do espaço brasileiro
	• Identificar características e dinâmicas geográficas da produção agropecuária na organização e regionalização do espaço brasileiro
	• Agrupar os Estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos

• Confeccionar, em uma base cartográfica, mapas temáticos e elaborar propostas de divisão regional, levando em consideração dados e informações disponíveis

• Classificar os Estados brasileiros segundo as condições apresentadas em indicadores socioeconômicos

• Reconhecer, em representações cartográficas e em gráficos, as diferenças e desigualdades dos Estados brasileiros segundo indicadores socioeconômicos

3º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Domínios naturais do Brasil
	Biomass e domínios morfoclimáticos do Brasil
	O patrimônio ambiental e a sua conservação
	Políticas ambientais no Brasil
	O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)
	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais • Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade • Analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro • Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais

4º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Brasil: população e economia
	A população e os fluxos migratórios
	A revolução da informação e a rede de cidades
	O espaço industrial
	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração e descentralização
	O espaço agrário e a questão da terra
	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço • Interpretar, por meio de diferentes linguagens, o processo de ocupação territorial e a formação da sociedade brasileira • Descrever e aplicar o conceito de densidade demográfica • Descrever e aplicar o conceito de fluxos populacionais (processos migratórios) em associação com a produção do espaço contemporâneo e do Brasil • Identificar, por meio de mapa, a distribuição da população brasileira segundo as diferentes regiões • Associar o processo de concentração demográfica ao processo de urbanização • Identificar e discutir as transformações que ocorreram nas formas de uso e apropriação do espaço agrário e industrial ao longo da história brasileira

8º ano EF II

1º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Representação cartográfica
	Visão de mundo e suas tecnologias
	Globalização em três tempos
	O meio técnico e o encurtamento das distâncias
	O meio técnico-científico-informacional e a globalização
	O processo de globalização e as desigualdades internacionais
	HABILIDADES
	• Ler e interpretar representações cartográficas históricas do mundo conhecido
	• Visualizar, por meio de mapas, fenômenos geográficos resultantes da ação humana nas diversas escalas
	• Visualizar, interpretar e comparar formas de representação cartográfica de fenômenos quantitativos e ordenados na escala global
	• Identificar situações representativas do processo de globalização
	• Interpretar situações acerca das manifestações sociais da globalização a partir de textos, gráficos ou mapas
	• Comparar dados sobre produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares
	• Identificar no espaço geográfico a trama dos objetos que propiciam a circulação de fluxos econômicos e de informações
	• Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos socioespaciais representativos dos espaços globalizados
	• Confrontar argumentos e ideias de diferentes autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização
• Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas representativas da relação espaço-tempo	
• Identificar e descrever elementos (econômicos e culturais) do processo de globalização como um fenômeno de ampliação da escala geográfica das relações humanas	
• Identificar as novas condições geográficas vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia de transportes e comunicação, essenciais no processo de globalização	
2º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Produção e consumo de energia
	As fontes e as formas de energia
	Matrizes energéticas
	• Da lenha ao átomo
	Perspectivas energéticas
	A matriz energética mundial
	A matriz energética brasileira
	HABILIDADES
	• Construir e aplicar conceitos de fontes de energia e de matriz energética
	• Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia
	• Identificar e analisar informações textuais e visuais relativas à produção mundial de energia e à sua distribuição geográfica
	• Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso das fontes de energia
	• Identificar e descrever, por meio de mapas, desequilíbrios na produção e no uso das diversas formas de energia no mundo
	• Analisar relações conflituosas no mundo em razão de interesses contraditórios entre produtores e usuários das formas de energia e recursos naturais em geral
	• Analisar dados em diversas fontes que digam respeito às consequências ambientais da atividade energética global e no Brasil
	• Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso, forma e consequência ambiental da atividade energética global
• Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia	
• Extrair informações de diferentes fontes para exemplificar e explicar formas de utilização e consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia	
• Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas com vistas a identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas	
• Elaborar e interpretar mapas temáticos e gráficos relativos às questões energéticas	

3º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	A crise ambiental
	A apropriação desigual dos recursos naturais
	Polição ambiental e efeito estufa
	Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável
	Alterações climáticas e desenvolvimento
	Consumo sustentável
	HABILIDADES
	• Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana
	• Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera)
	• Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais
	• Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais
	• Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica
	• Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana
• Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental	
• Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa	
• Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas	

4º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Geografia comparada da América
	Peru e México
	• A herança pré-colombiana
	Brasil e Argentina
	• As correntes de povoamento
	Colômbia e Venezuela
	• Entre os Andes e o Caribe
	Haiti e Cuba
	• As revoluções
	HABILIDADES
	• Identificar elementos histórico-geográficos representativos da herança pré-colombiana
	• Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência pré-colombiana e colonial
	• Comparar a formação territorial e social do Peru e do México levando em consideração a influência cultural pré-colombiana e colonial
• Estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento sul-americanas	
• Diferenciar as correntes de povoamento que caracterizam a formação territorial da Argentina e do Brasil	
• Analisar histórica e geograficamente os processos de formação política e econômica de Cuba e do Haiti estabelecendo relações destes com a situação atual dos dois países	

9º ano EF II

1º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	A produção do espaço geográfico global
	Globalização e regionalização
	As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América
	Os blocos econômicos supranacionais
	HABILIDADES
	• Aplicar conceitos de espaço geográfico, lugar, região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo
	• Identificar e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas dimensões econômica, cultural e espacial
	• Identificar, no funcionamento da sociedade capitalista, elementos que estimulam e aceleram o processo de globalização
	• Apresentar possíveis soluções para situações-problema representativas de conflito resultante da ação de forças hegemônicas globais
• Confrontar argumentos e ideias de diversos autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização	
• Reconhecer, localizar, descrever e comparar fatos, problemas, fenômenos, situações, lugares que expressem as diversidades e desigualdades regionais na escala global, como meio para compreender as disparidades que as envolvem	
• Explicar e compreender causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do regime capitalista, assim como analisar as condições para sua reprodução	
• Interpretar fatos, dados, situações, problemas ou fenômenos apresentados em forma de textos, gráficos ou mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global	

2º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	A nova “desordem” mundial
	A Organização das Nações Unidas (ONU)
	A Organização Mundial do Comércio (OMC)
	O Fórum Social Mundial
	• Um outro mundo é possível?
	HABILIDADES
	• Identificar, em textos e situações-problema, os fundamentos da cidadania e da democracia
	• Identificar situações nas quais os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os segmentos da sociedade
	• Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana
	• Reconhecer o significado histórico e geográfico da ONU
	• Analisar propostas apresentadas pela ONU com vistas à melhoria da qualidade de vida da população mundial
	• Identificar os elementos essenciais da organização econômica das sociedades contemporâneas
	• Identificar e descrever a base espacial de redes geográficas que constroem o espaço econômico mundial
	• Identificar os fundamentos políticos e técnicos de organizações econômicas multilaterais nas sociedades contemporâneas
	• Descrever e compreender o papel da OMC como reguladora das relações comerciais na escala mundial
• Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias	
• Analisar as formas de organização política e econômica das sociedades contemporâneas, para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade	
• Aplicar e reconhecer, em textos, os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos	

3º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Geografia das populações
	Demografia e fragmentação
	Estrutura e padrões populacionais
	As migrações internacionais
	Populações e cultura
	• Mundo árabe e mundo islâmico
	HABILIDADES
	• Reconhecer e aplicar conceitos demográficos para análise dos processos populacionais
	• Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar coerência em relação a dados demográficos
	• Distinguir demografia de geografia das populações
	• Reconhecer a geografia das populações como uma discussão da espacialidade básica, na superfície terrestre, das populações humanas do planeta
	• Interpretar e elaborar representações cartográficas relativas à geografia das populações
	• Relacionar processos econômicos considerados essenciais na dinâmica populacional
	• Analisar o malthusianismo tendo como referência dados do crescimento populacional e da produção de alimentos
	• Identificar elementos culturais como fatores relevantes na dinâmica demográfica
	• Relacionar o desenvolvimento social com a forma de organização demográfica das populações
• Comparar realidades nacionais diversas que se expressam na escala mundial, com o intuito de identificar e comparar o perfil populacional de cada região	
• Associar padrões populacionais distintos (estrutura etária, em especial) com as condições de desenvolvimento econômico e social dos países	
• Comparar países de perfil populacional distinto, identificar padrões e analisar a transição demográfica de um padrão para o outro	
• Definir e interpretar os processos migratórios internacionais	
• Relacionar dimensões sociais resultantes da distribuição populacional no espaço geográfico	
• Identificar características histórico-geográficas que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico	
• Relacionar situações da vida cotidiana a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza	

4º BIMESTRE	CONTEÚDOS
	Redes urbanas e sociais
	Cidades
	• Espaços relacionais e espaços de conexão
	As cidades e a irradiação do consumo
	Turismo e consumo do lugar
	As redes da ilegalidade
	HABILIDADES
	• Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização
	• Identificar as características das redes urbanas
	• Identificar as características dos processos responsáveis pela hierarquia urbana
	• Identificar e distinguir configurações espaciais representativas das redes geográficas e das cidades globais
	• Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo
• Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo	
• Estabelecer relações entre as diferentes redes de atividades ilegais com estruturas econômicas e de poder	

ANEXO 3 - Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008

Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. (...)

Artigo 3º - A Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observados os artigos 8º, 9º e 10 desta lei complementar.

§ 1º - Para os fins do disposto no "caput" deste artigo, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas referidos nos artigos 4º a 7º desta lei complementar.

§ 2º - As metas deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 4º - Para fins de aplicação do disposto nesta lei complementar, considera-se:

I - indicador:

a) global: índice utilizado para definir e medir o desempenho de toda a Secretaria da Educação;

b) específico: índice utilizado para definir e medir o desempenho de uma ou mais unidades de ensino ou administrativas;

II - meta: valor a ser alcançado em cada um dos indicadores, globais ou específicos, em determinado período de tempo;

III - índice de cumprimento de metas: a relação percentual estabelecida entre o valor efetivamente alcançado no processo de avaliação e a meta fixada;

IV - índice agregado de cumprimento de metas: a consolidação dos índices de que trata o inciso III deste artigo, conforme critérios a serem estabelecidos por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar, podendo ser adotados pesos diferentes para as diversas metas; (...)

Artigo 5º - A avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.

Parágrafo único - Os indicadores a que se refere o "caput" deste artigo serão definidos para períodos determinados, observados os critérios de:

1 - Alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação;

2 - Comparabilidade ao longo do tempo;

3 - Mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes;

4 - Publicidade e transparência na apuração.

Artigo 6º - Os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de toda a Secretaria da Educação, serão definidos mediante proposta do Secretário da Educação, por comissão intersecretarial, a ser constituída em decreto, integrada pelos Titulares das seguintes Pastas:

I - Secretaria da Casa Civil, que presidirá a comissão;

II - Secretaria da Fazenda;

III - Secretaria de Economia e Planejamento;

IV - Secretaria de Gestão Pública.

Artigo 7º - Cabe ao Secretário da Educação a definição de indicadores específicos e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de cada unidade de ensino e administrativa.

§ 1º - Os indicadores, critérios e metas das unidades de ensino e administrativas deverão estar alinhados com os definidos para toda a Secretaria da Educação.

§ 2º - Dar-se-á ampla publicidade às informações utilizadas para a definição e apuração das metas referidas no "caput" deste artigo. (...)

Artigo 9º - O valor da Bonificação por Resultados - BR, a ser pago anualmente, será calculado sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo:

I - Índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e

II - Índice de dias de efetivo exercício. (...)

Artigo 11 - Os servidores pertencentes aos quadros de pessoal da Secretaria da Educação afastados para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município farão jus à Bonificação por Resultados - BR, desde que as escolas ou os municípios destinatários do afastamento participem do sistema de avaliação, nos termos desta lei complementar e de sua regulamentação. (...)

Artigo 13 - O Poder Executivo poderá destinar recursos orçamentários adicionais às unidades de ensino e administrativas da Secretaria da Educação que apresentarem maior índice de cumprimento de metas, nos termos desta lei complementar, conforme os resultados obtidos no período de 1 (um) ano de avaliação, como estímulo à contínua melhoria do desempenho institucional.

(...)

Palácio dos Bandeirantes, aos 17 de dezembro de 2008.

José Serra

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação

Mauro Ricardo Machado Costa

Secretário da Fazenda

Francisco Vidal Luna

Secretário de Economia e Planejamento

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário de Gestão Pública

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil