

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**LUCIANE CREPALDI**

**A Geografia na educação básica:  
investigando a Proposta Curricular (2007)  
do estado de São Paulo**

**MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**SÃO PAULO**

**2009**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

LUCIANE CREPALDI

A Geografia na educação básica:  
investigando a Proposta Curricular (2007)  
do estado de São Paulo

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Geografia na área de concentração Territorialidade e Análise Sócio-Ambiental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação do Prof. Doutor Jorge Luiz Barcellos da Silva.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

*Esta dissertação é resultado de muitas colaborações, algumas explícitas e outras não, cujos diálogos, olhares, expressões e trocas estão presentes em cada frase, em cada período, em cada parágrafo.*

*Agradecimentos especiais:*

*Ao Clodoaldo Júnior, pelo impulso inicial.*

*A todos meus colegas de percurso no mestrado (Valéria, Ednilson, Gildette, Sandra, Carlos Eduardo, Agnaldo, Lilian, Kamila, Ricardo), pelos momentos preciosos, cujas conversas desinteressadas me mostraram caminhos e suscitaram indagações que contribuíram para a orientação das ideias.*

*A Valéria Rodrigues, amizade que se originou com a entrada no mundo da Geografia, pelo apoio e por não me deixar desanimar.*

*A Samantha da Silva Andreo, amizade virtual que se legitimou no real, pelo ombro amigo, pelo incentivo e pelas sugestões.*

*Ao Nelson Augusto Campião, pela compreensão nos momentos de ausência.*

*A Paula e ao André Crepaldi Campião, pelo entusiasmo e vivacidade que me estimulam diariamente.*

*Aos Professores Carlos Alberto Bistrichi, Marísia Santiago Buitoni, e Edson Cabral, pelas aulas e pela oportunidade de elaboração de saberes.*

*Ao Professor Marcos Bernardino de Carvalho, cujo brio intelectual continuará sendo referência.*

*Aos Professores Douglas Santos e Diamantino Pereira, pela participação na banca de qualificação e na minha trajetória de vida acadêmica.*

*Ao meu orientador Professor Jorge Barcellos, pela acolhida e pela contínua disposição em me acompanhar nesse trajeto.*

*A todos,  
muito obrigada!*

*Que pode nossa pesquisa?  
Não pode nada.  
Conta só o que viu.  
Não pode mudar o que viu.  
A pesquisa, entretanto, ajuda a ver, a rever,  
a multiver o real nu, cru, belo, triste.  
Desvenda o panorama, espalha,  
universaliza as imagens e informações que captou.  
Nos obriga a sentir, divulgar, a criticamente julgar.  
A querer bem, ou protestar.  
A desejar mudanças.  
A se mobilizar.*

CREPALDI, Luciane. *A Geografia na educação básica: investigando a Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

Verifica as orientações para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) da Proposta Curricular instituída pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2007. Para o estudo dos documentos *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II)* e *Ensino Médio: documento de apresentação, Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, Volume 1* e *Cadernos do Professor de Geografia* utiliza-se análise de conteúdo sob o enfoque exploratório-qualitativo. Vale-se como referências teóricas ponderações sobre o pensar geográfico, os vínculos entre cognição e escola, concepções sobre currículo e o sentido que a educação escolar possui na contemporaneidade. Identifica-se que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propõe a reforma curricular devido à necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido pela rede pública do estado e de adequar a educação escolar às demandas de vivência, atuação e trabalho do século XXI, atribuindo para isso, o sentido de ordenação, prescrição e controle à Proposta Curricular formulada. As orientações para o ensino de Geografia demonstram um rompimento com o ensino conteudista e mnemônico dessa disciplina, mas as situações de aprendizagem sugeridas não seguem tais indicações, além de não comportar questionamentos e adaptações por parte dos docentes. Assim, as novas orientações curriculares para o ensino de Geografia não colaboram para o desenvolvimento de competências nos estudantes de forma que reconheçam os princípios e conceitos da Ciência Geográfica como instrumentos para compreensão e ação no mundo em que vivem.

**Palavras-chave:** Geografia – educação básica – proposta curricular.

CREPALDI, Luciane. *A Geografia na educação básica: investigando a Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## ABSTRACT

It Checks the guidelines of the curricular proposal introduced by *Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* (State Department of Education of São Paulo) for the discipline of Geography in the Elementary School II (5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades) in 2007. For the study of the documents *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação, Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, Volume 1 e Cadernos do Professor de Geografia* (Curricular Proposal for the School Curriculum - Cycle II – and High School: the presentation document, Guidelines for the Management of the School Curriculum, Volume 1 and Books of Geography Teacher), it is used the content under the exploratory and qualitative focus. It is used as theoretical references: reflexions concerning the geographic thinking, the links between cognition and school, conceptions concerning curriculum and the sense that the school has in the contemporaneity. We find that the *Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* (State Department of Education of São Paulo) proposes a curricular reform because of the need to improve the quality of education offered by the state public school and to adjust the school education to the demands of life, activity and work of the XXI century - assigning to it, the sense of ordering, prescribing and control at formulated Curricular Proposal. The guidelines for the teaching of geography show a break with the content and mnemonic teaching of this discipline, but the situations of learning suggested do not follow such instructions, and do not contain questions and adaptations by the teachers. Thus, the new curricular guidelines for teaching geography does not work for the development of skills in students in order to recognize the principles and concepts of Geographic Science and instruments for understanding and action in the world in which they live.

**Keywords:** Geography - elementary education - curricular proposal.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Plano de aula.....	83
Figura 2 -	Rio de Janeiro: Avenida Central em 1905 e 2005.....	89
Figura 3 -	Atividade sugerida para avaliação de aprendizagem.....	90
Figura 4 -	Climogramas de Iquito (Peru), Belize, Yuma (EUA) e Fort Vermilion (Canadá).....	94
Figura 5 -	Brotas – SP.....	95
Figura 6 -	Formação de delta na foz do rio.....	96
Figura 7 -	População ativa no setor primário.....	99
Figura 8 -	Cadeia produtiva da laranja.....	100
Figura 9 -	Cadeia produtiva dos automóveis.....	101
Figura 10 -	Planisférios .....	107
Figura 11 -	Ocupação do interior do Brasil, séculos XVII e XVIII....	109
Figura 12 -	Índice de desenvolvimento humano, 2000.....	112
Figura 13 -	Mapa de biomas brasileiros e de domínios Morfoclimáticos.....	115
Figura 14 -	Informação a ser transmitida por meio de aula expositiva.....	117
Figura 15 -	Atividade sobre categorias de manejo.....	118
Figura 16 -	Amazônia: cenário de destruição.....	118
Figura 17 -	Mapas do Brasil: Fluxos migratórios, 1995-2000; Internet, 2000 e Localização de unidades fabris, 2000.....	121
Figura 18 -	Recomendação dada ao professor.....	122
Figura 19 -	Padrão geral de circulação da atmosfera e rota de Colombo.....	128
Figura 20 -	A produção e o consumo de petróleo no mundo.....	134
Figura 21 -	Participação dos povos indígenas na População de países selecionados .....	138
Figura 22 -	Colômbia e Venezuela: densidades demográficas.....	139
Figura 23 -	Mundo: destinação do turismo internacional.....	157

## **Quadros**

Quadro 1 – Indicações para a 5ª série .....	88
Quadro 2 – Indicações para a 6ª série .....	105
Quadro 3 - Indicações para a 7ª série .....	126
Quadro 4 - Indicações para a 8ª série .....	143

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- IDESP - Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo
- PCGEO - Proposta curricular de Geografia
- PCNS - Parâmetros curriculares nacionais
- PQE - Programa de qualidade da escola
- SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE-SP - Secretaria de estado da educação do estado de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I – CURRÍCULO E DEMANDAS SOCIAIS.....	17
1.1 Contexto histórico-social do século XXI e fundamentos pedagógicos.....	22
1.2 A escolarização como processo de formação humana.....	26
1.3 O ambiente escolar e seus vínculos com a cognição.....	28
1.4 Cognição e competências.....	32
CAPÍTULO II – O PENSAR GEOGRÁFICO.....	35
2.1 A Geografia mobilizada pela ciência.....	36
2.2 A Geografia mobilizada pela escola.....	39
2.2.1 Os objetivos da Geografia no contexto escolar.....	41
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	47
3.1 A opção pelo material.....	48
3.2 Abordagem e procedimentos na análise do documento.....	52
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS.....	57
4.1 Diretrizes da Proposta Curricular do estado de São Paulo.....	58
4.1.1 Currículo: ordenador da prática educativa.....	59
4.1.2 Aprendizagem: centro da atividade escolar.....	61
4.1.3 Educar: desenvolver habilidades e competências.....	62
4.2 Orientações de Geografia para o Ensino Fundamental II e Ensino.....	66
4.2.1 Escala geográfica: níveis de observação inter-relacionados.....	69
4.2.2 Paisagem, território e lugar: conceitos priorizados.....	71
4.2.3 Alfabetização cartográfica: uma lacuna a ser preenchida.....	74
4.2.4 Prática pedagógica significativa.....	76
4.3 Sugestões para a prática pedagógica de Geografia.....	81
4.3.1 Segmento 5ª série.....	85
4.3.1.1 1º bimestre .....	89
4.3.1.2 2º bimestre .....	90
4.3.1.3 3º bimestre .....	93
4.3.1.4 4º bimestre.....	97

4.3.2 Segmento 6 <sup>a</sup> série.....	103
4.3.2.1 1 <sup>o</sup> bimestre.....	106
4.3.2.2 2 <sup>o</sup> bimestre .....	110
4.3.2.3 3 <sup>o</sup> bimestre.....	113
4.3.2.4 4 <sup>o</sup> bimestre .....	119
4.3.3 Segmento 7 <sup>a</sup> série .....	124
4.3.3.1 1 <sup>o</sup> bimestre .....	127
4.3.3.2 2 <sup>o</sup> bimestre .....	129
4.3.3.3 3 <sup>o</sup> bimestre .....	134
4.3.3.4 4 <sup>o</sup> bimestre .....	137
4.3.4 Segmento 8 <sup>a</sup> série.....	142
4.3.4.1 1 <sup>o</sup> bimestre .....	144
4.3.4.2 2 <sup>o</sup> bimestre .....	148
4.3.4.3 3 <sup>o</sup> bimestre .....	151
4.3.4.4 4 <sup>o</sup> bimestre .....	155
4.3.5 Que Geografia é essa? .....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
ANEXOS.....	171
ANEXO A.....	172
ANEXO B.....	176
ANEXO C.....	180

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, o direito de todos à educação é amparado por legislações e normas nacionais e internacionais. Sua origem, juntamente com o entendimento do Estado como gerenciador da educação pública, remonta aos princípios do liberalismo iluminista impulsionado pela revolução burguesa na época moderna.

Na modernidade<sup>1</sup>, a burguesia se consolida como classe dominante e o sistema capitalista se estabelece desencadeando discussões em torno da questão educacional, cujas argumentações visavam legitimar o regime político liberal e garantir a manutenção do sistema.

Nesse período, a burguesia se manifesta, primeiramente, como uma classe revolucionária e, enquanto tal defende a igualdade entre os homens alegando que as diferenças encontradas na sociedade eram de natureza social, contrariando as idéias de "direito natural e divino" sobre as quais o clero e a nobreza justificavam seu poder e seus privilégios. É sobre essa base da igualdade entre os homens que vai se fundamentar o princípio da liberdade e sobre este que se postula uma reforma social (SAVIANI, 1988).

Surge então, a necessidade de se extinguir a forma antiga da sociedade, de renovar os costumes e os usos, de mudar as idéias sobre as quais a sociedade feudal se fundamentava. Era preciso formar homens que pudessem viver e responder aos anseios dessa nova forma

---

1 O termo modernidade associa-se ao período referente à Idade Moderna, recorte histórico caracterizado por mudanças sociais, políticas e econômicas associadas à substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista (SANTIAGO, 1999).

de organização social.

Saviani aponta que,

[...] é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era a condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1988, p. 51-52).

É nesse contexto, que a educação escolarizada passa a ter como princípios norteadores a universalidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade, sendo o Estado responsável por implementar políticas públicas que são instrumentos para se garantir a adequação dos indivíduos às demandas da sociedade.

Esta discussão, por sua vez, se orienta pelas seguintes questões:

- Qual a concepção de proposta curricular presente nas orientações elaboradas em 2007 pela SEE-SP?
- Quais são as indicações para a prática pedagógica de Geografia constantes da Proposta Curricular (2007) para o estado de São Paulo?
- Quais são as concepções de aprendizagem, de aluno e de professor em que as orientações curriculares de Geografia se apóiam?

- Como as indicações para o ensino de Geografia anunciadas no documento de apresentação da Proposta Curricular são viabilizadas?
- Qual é o sentido que as situações de aprendizagem atribuem ao ensino de Geografia?

E na intenção de elucidar os questionamentos mencionados anteriormente, este estudo se estrutura do seguinte modo:

- o *primeiro capítulo* busca relacionar *currículo e demandas sociais* evidenciando seu vínculo com o contexto histórico-político-social para pontuar algumas questões dos fundamentos pedagógicos da atualidade;
- o *segundo capítulo* envolve considerações sobre a *ciência geográfica e a geografia escolar*, explicitando a singularidade do discurso geográfico e da aprendizagem escolar, a relação entre escolarização, cognição e competências, além de apresentar indicações de especialistas quanto ao papel da geografia na educação básica;
- o *terceiro capítulo* apresenta os documentos que compõe a Proposta Curricular (2007) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o caminho metodológico na opção de um estudo documental com caráter exploratório-qualitativo;
- o *quarto capítulo* trata da análise da Proposta Curricular procurando compreender os princípios que a fundamentam, identificar as orientações para a

disciplina de Geografia e avaliar as situações de aprendizagem indicadas como referência para a prática pedagógica de Geografia;

- as *considerações finais* apresentam uma síntese dos entendimentos obtidos com a análise das orientações curriculares (2007) para o ensino de Geografia no estado de São Paulo.

## **CAPÍTULO I**

### **CURRÍCULO E DEMANDAS SOCIAIS**

Para que serve a escola?

*Em uma perspectiva temporal, seria necessário considerar diferentes tempos do verbo "servir": para que serviu a escola no passado? Para que serve a escola hoje? Para que servirá a escola no futuro que já se delinea? Em uma perspectiva espacial, seria necessário considerar os diferentes espaços em que se inseriu, em que se insere e em que se inserirá a escola – diferentes culturas e subculturas, diferentes sociedades e diferentes grupos sociais, talvez, sobretudo diferentes contextos ideológicos... A escola serviu, serve e certamente virá a servir para domesticar ou para libertar, para reproduzir ou para revolucionar, para formar indivíduos ajustados ou indivíduos críticos, para adaptar ao presente ou para preparar o futuro. A opção entre essas e muitas outras alternativas depende de quando e de onde se fala. Se a pergunta fosse "Para que deve servir a escola?", eu poderia responder com a minha ideologia, com as minhas utopias. Tal como é formulada, a pergunta solicita uma constatação, e a única que me parece possível é de que a escola serve às ideologias e às utopias do tempo e do espaço em que esteja inserida.*

Magda Soares, Revista Pátio, ano X, nº 39.

O entendimento de educação escolar como atividade responsável pelo processo de formação humana e a crença de que por meio dos conteúdos, das atitudes e dos valores fomentados pela atividade educacional pode-se construir manter e transformar uma sociedade, trás à tona preocupações referentes aos modos de organizar a atividade escolar, questões pertinentes às discussões sobre currículo.

Sacristán (1998) aponta que a expressão currículo

provêm da palavra latina *currere* que se refere a um percurso que deve ser realizado, sendo a escolaridade esse percurso e o currículo, o guia para orientar a escolaridade. O autor acrescenta ainda, que o termo currículo passa a compor a linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massas e necessidades de organização, de gestão e de controle do sistema educativo passam a surgir.

O conceito de currículo tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, no entanto, diferentes significados têm sido atribuídos ao termo. Kramer (2002) ao analisar o parecer de alguns autores sobre os termos proposta curricular e currículo na educação infantil, conclui que não há um consenso quanto a sua diferenciação, sendo o uso de um ou outro uma questão de opção.

Segundo Kramer,

Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (KRAMER, 2002, p.12).

A autora acrescenta, ainda, que independentemente das diferenças conceituais e do termo escolhido pelos especialistas, as concepções apresentadas expressam opiniões que ultrapassam a ideia de currículo/proposta curricular como conjunto de matérias ou de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Nas visões apresentadas o que se evidencia é a preocupação com certo contexto histórico-social, uma vez que as propostas curriculares/curriculos “estão sempre situados num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções” (KRAMER, 2002, p.12).

Ainda segundo Kramer (2002), tanto em uma denominação quanto em outra estão presentes questões referentes à metodologia, a avaliação, a gestão, aos conhecimentos escolares e aos valores e identidades que se quer propor em uma sociedade.

Do mesmo modo, Moreira & Candau (2007), responsáveis por discutir os vínculos entre currículo, conhecimento e cultura no documento *Indagações sobre currículo* elaborado pelo Ministério da Educação, consideram que as distintas concepções associadas à palavra currículo derivam do modo como a educação é concebida em um dado momento histórico e das influências teóricas da época.

Para os autores, diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 18).

No período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, as chamadas teorias críticas introduziram uma importante perspectiva de análise sobre a relação entre educação e currículo. Essas teorias ampliaram a compreensão do papel da educação na dinâmica de reprodução social e cultural e alertaram quanto aos vínculos entre ideologia, currículo e poder.

Como nos indica Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

Outra proposição colocada pelos teóricos críticos refere-se ao caráter oculto do currículo. O currículo oculto é entendido como sendo os valores e as atitudes transmitidas subliminarmente pela rotina da sala de aula e pelas relações sociais estabelecidas na escola que não estão explicitadas pelas propostas curriculares. Desse modo, compõe o currículo oculto: as relações de autoridade, o uso de prêmios e castigos, as formas de organizar o espaço escolar, as mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos, entre outros.

O currículo/proposta curricular também possui a função de ser elemento de regulação e controle dos objetivos educacionais, pois o tendo como referência é possível montar um sistema de monitoração e avaliação para saber se os resultados desejados estão sendo ou não alcançados.

Moreira & Candau (2007) avaliam que a partir da década de 1990 as preocupações dos pesquisadores se deslocam das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura<sup>2</sup>. Isto se dá, segundo os autores, devido a predominância da

---

<sup>2</sup> Moreira & Candau (2007) reconhecem que a palavra cultura possui várias significações (cultivo da terra, plantações e animais; cultivo da mente humana a fim de que as pessoas sejam caracterizadas como cultas; conteúdo cultural expressos por meio de manifestações, etc...) no entanto, aqui consideram cultura como sendo o conjunto de práticas (arranjos e relações) por meio das quais significados são

esfera cultural, entendida como o conjunto de arranjos e relações dos espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula.

Considerando tal situação, Stuart Hall mencionado pelos autores afirma:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (STUART HALL *apud* MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 20).

Assim, a partir do exposto, pode-se entender programa curricular/currículo como um conjunto de escolhas que se faz em um vasto universo cultural e que possui, subjacente, princípios e metas de um projeto educativo a ser efetivado. Além disso, por terem um caráter formativo, as propostas curriculares constroem identidades sociais, culturais e pessoais por meio do cultivo de uma maneira de pensar, de organizar o raciocínio e de se relacionar com o conhecimento.

Desse modo, podemos dizer que é difícil, senão impossível, discutir a Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de forma relevante sem situá-la num contexto social, cultural e histórico.

## **1.1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SÉCULO XXI E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

As orientações educacionais têm sido ao longo da história, influenciadas pelos ideários de construção dos estados nacionais, da democracia e pelas demandas do mercado associadas ao sistema produtivo e às formas de administração da produção.

No decorrer do século XX, grandes e rápidas modificações políticas, econômicas e sociais, aliadas a novos conhecimentos e as novas tecnologias disseminaram-se pelo mundo. As áreas científicas e de tecnologia passaram por muitos avanços e não só produziram alterações nos fluxos de informações desencadeando mudanças significativas nos processos produtivos, na vida cotidiana e nos hábitos de consumo da população, como também geraram novas necessidades, inclusive, para os sistemas educacionais.

Com relação a esse quadro, Reich observa que:

Combine a internet, os satélites e a fibra ótica, os grandes avanços na capacidade de processamento dos computadores (por circuitos não maiores que uns poucos átomos), a enorme expansão das conexões de banda larga (que transmitem informações digitais para residências e escritórios em altíssima velocidade e em quantidade maior por meio de redes de cabos de fibra ótica e constelações de satélites), o mapeamento do genoma humano e as ferramentas para selecionar e combinar genes e até mesmo moléculas, e você conseguirá, em tempo real, um gigantesco bazar global com opções e possibilidades quase infinitas (REICH, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Tedesco (2004) salienta que as variáveis mais importantes na explicação dessa nova forma de organização social e econômica, e que também são fundamentais para sua sustentação,

são a informação, o conhecimento e a capacidade para produzi-los e manejá-los, sendo esta a razão pela qual alguns autores atribuem à atualidade a denominação de *sociedade da informação e do conhecimento*. Para o autor, essa situação traz implicações diretas para a educação escolar, pelo fato de ser entendida como “a atividade por meio da qual se produz e se distribui o conhecimento” (TEDESCO, 2004, P. 20).

Segundo Hargreaves (2004), viver em uma sociedade do conhecimento é viver em uma economia do conhecimento, cujo funcionando é mobilizado pelo poder de pensar, aprender e criar coisas novas, uma vez que a lucratividade e o sucesso das empresas baseiam-se na flexibilidade, na rapidez em inovar, atrair e manter os clientes<sup>3</sup>.

Assim, a economia do conhecimento para se expandir necessita tanto de pessoas receptivas a essas inovações (consumidores), quanto de um novo perfil profissional, o que impõe novas demandas qualitativas à força de trabalho, tais como: criatividade, flexibilidade, inventividade, capacidade de solucionar problemas, de trabalhar em equipe, de aprender com pessoas diferentes, aspectos relacionados à iniciativa e à sensibilidade dos indivíduos.

Numa visão promissora dessa sociedade, Hargreaves sustenta que:

[...] as organizações da sociedade do conhecimento desenvolvem essas capacidades proporcionando a seus membros amplas oportunidades para aprimorar suas habilidades e reciclar sua formação, quebrando barreiras

---

3 Para um maior conhecimento sobre a estratégia de conquista de mercado pelas empresas na atualidade, pode-se consultar o livro *Estratégias do oceano azul*, de W. Cham Kim e Renée Mauborgne, publicado no Brasil pela Campus editora, ano 2005.

para a aprendizagem e a comunicação e fazendo com que as pessoas trabalhem em equipes justapostas e flexíveis, considerem problemas e equívocos como oportunidades para aprender (HARGREAVES, 2004, p. 20).

No entanto, não é esta situação que se configura a medida que os avanços tecnológicos passam mais efetivamente a ordenar a sociedade. O que se percebe é que as já existentes diferenças sociais se acentuam com o aumento dos índices de desemprego e da pobreza. Assim, o risco da sociedade do conhecimento alargar as defasagens entre ricos e pobres, e desse fator comprometer sua expansão devido ao crescimento da exclusão social, se evidenciam.

Shiroma (2001), em sua pesquisa sobre políticas econômicas e o discurso da inclusão, utiliza, como referência, estudos sociolinguísticos sobre o discurso do governo trabalhista britânico no qual são identificadas diferentes interpretações sobre a questão da exclusão social:

- a exclusão social como sinônimo de pobreza, reduzida com a redistribuição da riqueza;
- exclusão relacionada ao desemprego, amenizada com o treinamento e a orientação das pessoas para que ingressem no mercado de trabalho;
- exclusão entendida como um fenômeno cultural, associada a aspectos morais e comportamentais (vícios, delinquências, maus hábitos e crimes).

Prosseguindo em sua análise, Shiroma indica que expressões como inclusão e coesão social, solidariedade, oportunidade, autonomia responsável, aprendizagem ao longo da vida e comunidade

passam a ser mencionadas, com muita frequência, em relatórios internacionais e nacionais da área social no final do século XX.

Para a autora em questão, é o risco latente do aumento da exclusão social, que vai acarretar, nos anos de 1990, uma reformulação nos ideários da educação, tendo os discursos sobre inclusão a seguinte roupagem: o de desenvolver nos indivíduos a capacidade de saber selecionar, interpretar e reorganizar informações de forma autônoma, rápida e flexível – habilidades e competências estimadas como necessárias para a vivência no século XXI.

Tais pensamentos também são encontrados no relatório da UNESCO sobre Educação para o século XXI, intitulado: *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1998). Jacques Delors, seu organizador, aponta como principal conseqüência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma educação escolar organizada em torno de quatro aprendizagens consideradas como fundamentais:

- aprender a conhecer, o que envolve adquirir instrumentos para a compreensão a fim de construir e reconstruir o conhecimento de modo que não se torne efêmero;
- aprender a fazer, diz respeito a estar apto a enfrentar novas situações, a ser flexível e resolver conflitos por meio da reelaboração de conceitos e valores;
- aprender a conviver, relaciona-se a viver com outras pessoas, a fim de participar e cooperar com elas em todas as atividades humanas;
- aprender a ser, refere-se ao desenvolvimento da iniciativa, da sensibilidade, da responsabilidade, do pensamento autônomo e crítico e, aspectos

considerados essenciais para a vivência na atual sociedade.

Essa, portanto, é a situação que vai instigar as reformas curriculares do final dos anos 1990 e que mobiliza, no Brasil, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), cujos princípios determinam, entre outros aspectos, o respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB 9394/96, artigo 3º).

Além desses indicativos, em seu artigo 32, a LDB destaca que a educação escolar deve ter por objetivo a formação básica do cidadão envolvendo:

- a) O desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio tanto da leitura e da escrita quanto do cálculo.
- b) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
- c) A aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social.
- d) O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

## **1.2 A ESCOLARIZAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA**

Os valores, hábitos, habilidades e atitudes construídas

pela escola não só colaboram para uma ordenação social, como também contribuem para o desenvolvimento das elaborações cognitivas dos estudantes. Desse modo, a educação escolar não é apenas um processo institucional e instrucional é, também, um investimento na formação humana.

Severino (2006), ao abordar os vínculos da educação com o processo de humanização, aponta que o objetivo da prática educativa é o de aprimorar os seres humanos, de levá-los a alcançarem um modo de ser considerado humano em sua plenitude. Nesse sentido, o autor assim se expressa:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é um processo de devir humano como devir humanizador, mediante o qual do indivíduo natural devém um ser cultural (SEVERINO, 2006, p. 621).

Contudo, Severino observa que o fato do fenômeno educacional ser situado historicamente, os sentidos que a formação humana, como proposta da educação escolar, recebe vincula-se as mudanças que ocorrem nas concepções dos homens a respeito do ideal de humanização.

Nessa perspectiva, Saviani (1991) define o trabalho educativo como sendo:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser

assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Hermann (2005), apoiando-se em Grabes (1996), assinala que, na atualidade, há uma aproximação da proposta de formação humana com a ética e a estética no sentido de desenvolver a capacidade dos indivíduos em utilizar valores e princípios como balizadores de percepções e julgamentos na vivência cotidiana.

O propósito de desenvolver a capacidade de crítica e julgamento dos indivíduos faz com que o processo de elaboração de raciocínios seja o foco da atividade escolar. A razão apontada para esse direcionamento é a de que, diante da pluralidade de concepções, informações e opções das sociedades contemporâneas, é preciso identificar, caracterizar, selecionar, contextualizar, organizar, compreender e realizar várias outras operações cognitivas que são mobilizadas no processo de leitura, compreensão e tomada de decisão.

### **1.3 O AMBIENTE ESCOLAR E SEUS VÍNCULOS COM A COGNIÇÃO**

Em linhas gerais, o termo cognição associa-se a construção do conhecimento, processo no qual o pensamento atua sobre nossa percepção da realidade a fim de interpretar as informações captadas.

Segundo Cláudio Guimarães dos Santos (2002)<sup>4</sup>, neuropsiquiatra, no que diz respeito ao homem, o termo cognição vinculá-se “a capacidade de adaptação a situações diferentes em curto espaço de tempo” e, neste sentido, salienta:

[...] vale explicar que a adaptação humana, em seus aspectos cognitivos, difere da adaptação biológica. Dizer que determinada espécie está adaptada a um nicho significa que sobrevive bem nesse ambiente. Afastada dele, entretanto, enfrentará sérias dificuldades de sobrevivência. É importante ressaltar que os homens não só desenvolveram, ao longo da evolução, a capacidade de adaptar-se a determinadas condições: dentro de certos limites, são capazes de modificá-las. Por exemplo, são capazes de desenvolver meios de sobrevivência no espaço, onde não há oxigênio, e teriam condições de viver debaixo d'água, se isso fosse absolutamente necessário. É a essa imensa capacidade de adaptação que se dá o nome de cognição, de inteligência humana. [...] Por isso, o conceito de cognição abrange toda a capacidade de processar informações, de reagir ao que percebemos no mundo e em nós mesmos (GUIMARÃES, 2002, grifos nossos).

Freire (1987) em *A importância do ato de ler*, ao comentar sobre seu processo de formação enquanto leitor, expõe de maneira belíssima a ideia de cognição (de processar informações):

Me vejo então na sala mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o

---

4 Entrevista concedida à Dráuzio Varella sobre o tema *Memória e linguagem*, em 30 ago. 2002. Disponível em: <[http://drauziovarella.ig.com.br/entrevistas/claudio\\_memoria\\_2.asp](http://drauziovarella.ig.com.br/entrevistas/claudio_memoria_2.asp)>. Acesso em 27 out. 2008.

mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1987, p. 12-13).

A partir da narração de Freire, pode-se dizer que a criança, desde a tenra idade, realiza um conjunto de elaborações cognitivas para poder aprender, já que:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p. 85).

As elaborações cognitivas são realizadas de acordo com as referências do indivíduo (conhecimentos, valores, atitudes e raciocínios) e a aprendizagem escolar é uma importante fonte de subsídios. Davidov (1988), mencionado por Sforini & Galuch (2006), faz considerações a esse respeito:

Os problemas de ensino e da educação que impulsiona o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-las no processo didático determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos estudantes durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos (DAVIDOV, 1988, p. 99 *apud* SFORINI & GALUCH, 2006, p. 3).

Os estudos realizados por Vygotsky (2005, p. 107)

confirmam que a escola é um importante local para o aprimoramento das operações cognitivas, além de ser "uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o desenvolvimento mental influenciando, assim, a maneira pela qual o indivíduo, percebe, se relaciona e concebe o mundo em que vive.

Santos (1995) colabora com essa discussão ao afirmar que, independente do componente curricular, o que está subjacente ao processo de aprendizagem proporcionado pela escola, é uma maneira de pensar, de organizar o raciocínio, de se relacionar com o conhecimento que por uma questão histórica, tem se pautado nas proposições da lógica formal.

A lógica formal consolida-se como modelo de racionalidade no século XIX e passa a impregnar os modos de pensar, ser e agir das pessoas a partir de então. Essa maneira de construir raciocínios concebe o mundo de maneira estática e imutável e considera a veracidade das ideias sem dar margem à dúvidas, questionamentos e contradições.

Essa lógica influi em todos os âmbitos de nossa vida, desde a construção e transmissão dos conhecimentos científicos, bem como os filosóficos, os teológicos, os conhecimentos do dia a dia, influi na nossa ética, nas nossas relações com as pessoas, e assim por diante. A intolerância com as novidades na pesquisa científica, nas metodologias, nas artes, nas religiões provêm dessa exclusão, que, por suposto, garante o que é certo. Daí, então, no dia-a-dia, termos as nossas afirmações, que admitimos como certas, e as dos outros como erradas; nossa religião é a certa, a dos outros a errada; nossa moral é a certa, a dos outros, erradas; e, assim, se seguem outros pré-conceitos [...] Assim sendo, tanto a teoria (ciência, filosofia, teologia...) quanto a prática (modos de agir) permanecem no limite das possibilidades do sim e do não, do certo e do errado; afinal, das polaridades, sem possíveis mediações entre elas; assim como, sem possibilidades além delas (LUCKESI, 2003, p.5).

As proposições da lógica formal se fazem presentes na prática educativa à medida que o conhecimento resultante da relação científica da sociedade com o mundo é entendido como verdade única e absoluta, devendo ser matéria de ensino dos currículos escolares. Dessa forma, o conhecimento deve ser transmitido pela escola e assimilado pelos alunos, bastando memorizá-los e reproduzi-los nas provas e exames.

Todavia, em uma época onde há uma diversidade de informações, ideias e objetos, "verdades" e atualidades que se tornam obsoletas em uma velocidade que varia dependendo das especificidades dos lugares, a maneira uniforme de lidar com os fatos não dá mais conta da realidade.

Por essas razões que hoje é colocado para a escola não mais transmitir conteúdos, mas desenvolver referências a partir do que é próprio de cada área do conhecimento, a fim de subsidiar as elaborações cognitivas dos indivíduos nos julgamentos e nas tomadas de decisões.

#### **1.4 COGNIÇÃO E COMPETÊNCIAS**

A partir da década de 1990, a idéia de competência passa a ser o núcleo central das discussões mundiais relacionadas à educação, todavia, o termo competência tem recebido vários significados ao longo do tempo.

De acordo com Moretto (2000), dos significados que têm sido atribuídos a esse termo, podem-se identificar três aspectos comuns: relaciona-se diretamente à idéia de pessoa, vincula-se a

capacidade de mobilização e é um saber articulado para a tomada de decisão.

O conceito de competência utilizado na elaboração de propostas brasileiras para a reforma curricular, segundo Berger Filho, um dos elaboradores das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi desenvolvido a partir das referências da lingüística de Chomsky e da epistemologia genética de Piaget.

Cabe aqui uma observação: para que o conceito de competência seja apreendido com propriedade é importante que suas "raízes" sejam consideradas. Embora Chomsky e Piaget atuassem em áreas diferentes, compartilhavam das ideias cognitivistas, ou seja, centravam seus estudos nos processos mentais envolvidos na organização do conhecimento, de informações, da linguagem e não no comportamento observável dos indivíduos. Isso significa que quando se fala em competência está-se falando de como a mente funciona<sup>5</sup>.

Assim, competência segundo Berger Filho relaciona-se aos

[...] esquemas mentais, ou seja, as ações e as operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER FILHO, 1998, p.3, grifos nossos).

Nesse sentido, Perrenoud (2000b) colabora com alguns exemplos:

---

<sup>5</sup> Principais referências:

OLIVEIRA, Martha Kohl de; LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloisa. 13<sup>a</sup> ed. Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

CHOMSKY, Noam. Linguagem e mente. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos ; e os seguintes saberes : ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.

Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.

Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. (PERRENOUD, 2000b, p. 19).

Dessa forma, desenvolver competências possui o sentido de desenvolver modos/procedimentos/jeitos que possibilitem compreender, explicar e realizar. Em outras palavras, reunir e articular recursos para identificar e encontrar o sentido de certa situação e agir de modo coerente a ela (MACEDO, 2007, p. 56).

Portanto, competência e cognição estão associadas na medida em que para articular recursos (conhecimentos, atitudes, valores, raciocínios) de maneira coerente e precisa diante de situações (competência), a capacidade de processar informações (cognição) está envolvida.

Considerando o fato de que cada área do conhecimento possui uma maneira singular de organizar sua leitura do mundo e que esta se faz presente nas disciplinas curriculares, que por sua vez, influenciam a maneira com a qual os estudantes realizam suas elaborações cognitivas, é que a seguir serão feitas considerações sobre o modo de pensar geográfico.

## **CAPÍTULO II**

### **O PENSAR GEOGRÁFICO**

O conhecimento geográfico, como o de outros campos científicos, é "uma forma de leitura do mundo" (MOREIRA, 2007, p. 105) que se origina da intenção humana em construir representações do espaço, que no caso da ciência geográfica, pauta-se sobre a localização e a distribuição de fenômenos.

Charlot (2000) aponta que o fato do conhecimento ser pautado na vivência do homem, não significa que existam diferentes tipos de conhecimento: um conhecimento prático, um científico e outro referente ao âmbito educativo. Segundo o autor, o que há são formas específicas de relação do homem com o mundo, razão que explica as nuances diferenciadas do conhecimento.

[...] quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve-se falar em um saber científico ou em um saber prático? [...] Ou seja, um impasse... Na verdade, esse enunciado não é nem científico, nem prático, como tal. Como tal, é um enunciado, não existindo motivo nenhum para que lhe acrescentem adjetivos. Não obstante, foi produzido em uma relação científica com o mundo (através de experimentação, validação por uma comunidade, etc.) e será reconhecido como científico por qualquer pessoa que se inscreva integralmente em tal relação com o mundo. Esse enunciado, todavia, pode ser mobilizado pelo engenheiro em uma relação prática com o mundo [...]. Em outras palavras, é a relação com esse saber que é "científica" ou "prática" e, não, esse saber em si mesmo (CHARLOT, 2000, p. 86).

Portanto, falar em Geografia como ciência e em Geografia

como componente curricular é falar de Geografia, um campo de conhecimento que possui um arcabouço conceitual e metodológico para observar, analisar e representar a realidade de um jeito próprio.

## **2.1 A GEOGRAFIA MOBILIZADA PELA CIÊNCIA**

Ao longo da história, várias definições foram atribuídas à Geografia: ciência da organização do espaço, da superfície terrestre, das paisagens, dos lugares, das regiões, das relações entre o homem e o meio, da guerra... Essa multiplicidade de definições relaciona-se “aos contextos em que foram produzidas ou aos pensadores – de Kant a Lacoste – que as adotaram e as divulgaram” (CARVALHO, 2005, p. 141).

Com relação à multiplicidade de abordagens apresentada pela Geografia, Carvalho (2005) considera que não poderia ser diferente, pois esse campo da ciência pauta-se em um saber que agrega o físico e o humano, característica indicada desde as origens de seu processo de institucionalização.

Contudo, na disputa pelo estabelecimento de fronteiras analíticas entre as ciências sociais no final do século XIX para o XX, essa característica manteve-se apenas como potencialidade devido à valorização das produções especializadas e da compartimentação das ciências.

As dificuldades que historicamente o conhecimento geográfico encontra, seja para definir a própria Geografia, seja para fixar o significado de algumas de suas caras categorias conceituais, tais como paisagem, espaço, território, entre outras, nos dão vivas indicações de que estamos diante de um conjunto de macro-conceitos. E

com esse espírito eles deveriam ser tratados, pois em outras palavras, tais “dificuldades” sugerem estarmos diante de um saber que se move muito mais inspirado pela abrangência, ambiguidade e contingências mutantes, típicas de fenômenos reais (CARVALHO, 2005, p. 153).

Nesse sentido, Silva (2000, p.13) menciona que a expressão “geografia” sempre esteve associada ao “objetivo de desvendar, de forma sistemática, a relação entre os lugares. [...] de “saber ‘onde’ cada coisa está localizada e identificar o significado de tais localizações”.

Contudo, como todo campo do conhecimento, o processo de análise da Geografia ocorre por meio de procedimentos (observações, identificações, descrições, correlações) e “conceitos, categorias, teorias e princípios lógicos, elementos essenciais da construção da representação científica” (MOREIRA, 2007, p. 108) próprios.

Segundo Moreira (2007), os princípios lógicos na Geografia, dizem respeito ao arranjo e a configuração dos fenômenos no espaço e envolvem sua localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala que perpassam pela descrição da paisagem, pela identificação do território e pela análise do espaço. Para o autor, os princípios lógicos, foram abandonados na forma de representação geográfica e seu resgate torna-se necessário.

Moreira, assim se expressa com relação a essa temática:

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que é o princípio da unidade do espaço (ou do

espaço como princípio da unidade). A seguir vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em sua complexidade (MOREIRA, 2007, p. 117).

Seguindo em suas considerações, Moreira complementa:

Os conceitos, as categorias e os princípios lógicos agem num plano combinado. Os princípios lógicos são a matéria-prima racional da construção do conceito. E as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria. E todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da percepção sensível num conceito de mundo ou do mundo como um conceito científico e produto da razão (MOREIRA, 2007, p. 108).

Na mesma linha de raciocínio de Moreira, Abbagmano (1982) ao falar das categorias aponta que possuem o papel de auxiliar na construção e compreensão do discurso de uma área do conhecimento, pois "elas são consideradas determinações da realidade e, em segundo lugar, noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade" (p. 114). Contudo, à medida que as formas de pensar da sociedade se modificam, tais parâmetros perdem sua pertinência e também são alterados.

Dentre as categorias que compõe o instrumental analítico da Geografia, Moreira (2007) identifica a paisagem, o território e o espaço como basilares. Assim, "analisar espacialmente o fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim de compreender-se o mundo como espaço" (MOREIRA, 2007, p. 116).

Por fim, é da seguinte maneira que Moreira resume a especificidade do olhar geográfico:

1) os princípios são a base lógica da construção da representação geográfica de mundo; 2) a paisagem é o ponto de partida metodológico, o plano da percepção sensível dos objetos e seu arranjo, que serão lidos e descritos com a ajuda dos princípios; 3) o território vem em seguida, a partir da identificação dos recortes de domínios mapeados no arranjo da localização e distribuição e assim dos sujeitos da paisagem; 4) o espaço é o resultado final, aparecendo na clarificação do conjunto como uma estrutura qualificada de relações, em cuja base está o caráter histórico da relação homem-meio, a sociedade geograficamente organizada (MOREIRA, 2007, p. 118).

Dessa forma:

Saber Geografia, [...], não se resume ao domínio intelectual deste ou daquele fenômeno, mas, sim, a certo tipo de domínio, fundamentado em um questionamento específico e na construção de respostas igualmente específicas (SANTOS, 1995, P.51).

## **2.2 A GEOGRAFIA MOBILIZADA PELA ESCOLA**

As características e as finalidades da prática educativa desencadeiam um tipo de relação com o conhecimento diferenciada da relação estabelecida com o campo científico, embora os elementos do campo educacional estejam vinculados aos aspectos conceituais e metodológicos obtidos na relação científica.

Chervel (1990), autor que se dedicou a estudar a história das disciplinas escolares, colabora com essa temática ao mencionar que os conteúdos e conhecimentos mobilizados pela escola não são meras transposições do conhecimento científico, até mesmo porque nem sempre uma disciplina escolar primeiro adquire o status de ciência para

depois ser criada nas escolas<sup>6</sup>.

Outro aspecto apontado pelos estudos de Chervel (1990) é que apenas no final do século XIX, o termo disciplina e a expressão disciplina escolar adquirem o significado de conteúdo de ensino. Até então, designavam a "vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem" (p. 178).

Ainda segundo o autor, é com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário, com a crise dos estudos clássicos (como o latim) e com a constituição da pedagogia, ao longo do século XIX, que se acrescenta outro significado à palavra disciplina.

A expressão disciplina passa a ser empregada como sinônimo de "matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual", ou seja, no sentido de "disciplinar a inteligência das crianças, [...] de desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção" (p. 179), de qualificar suas elaborações cognitivas.

No caso do ensino de Geografia, são os conceitos, categorias, teorias, princípios lógicos e procedimentos dessa área do conhecimento que serão utilizados para aprimorar a capacidade cognitiva dos estudantes (de leitura, reflexão, interpretação e ação no mundo).

Todavia, Pontuschka *et al.* (2007), apontam que a Geografia como componente curricular não deve formar pequenos

---

<sup>6</sup> Esse fato pode ser verificado com a própria história da Geografia. Capel (1981) comenta que no século XIX, diante da necessidade de construção da idéia de unidade do Estado alemão ocorre a expansão da escolaridade, sendo a Geografia uma das disciplinas que compõe o quadro dos componentes curriculares. Essa situação desencadeou a formação de professores para a docência, a produção de livros e materiais didáticos colaborando para a institucionalização da Geografia.

geógrafos, mas alertam que na elaboração do conhecimento desenvolvido na escola, o referencial teórico obtido no campo da ciência deve ser considerado, a fim de que o conhecimento geográfico do aluno, adquirido em sua vivência cotidiana, possa ser aprofundado.

Cavalcanti (2006) complementa tais ideias ao assinalar que:

Quando se trata de ensinar as bases da ciência, opera-se numa transmutação pedagógico-didática, em que os conteúdos da ciência se transformam em conteúdos de ensino. Há pois uma autonomia relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais (CAVALCANTI, 1991, p. 35 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 22).

Assim, depreende-se de tais colocações

[...] que o processo de ensino-aprendizagem escolar está mediado por discursos relativamente ordenados (o chamado saber científico), mas a ele não se resume e nem mesmo tem nele, ou no seu domínio, seu objetivo final (SANTOS, 2004, p.13).

### **2.2.1 Os Objetivos da Geografia no contexto escolar**

Cavalcanti (2002; 2005) observa que nos últimos anos, os estudos e pesquisas produzidos sobre orientações curriculares de Geografia, têm apontado para o desenvolvimento de capacidades, comportamentos e valores para se atuar na realidade; para a construção de conceitos que contribuam para uma leitura de mundo sob a

perspectiva geográfica e, identifica o construtivismo<sup>7</sup> como concepção básica do trabalho com a Geografia escolar.

Tal postura metodológica pode ser encontrada na orientação de alguns geógrafos para a prática de ensino da Geografia na educação básica, dentre eles Callai, Vesentini e Kaercher:

O conteúdo da Geografia [...] é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa aprender a elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes [...] o seu conhecimento (CALLAI, 2000, p. 92).

Mas que tipo de Geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não aquela tradicional baseada no modelo 'A Terra e o Homem', onde se memorizam informações sobrepostas. [...] E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura 'conscientizar' ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura [...] O ensino de Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir o mundo em que vivemos (VESENTINI, 1995, p. 15-16 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 23).

Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o alunos perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mais sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (KAERCHER, 2002, p. 222).

---

7 No construtivismo, o ensino é considerado como processo de construção de conhecimento que está em constante transformação e é resultante da ação e reflexão do aprendiz que sabe algumas coisas e que transforma e converte a informação recebida em conhecimento próprio. O professor é aquele que organiza situações de aprendizagem, sendo o conteúdo um meio para se atingir os objetivos traçados. (WEIZ, 2006).

Quanto ao papel da Geografia, Cavalcanti (2005) considera que a finalidade maior desse componente curricular na escola elementar é o de formar raciocínios geográficos, sendo que estes envolvem o “entendimento das determinações e implicações das localizações dos fenômenos o que requer referências teórico-conceituais”. A autora aponta, ainda, que para se cumprir tais objetivos, a seleção e a organização de conteúdos significativos para os estudantes e relevantes socialmente são de suma importância.

[...] a complexidade do espaço geográfico global é de compreensão mais difícil para o cidadão, necessitando para isso de referências mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas. O ensino de Geografia tem a finalidade de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas, em contato com as cotidianas (CAVALCANTI, 2005, p. 13).

Para Pontuschka *et al.* (2007), o papel pedagógico da Geografia fundamenta-se na orientação do aluno para ir além do senso comum por meio de observações, questionamentos, formulação de hipóteses e busca de respostas sobre a organização territorial dos fenômenos. As autoras concebem que a formação de uma consciência espacial contribui para um posicionamento mais efetivo dos estudantes nas várias dimensões de suas vidas (família, trabalho, escola, comunidade, etc...).

Ainda sobre essa temática, Pereira (1995) considera a construção de conceitos geográficos como objetivo primordial da Geografia na educação básica, haja vista serem estes as referências de análise e compreensão da realidade objetiva sob a perspectiva geográfica. Com esse entendimento, o autor denomina tal atribuição como sendo de “alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em

suas diversas escalas e configurações” (p. 74).

Santos (2006), expandindo a ideia de alfabetização para além do domínio da articulação do conjunto de letras do alfabeto, apregoa que ensinar Geografia faz parte do processo de alfabetização, na medida em que esse campo do conhecimento possui códigos e linguagem próprios que podem auxiliar os estudantes na leitura, na reflexão e na representação dos fenômenos.

Assim, alfabetizar em Geografia, segundo o autor, consiste em:

[...] disponibilizar ao educando ferramentas que o ajudem a desenvolver-se cognitivamente. Trata-se, portanto, num plano mais geral, de um grande exercício em busca de ferramentas cognitivas que nos permitam olhar e entender o mundo, ultrapassando os limites da simples sensação e atingindo o nível da cognição (SANTOS, 2006, p. 23).

Além disso, Santos (2006) salienta:

[...] tudo que se relaciona ao ensino de Geografia sempre deverá buscar o desenvolvimento da capacidade de localizar-se no mundo, tornando esse ato a condição de sabermos 'onde' estamos, sabendo, igualmente, onde se encontram as demais coisas do mundo e como devemos proceder para, identificando-as, sabermos o significado de estarmos num lugar determinado (*Ibidem*, p. 21).

Mas como se alfabetiza em Geografia?

Silva (2000, p. 18) assinala que, para se realizar tal intento, deve-se considerar os conhecimentos que os estudantes têm do mundo, mediar tais leituras com a singularidade do olhar geográfico, respeitar as fases de desenvolvimento (motor e psíquico) em que se encontram os educandos, utilizar conteúdos que possibilitem aprimorar habilidade como a observação, identificação, descrição, classificação e

outras "enquanto operações mentais relacionadas ao desvelamento do 'jogo de localizações' inerente aos fenômenos".

Em linhas gerais, desenvolver raciocínios geográficos (Cavalcanti); formar uma consciência espacial (Pontusckha *at al.*); alfabetizar os alunos para a leitura da espacialidade dos fenômenos (Pereira, Santos e Silva) sinalizam que a Geografia, enquanto componente curricular na escola de educação básica, deve ter como objetivo colaborar para o desenvolvimento da capacidade cognitiva (de construir raciocínios) dos estudantes, no sentido de conhecer e compreender as relações entre os diferentes fenômenos a partir de onde se localizam.

Todavia, tem-se que considerar que o agente gestor do sistema educativo é o Estado e, como tal, é quem elabora e ratifica diretrizes curriculares sob determinadas situações sociais, políticas e econômicas. No caso das orientações curriculares que são o objeto de estudo desta investigação, o agente gestor é a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Sendo, esta, portanto, a responsável pelo "tom" conferido às disciplinas escolares de seu sistema de ensino.

A análise que será realizada sobre as orientações curriculares de Geografia terão como referência os apontamentos feitos anteriormente: que o discurso geográfico pauta-se na localização dos fenômenos, na identificação dos fatores que determinam essa localização e nas conseqüências acarretadas por ela. Tendo, como referência para a análise, os conceitos de paisagem, território e região, entre outros.

Outro aspecto a ser considerado, é que os estudantes possuem um conhecimento geográfico adquirido na vivência cotidiana que deve ser considerado e submetido à reflexão dos referenciais

geográficos, a fim de que sejam aprofundados.

Assim, tendo sido apresentadas as questões que norteiam esta dissertação, serão apresentados, a seguir, os documentos que compõem a Proposta Curricular para o estado de São Paulo (2007), fazendo parte desta as orientações para Geografia, e os procedimentos adotados para realizar sua análise.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Este estudo envolve a análise das indicações para a disciplina de Geografia no nível fundamental II (5<sup>as</sup> às 8<sup>as</sup> séries) constantes da Proposta Curricular elaborada em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A Proposta Curricular é composta por três documentos:

1. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação;
2. Orientações para a Gestão do Currículo na Escola;
3. Cadernos do Professor.

O primeiro documento é composto por duas partes: a primeira contextualiza e apresenta as diretrizes curriculares da reforma curricular, sendo destinado a todos os envolvidos com a educação escolar e, a segunda que tece considerações teóricas, no caso, sobre o ensino de Geografia dirigida aos docentes dessa disciplina.

O segundo documento, destinado aos diretores, assistentes técnicos pedagógicos, professores coordenadores e supervisores, além de esclarecer as razões da reforma curricular tem a finalidade de subsidiar a ação dos gestores na implantação da proposta.

E o terceiro documento que é um material destinado aos professores, composto por vários volumes organizados por bimestre e série, onde são apresentadas situações de aprendizagem para o

desenvolvimento dos conteúdos e das competências e habilidades estabelecidos para a disciplina. Este documento possui uma organização específica que será comentada quando for apresentada análise que se realizou dele.

Uma vez apresentado os documentos que são os objetos desta pesquisa, serão apresentadas a seguir as razões que motivaram tal escolha.

### **3.1 A OPÇÃO PELO MATERIAL**

Em 2007 iniciamos o curso de Mestrado com o objetivo de pesquisar as fontes consultadas pelos professores de Geografia na preparação de suas aulas e avaliar as possíveis contribuições para a formação dos docentes

Contrariando os estudos realizados sobre o ensino de Geografia, encontramos em trabalhos, palestras e cursos com docentes, profissionais leitores, pesquisadores e planejadores de aulas que tentavam preencher as lacunas da formação inicial buscando conhecimento para lidar com os desafios da sala de aula.

Essas ocasiões promoveram a percepção de que são poucos os professores que entram em sala de aula sem pensar no que vai desenvolver com os estudantes, pode ser a leitura ou a cópia de um texto, mas as aulas, em sua maioria, não são ministradas aleatoriamente.

Entendemos que a busca dos docentes para preparar as aulas de alguma forma contribui para a sua formação, mas de que maneira acontece essa atualização? Quais são os meios que utilizam? Quais as fontes que consultam? Será que essas buscas envolvem questões que vão além do cotidiano escolar, da próxima aula, do próximo tema a ser abordado? Ultrapassam questões de estratégias didáticas e posturas pedagógicas? Até que ponto essa procura têm contribuído para a formação do professor de Geografia?

Especulações a respeito de traçar um perfil sobre o “bom professor de Geografia” permeavam nossos estudos que foram intensificadas pela opção de pesquisa dos colegas do curso de Mestrado: doze mestrandos, sendo que apenas cinco tinham projetos na área de ensino.

Embora as linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação contemplem projetos em outros campos, ficamos surpresos com essa situação: todos eram professores e a atividade/o trabalho que realizavam não servia de estímulo para subsidiar uma opção de pesquisa na universidade. Todos estavam ali em busca de aprendizado e de aperfeiçoamento, mas até que ponto suas pesquisas contribuiriam para o trabalho que realizam em sala de aula?

Na primeira aula sobre Teoria e Métodos, nos foi proposto uma atividade para estabelecer relações entre a identidade da ciência geográfica e nosso projeto de pesquisa. As questões suscitavam reflexões a respeito de categorias, conceitos e métodos da Geografia e foi nítida a dificuldade de todos com essas questões, não entendíamos o que estava sendo pedido e arriscávamos algumas proposições.

Essa atividade tornou mais latente a importância de se ter clareza sobre a identidade da ciência geográfica, pois éramos

professores de Geografia e nos aventurávamos na História, nas generalidades e nos apresentávamos inseguros quanto a dimensão geográfica. Talvez, essa seria uma das razões das aulas de Geografia serem identificadas como “aulas de atualidades”.

Após reunião com o prof. Jorge Barcellos, percebemos que as inquietações (caracterizar o bom professor de Geografia, resgatar a moral dos professores, identificar os meios e instrumentos utilizados pelos docentes, ter clareza sobre a especificidade da Geografia) se relacionavam. A partir desses encontros iniciais surgiu a proposta de desenvolver um trabalho envolvendo o papel da Geografia na escola de educação básica explicitando sua contribuição na formação dos estudantes.

Outro aspecto em questão, era a crítica de muitas pesquisas sobre a relação dos docentes com o livro didático, sendo este identificado como única fonte utilizada para consulta. Aproveitando a fase de encerramento nas escolas da rede pública estadual paulista de escolha do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), desenvolvemos um estudo exploratório com dez professores a respeito daquele que tem sido apontado como o grande mobilizador das situações didáticas na sala de aula: o livro didático.

Nas entrevistas realizadas era visível o reconhecimento de que mudanças precisavam acontecer no processo de ensino e na escola. Os docentes consideravam o livro didático como seu principal instrumento de trabalho, pois era o material que estava à disposição de ambos: alunos e professores.

Nesse sentido, suas opções pautaram-se num material considerado mais atualizado, mais dinâmico, com propostas de discussões contextualizadas e para isso não “olhavam o autor” estavam

em busca de algo novo que pudesse ser trabalhado considerando a realidade dos alunos: ideias permeadas por seriedade, inovação e mudanças.

Em meados do 2º semestre de 2007, a Secretaria de Educação declarou que era preciso haver mudanças nas escolas estaduais e que equipes técnicas estavam elaborando um projeto de melhoria da educação envolvendo inclusive uma reorganização curricular.

Sendo professora da rede de ensino paulista, pudemos acompanhar as expectativas e as preocupações dos docentes quanto ao que viria pela frente, pois ao mesmo tempo em que desejavam mudanças para a escola e reconheciam a importância de uma orientação curricular, estavam temerosos se estas se manifestariam apenas como cobranças sem nada colaborar para a melhoria da prática didática.

Contudo, as considerações feitas pelos professores que compuseram a banca do exame de qualificação do Mestrado sinalizaram a opção de, ao invés de saber dos docentes de Geografia a real contribuição do que estava sendo proposto para a melhoria do trabalho pedagógico, investigar à fundo as orientações curriculares de Geografia, apresentadas em 2007 pela SEE-SP.

Assim, considerando os referenciais curriculares como diretrizes norteadoras da ação do professor por traçar objetivos, conteúdos, métodos e resultados é que a sugestão dos professores-examinadores tornou-se o objeto de análise desta pesquisa.

### **3.2 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS**

O percurso metodológico adotado em uma pesquisa relaciona-se ao objeto de estudo escolhido e às intenções pretendidas. Desse modo, este estudo, cujo foco de análise são as orientações para o ensino de Geografia constantes da Proposta Curricular instituída em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), se insere no grupo das pesquisas documentais e contempla um enfoque exploratório-qualitativo.

O objetivo da pesquisa documental é coletar, analisar e interpretar fatos, assuntos ou ideias presentes em materiais, escritos ou não, que contenham alguma informação que possa servir para consulta, estudo ou prova, aspectos que, segundo a ABNT 6023 de 2000, os qualifica como documento.

A literatura sobre análise documental (Lakatos & Marconi, 1992; Laville & Dionne, 1999; Chizzotti, 2001; Lüdke & André, 2003) distingue pesquisa bibliográfica de pesquisa documental, sendo considerados como foco da primeira, materiais publicados como livros e artigos, resultantes de ponderações e análises e, da segunda, materiais diversos provenientes de fontes variadas.

Embora tal caracterização confirme o cunho documental desta pesquisa, o caráter bibliográfico também se faz presente, haja vista o fato de a investigação bibliográfica ser parte integrante de todo estudo científico, já que é por meio dela que os conhecimentos são construídos e a fundamentação teórica é elaborada.

A pesquisa documental é, pois, importante para se reunir

os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados (CHIZZOTTI, 2001, p.19).

O caráter exploratório desta pesquisa é devido à intenção de tornar visível e/ou apresentar hipóteses por meio do desvelamento de conceitos e ideias, explícitas ou não, sobre qual a concepção de educação, proposta curricular, aprendizagem, professor, aluno e de ensino de Geografia presentes nos documentos elaborados pela SEE-SP.

É necessário esclarecer que em uma pesquisa exploratória os dados não são considerados inertes e neutros, mais sim possuidores de sentidos e significados, sendo necessária para sua compreensão, uma visão ampla do fenômeno pesquisado que envolve a dinâmica que os constituiu e as relações de interação de seus elementos (CHIZZOTTI, 2001). Esses indicativos são, por sinal, os responsáveis pelo caráter qualitativo das pesquisas exploratórias.

Neves (1996) assinala, ao falar sobre o tratamento qualitativo dos dados nas pesquisas desenvolvidas nas Ciências Sociais, que nas decodificações e interpretações envolvidas na abordagem qualitativa, os vínculos entre o signo e o significado dependem do arcabouço interpretativo do pesquisador. No caso deste estudo, das concepções de sujeito e objeto, professor e aluno, educação, políticas públicas, disciplina escolar e Geografia construídas por esta pesquisadora, ao longo da experiência como professora de Geografia na escola de educação básica e das leituras e discussões realizadas dentro e fora do curso de Mestrado.

Contudo, isso não significa que a pesquisa qualitativa sustenta-se em desestruturações e subjetividades, muito pelo contrário:

[...] é um processo criativo que exige grande rigor

intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (PATON (1980) *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2003, p. 42).

Assim, esta pesquisa diz respeito a uma análise documental sob um enfoque exploratório-qualitativo do conjunto de documentos que compõe a Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo, sendo priorizadas as indicações para o ensino de Geografia.

Na intenção de realizar uma análise de caráter exploratório-qualitativo das orientações curriculares da SEE-SP foram adotados dois procedimentos de análise: análise de conteúdo para o estudo dos documentos 1 e 2 (*Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação e, Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*) e, outro estruturado para esta pesquisa devido à característica de organização do documento *Cadernos do Professor* de Geografia.

A análise de conteúdo, segundo Laville & Dionne (1999), é um procedimento técnico que visa identificar e interpretar o sentido de conteúdos, explícitos ou não, na análise de documentos.

Seguindo as orientações desses autores, os documentos 1 e 2 foram, primeiramente, submetidos a várias leituras, no decorrer das quais foram grifadas palavras e frases indicativas de conceitos e concepções ou ainda, que expressavam ideias consideradas relevantes para a pesquisa.

A leitura dos materiais seguiu a seguinte ordem:

- primeira parte da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação*;

- *Caderno do Gestor*;
- segunda parte da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação* onde se tomou conhecimento das diretrizes para o ensino de Geografia.

Posteriormente, foram feitas releituras da seleção obtida nos documentos a fim de se identificar palavras-chaves sob as quais versavam as colocações. Tais palavras-chaves relacionavam-se a vários assuntos, o que levou a correlação de cada termo às informações com as quais estava associado. A título de exemplo:

Palavra-chave: currículo.

Ideias associadas: indicativo para a articulação dos conteúdos; referenciado em competência e habilidade; expressão das necessidades do mundo atual.

Sendo realizado esse procedimento com as palavras obtidas, foi possível identificar temas emergentes que orientaram a estruturação da análise do material e possibilitaram verificar a “fala” da Secretaria da Educação de São Paulo quanto ao seu entendimento de educação, proposta curricular, aprendizagem, professor, aluno e de ensino de Geografia.

Para a análise dos *Cadernos do Professor* de Geografia foi realizada outra dinâmica. Como os *Cadernos* estão organizados por bimestre e série, optou-se efetuar a análise do material por segmentos, correspondendo cada segmento a uma série.

Após a identificação do(s) conceito(s) norteador(es), objetivos, estratégias e recursos propostos para a série, sucedeu-se o levantamento dos objetivos, temas e conteúdos das situações de

aprendizagem de cada bimestre.

Estruturalmente a análise do *Caderno do Professor* de Geografia ocorreu da seguinte forma:

I - Identificação das indicações gerais para a série (temas, conceitos, objetivos e habilidades a serem desenvolvidas).

II - Análise de cada bimestre: (temas, conceitos, objetivos e encaminhamento das atividades propostas).

III - Considerações sobre os encaminhamentos e as indicações estabelecidas para a série.

A estrutura apresentada foi tomada como base da análise dos *Cadernos do Professor*, mas como o documento é composto por vários volumes (quatro para cada série, totalizando 16 volumes), nem sempre foi possível seguir à risca essa organização, sendo em algumas vezes, não identificados elementos, e em outras, destacados aspectos diferentes.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE**

### **E DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS**

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira é apresentada análise realizada da primeira parte da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação* e do *Caderno do Gestor*, onde são discutidas as diretrizes da reforma curricular promovida pela SEE-SP, na intenção de responder a primeira questão desta pesquisa: Qual a concepção de proposta curricular presente nas orientações curriculares elaboradas em 2007 pela SEE-SP?

Na segunda seção é investigada a segunda parte da *Proposta Curricular* que diz respeito as indicações para o ensino de Geografia a fim de identificar: Quais são as indicações para a prática pedagógica de Geografia constantes da Proposta Curricular (2007) para o estado de São Paulo? Quais são as concepções de aprendizagem, de aluno e de professor em que as orientações curriculares de Geografia se apóiam?

E na terceira seção são analisadas as situações de aprendizagem sugeridas pela SEE-SP para a prática pedagógica de Geografia constantes do documento *Cadernos do Professor*, sob a perspectiva de verificar como as indicações para o ensino de Geografia, anunciadas no documento de apresentação da Proposta Curricular, são viabilizadas e qual o sentido que tais sugestões atribuem ao ensino de Geografia?

#### **4.1 DIRETRIZES DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO**

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apoiando-se no papel de gerenciadora da educação escolar anuncia em Dezembro de 2007 novas orientações curriculares, tendo como justificativas os baixos índices de aproveitamento de estudos, demonstrados pelos estudantes em avaliações realizadas por órgãos externos, e o direito de todos a aprender e a aprender com qualidade.

Tal situação, de acordo com a Secretaria da Educação exige uma intervenção pedagógica imediata do Estado e “uma política radical que defina, implante e avalie a aprendizagem dos saberes considerados importantes para a sociedade” (MURRIE, 2008, p. 30).

A nova Proposta Curricular está sendo elaborada por equipes técnicas da Secretaria com a colaboração de especialistas das diversas áreas do conhecimento que atuam nas universidades do estado. A participação dos professores da rede estadual de ensino limitou-se a relatos de experiências consideradas bem sucedidas que foram enviados à Secretaria por meio de um canal de comunicação via *online*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A experiência de participação em cursos à distância promovidos pela SEE-SP por via online desta pesquisadora possibilita inferir que esse canal de comunicação foi utilizado por docentes, em sua maioria, pertencentes a Diretorias de ensino localizadas na Grande São Paulo. Isso é devido ao reduzido número de docentes que possui acesso à internet e a falta de conhecimento sobre o funcionamento desse meio de interação. Para exemplificar essa situação, em um curso realizado em 2007 (Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade), dos 44 docentes participantes, apenas 8 pertenciam às Diretorias de Ensino da Grande São Paulo. Na apresentação que cada docente fez de si e nas mensagens postadas ao longo do curso, o que mais se encontrava eram expressões como: “estou feliz por ser esta a primeira vez que acesso a

No início do ano letivo de 2008, estavam disponibilizadas as diretrizes (fundamentos, princípios e objetivos) da Proposta Curricular e das disciplinas, bem como os temas a serem desenvolvidos bimestralmente por elas. Na época, foi informado que bimestralmente seriam disponibilizados *Cadernos* referentes a cada série direcionados aos professores com indicações sobre os conteúdos de cada bimestre, o que foi concretizado no decorrer de 2008.

Numa perspectiva de atender as camadas mais pobres da população, pois é para as escolas públicas que “estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo”, e educar para atuar e viver na sociedade do conhecimento, o Plano Político Educacional do Estado de São Paulo estabelece alguns objetivos que deverão permear as ações da escola (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 5).

De forma geral, esses objetivos envolvem o atendimento de toda a demanda de crianças e jovens em idade escolar; a plena alfabetização dos alunos com 8 anos de idade; a redução das taxas de reprovação; a implantação de programas de recuperação de aprendizagem; o aumento nos índices de desempenho nas avaliações internas e externas; programas de formação continuada para a equipe escolar e melhorias na infra-estrutura das escolas.

Portanto, tendo sido apresentadas as ideias que permeiam a Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo, serão detalhados a seguir os pensamentos identificados como basilares da proposta analisada.

#### **4.1.1 Currículo: ordenador da prática educativa**

---

internet”; “não pude realizar as atividades porque uso o computador da escola”; “me desculpem, mas não sei usar o computador direito”.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reitera, por diversas vezes, sua condição de gestora da educação pública. Um desses momentos acontece com a retomada do fato de que as escolas pertencem a um sistema de ensino e, como tal, possuem uma liberdade relativa, devendo assim, submeter suas ações às diretrizes colocadas pela Secretaria. Em outro momento é mencionado que, sendo a Proposta Curricular apresentada um instrumento de orientação para a gestão do currículo e da aprendizagem, não serão possíveis modismos e rupturas por parte da escola.

A primeira ideia é expressa da seguinte maneira no documento da Secretaria:

Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas) (MURRIE, 2008, p. 29).

Para acompanhar o envolvimento e a aplicação das orientações nas escolas, foi instituído o Programa de Qualidade da Escola (PQE) que estabelece metas de qualidade para cada escola e que deve servir de guia para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo tal Programa, uma boa escola é "aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série,

num período de tempo ideal – o ano letivo<sup>9</sup>.

A fim de acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido pelas escolas, o PQE criou um indicador de qualidade do ensino, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) que tem como referência o desempenho dos alunos nos exames aplicados pela SEE-SP, estando entre estes o SARESP. O índice obtido pelas escolas será utilizado para traçar metas de melhoria da qualidade, tanto para a rede estadual de ensino como para cada escola.

#### **4.1.2 Aprendizagem: centro da atividade escolar**

É posta a necessidade de a escola estar aberta ao desenvolvimento da capacidade de aprender e ter esta como propósito educativo, a fim de atender de forma mais adequada às demandas educacionais do século XXI.

As razões para essa perspectiva estão no grande volume de informação disponível e na velocidade com que se renovam na atualidade, evidenciando que não compete mais à escola passar os conteúdos referentes ao acervo cultural da humanidade e, sim possibilitar ao estudante a construção de valores e atitudes que lhe permita buscar o conhecimento e aprender por iniciativa própria.

Essa prerrogativa também é colocada para a equipe escolar que passa a ser entendida como uma “comunidade aprendente”. Em uma comunidade aprendente a construção do conhecimento dá-se por duas formas: coletivamente, pelo exercício da reflexão entre seus integrantes, por meio do qual a escola pode investigar, pensar, organizar

---

9 Informações disponibilizadas no site:  
<<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em 15 Mar 2009.

e avaliar sua prática e seu cotidiano escolar e, individualmente, pela busca de aperfeiçoamento por parte de seus componentes, pois a formação profissional é vista como um processo contínuo, não se encerrando com a realização de um curso pontual.

Assim, entender a escola como uma instituição que não apenas ensina, mas que também aprende coloca às instituições de ensino a responsabilidade de aperfeiçoar-se e adaptar-se às exigências da contemporaneidade alinhando valores e procedimentos.

#### **4.1.3 Educar: desenvolver habilidades e competências**

As razões apresentadas para uma Proposta Curricular orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências, segundo a SEE-SP, concentram-se na necessidade das pessoas fazerem sua leitura de mundo, viverem, conviverem e posicionarem-se frente à diversidade e à rapidez das mudanças que caracterizam a atualidade.

As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cujas referências são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 18-19).

Retomando o princípio de escola como comunidade aprendente, também é colocado para o ofício de professor o desenvolvimento de habilidades e competências, já que para aprimorar

as competências dos estudantes faz-se necessário que os docentes redefinam sua concepção de escola, de educação, de ensino e de aprendizagem, o que implica no aperfeiçoamento de suas próprias habilidades e competências.

Devido à necessidade de se garantir que ao longo da escolaridade o aluno construa um conjunto básico de competências, a Secretaria justifica a “definição pela lei” do que deve ser trabalhado na escola.

[...] Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação (*Ibidem*, p. 15).

Assim, as competências<sup>10</sup> indicadas para desenvolver a autonomia de aprendizagem dos estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio são:

- dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- relacionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

---

10 As competências apresentadas são as mesmas do referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio - por serem consideradas pela Secretaria, desdobramentos da competência leitora e escritora, base para a compreensão, interpretação e atuação na sociedade.

- relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 19).

Dentre as competências listadas, os documentos da Secretaria priorizam o desenvolvimento da competência leitora e escritora vinculada aos vários tipos de linguagem, pois ela é considerada a mais fundamental das competências além de imprescindível para se aprender e viver em uma sociedade altamente urbanizada e tecnificada, como a atual, onde:

[...] as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. [...] Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. A produção de bens e serviços foi em grande parte automatizada e cabe a nós programar as máquinas, utilizando linguagens específicas. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam (*Ibidem*, p. 16).

- o - o - o -

As diretrizes apresentadas na análise dos materiais que compõe o Documento 1 sinalizam que a reforma curricular foi elaborada devido à necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido pela

rede pública do estado, além de adequar a educação escolar às demandas de vivência, atuação e trabalho do século XXI. Além disso, a SEE-SP considera que as aprendizagens proporcionadas por sua rede de ensino são decisivas para inserção das camadas mais pobres em um mundo propenso à exclusão e à desigualdade.

Nesse sentido, é proposto um ensino pelo qual os estudantes aprendam a fazer, a aprender, a conviver e a ser, sendo necessário para isso que a escola mude seu foco de trabalho, até então, voltado para transmissão de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências.

No entanto, os mecanismos criados pela Secretaria para acompanhar o envolvimento das escolas com as novas orientações curriculares (PQE), juntamente com o teor dos documentos que compõe a Proposta (apresentação, Cadernos para os gestores e para os docentes) demonstram que para ocorrer melhorias no ensino é preciso prescrever, ordenar e controlar.

A esse respeito, Callai (2001) comenta:

Não é possível aceitar que se devam estabelecer planos oficiais com a definição dos conteúdos de cima para baixo a fim de obter através de uma homogeneidade a garantia da qualidade. [...] Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores (CALLAI, 2001, p. 135).

Sendo esse, portanto, o entendimento que o estudo de parte dos documentos da Proposta Curricular para o estado de São Paulo proporcionou, será iniciada a seguir a análise das orientações específicas para o ensino de Geografia.

#### **4.2 ORIENTAÇÕES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E PARA O ENSINO MÉDIO**

A investigação das orientações curriculares de Geografia objetiva caracterizar as indicações para a prática pedagógica dessa disciplina escolar e identificar as concepções de aprendizagem, de aluno e de professor em que se apóiam.

As indicações para o ensino de Geografia seguem as diretrizes gerais da Proposta Curricular: priorizar o desenvolvimento das cinco competências cognitivas globais do ENEM e capacitar os estudantes para atuar e viver na sociedade tecnológica do século XXI. Dessa forma, o ensino de Geografia necessita “contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária desses jovens cidadãos” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 43).

É na segunda parte da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação* que estão as orientações sobre o ensino de Geografia, porém, o texto apresenta algumas incongruências de construção textual, além das ideias serem apresentadas de maneira fragmentada. Tal situação dificulta o entendimento das diretrizes que permeiam o encaminhamento dessa disciplina nas escolas estaduais paulistas.

Uma dessas ocorrências pode ser observada no trecho reproduzido abaixo:

As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representativos do cotidiano do aluno. Como salienta Maria do Céu ROLDÃO (2004, p. 20)<sup>11</sup>, é possível associar o conceito de competência definido por Perrenoud como um saber em uso, ao seu oposto apresentado por Lê Boterf, ou seja, um saber inerte. Muitas vezes os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar transformam-se em saberes inertes, pois se não os utilizarmos culturalmente – como os define Lévi Strauss ao criar a expressão utensílios do pensamento – não os transformaremos em competências. Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência nesse debate, destacam-se as do professor Milton Santos<sup>12</sup>, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos (*Ibidem*, p. 42, grifos nossos).

Verifica-se que o texto alerta para a necessidade dos conteúdos escolares contribuírem para a construção de competências, tornando-se assim “instrumentos do pensamento”, mas se refere a Milton Santos como um dos colaboradores dessa temática, onde na verdade, as discussões do autor vinculam-se às questões epistemológicas da Geografia.

No início do documento é retomado o fato de que, nos últimos vinte anos, a Geografia tem passado por muitas transformações no sentido de romper com a ideia de ser um saber neutro fundamentado na dicotomia sociedade-natureza, na simples descrição e na

---

11 ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão do currículo e avaliação de competências. Lisboa: Presença, 2003.

12 As concepções teóricas do documento na área de Geografia apóiam-se nas ideias do geógrafo Milton Santos, sendo por essa razão que muitas alusões são feitas ao seu pensamento.

memorização de fatos, o que requer uma mudança de enfoque das práticas pedagógicas.

Tais alterações de enfoque dizem respeito à contextualização dos conteúdos, a inserção de temas da atualidade nas discussões e ao desenvolvimento das temáticas de maneira interdisciplinar, pois se acredita que essa maneira de conduzir o ensino de Geografia, possibilita aos estudantes ampliarem a visão de mundo que possuem. Assim, é anunciado que as orientações curriculares (2007)

[...] relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos em suas diferentes escalas (*Ibidem*, p. 41)

Nessa perspectiva é indicado para o ensino de Geografia:

- priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional; [...]
- desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada; [...]
- priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais; [...]
- priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 44-45).

Nota-se que nenhuma menção é feita sobre a singularidade do discurso geográfico e nem como se estrutura o

raciocínio nesse campo do conhecimento:

[...] desvendar o 'onde' aconteceu ou está acontecendo o assunto que estamos tratando e qual a importância que esta localização possui no desenrolar dos fatos (SANTOS, 2006, p. 24).

Também, não são feitas considerações sobre as peculiaridades do âmbito escolar: necessidade de adequação da linguagem científica, considerar o conhecimento prévio dos estudantes, desenvolver os conteúdos de maneira que possibilitem aprimorar estruturas de raciocínio.

Por mais óbvias que essas informações pareçam, num contexto de mudança de enfoque da prática pedagógica de Geografia, elas se tornam essenciais.

Não negligenciando a insuficiência de informações e os problemas de inconsistência do texto que apresenta as orientações para o ensino de Geografia, a seguir, será comentado o tratamento dado a alguns conceitos, ao ensino de cartografia e à temática de competências e habilidades, indicações bastante sucintas no documento.

#### **4.2.1 Escala geográfica: níveis de observação inter-relacionados**

Embora a conceituação de escala geográfica e escala cartográfica seja diferente, tratar ambas como sinônimas é bastante comum<sup>13</sup>. A escala geográfica diferencia-se da escala cartográfica, pois

---

13 Basta procurar na *Web* pelo significado desses dois termos que se verifica que tratar escala geográfica como sinônimo de escala cartográfica é mais comum do que se imagina.

diz respeito “a medida que confere visibilidade ao fenômeno” (CASTRO, 2005, p. 123), podendo ser esta o lugar, a região, o globo, ao passo que a outra é a relação de redução entre a medida do real e sua representação gráfica.

Castro (2005) concebe a escala geográfica como “estratégia de apreensão da realidade”, escolhida para observar, dimensionar e mensurar os fenômenos. Porém, a autora enfatiza que “o fenômeno observado, articulado a uma determinada escala, ganha um sentido particular” (*Ibidem*, p. 120) e ressalta que:

[...] tão importante quanto saber que as coisas mudam com o tamanho, é saber como elas mudam, quais os novos conteúdos nas novas dimensões (CASTRO, 2005, p. 137).

Callai (2001) reconhece que um fenômeno para ser compreendido com maior propriedade, deve ser analisado em múltiplas escalas, mas no que diz respeito a prática pedagógica, a autora aponta que para uma aprendizagem significativa, os fenômenos devem ser considerados em uma escala geográfica mais próxima dos estudantes, para, aos poucos, outras escalas de análise serem introduzidas.

No que diz respeito a essa temática, as orientações curriculares de Geografia (2007) não esclarecem que a escala geográfica diferencia-se da escala cartográfica e nem sinaliza as diferenças de percepção sobre um fenômeno conforme a escala geográfica considerada.

O documento apenas assinala que diferentes níveis podem ser escolhidos para o estudo dos fenômenos no espaço geográfico e enfatiza que “as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o

território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 45).

#### **4.2.2 Paisagem, território e lugar: conceitos priorizados**

Como abordado por Moreira (2007, p. 108), os conceitos são, juntamente com os princípios lógicos e as categorias, “os elementos essenciais da construção da representação científica”. Contudo o desenvolvimento de conceitos ocorre em variadas situações.

Vygotsky (2005), na intenção de investigar a influência dos conceitos no desenvolvimento das elaborações cognitivas das crianças, diferenciou os conceitos elaborados nas situações cotidianas, sem a ajuda do aprendizado sistematizado, dos elaborados a partir deste, proporcionado pela escola.

Segundo os estudos do pesquisador, os primeiros, tratados como cotidianos ou espontâneos, colaboram para que a criança tenha uma percepção generalizante dos fenômenos, ao passo que os segundos, científicos, desencadeiam uma consciência reflexiva.

Do ponto de vista das elaborações mentais, Vygotsky (2005) menciona que:

[...] os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os problemas na escola e quando é entregue a seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto

à sua relação com a experiência da criança para com os objetos (VYGOTSKY, 2005, p. 108).

Porém, Vygotsky (2005) observa que os conceitos cotidianos e os científicos se relacionam:

Um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico [...]. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas ascendentes para os conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se [...] por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se [...] por meio dos conceitos científicos (*Ibidem*, p. 136).

A partir de tais considerações, depreende-se que a aprendizagem proporcionada pela escola (sistemizada) colabora para o desenvolvimento do pensamento (elaborações cognitivas) dos estudantes. Para que esse aprimoramento ocorra, faz-se necessário considerar o conhecimento adquirido nas relações cotidianas.

Tais observações, portanto, permite inferir que a aprendizagem proporcionada pelo ambiente escolar (sistemizada) para colaborar com o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, deve considerar o conhecimento que possuem que fora adquirido na vivência cotidiana.

Essas ideias apresentadas por Santos (2006):

O ensino escolar da Geografia, por sua vez, deve dialogar com os saberes que os alunos já possuem, mas, por outro lado, deve ter como referência e objetivo o ensino da Geografia desenvolvida pelos pesquisadores especializados (SANTOS, 2006, p. 7).

Quanto às orientações curriculares (2007) para o ensino de Geografia, o documento analisado apenas anuncia e define os

conceitos (científicos), cuja abordagem se privilegia:

- Paisagem: considerada como elemento primordial nos estudos realizados pela Geografia e definida como:

[...] unidade visível do real que acumula tempos e incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem acumula tempos e deve ser considerada como 'tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança' (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 45)<sup>14</sup>.

- Território: associado a um espaço apropriado e construído pela sociedade, sendo necessário para compreendê-lo:

[...] levar em conta toda a diversidade e complexidade de relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Desta forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder (*Loc. cit.*).

- Lugar: apresentado como um espaço que possui uma dinâmica própria onde os indivíduos constroem laços afetivos, subjetivos e de identidade.

[...] é no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores e são estes valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar, e, a cada lugar, manifestar os

---

<sup>14</sup> Reconhecemos que tal definição proporciona o entendimento equivocado que a paisagem só pode ser captada pelo sentido da visão, sendo desconsiderado que uma pessoa cega tem a possibilidade de utilizar seus outros sentidos não comprometidos para conhecer e perceber o mundo. Porém, optamos, nessa seção, não tratar de incoerências conceituais e do caráter epistemológico dos conceitos apresentados, pelo fato de nosso interesse de análise estar voltado para as indicações sobre o encaminhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

elementos que lhe dão uma identidade própria" (*Ibidem*, p. 46).

Verifica-se que as considerações sobre os conceitos de Geografia limitam-se a definições que, retomando observações anteriormente feitas, em nada contribuem para o esclarecimento de como a Geografia os articula para compreender as determinações e as implicações da localização dos fenômenos (Cavalcanti, 2005). Ademais, nenhum apontamento é feito a respeito de como tais conceitos científicos podem ser aproximados dos conceitos construídos espontaneamente pelos estudantes.

#### **4.2.3 Alfabetização cartográfica: uma lacuna a ser preenchida**

Em linhas gerais, o termo alfabetização relaciona-se à aquisição do código escrito para se poder ler e escrever. No entanto, frente ao grande número de pessoas alfabetizadas, mas que não sabem fazer uso da leitura e da escrita, o sentido da alfabetização foi ampliado, passando a ser utilizado o termo letramento. Assim, "letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido (SOARES, 2001, p.3).

Tendo tais ideias como referência para pensar a alfabetização cartográfica, considera-se que:

Ser leitor de mapas significa, a nosso ver, que o sujeito é capaz de ler esse material tal como um texto escrito. Em outras palavras, significa que o leitor de mapas deve extrair significados do texto cartográfico que nele está representado. Por isso, não se pode chamar de leitura de mapas o ato de decodificar o que está representado no mapa por meio da legenda. A leitura de mapas é um processo mais complexo, implica decodificação de

símbolos e elaboração de significados a partir de representações que foram previamente elaboradas (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 133, grifos nosso).

Depreende-se pelo exposto que alfabetizar em cartografia é muito mais que decifrar e manipular códigos, ou seja, envolve conduzir o estudante a atribuir significados. Contudo, os significados são elaborados com base em referências, sendo, portanto, "necessário apresentar uma série de conceitos, informações, dados, categorias de análise e, o mais importante, uma lógica de entendimento do mundo ou estrutura de pensamento" (*Ibidem*, p.134), no caso, a lógica geográfica.

Souza e Katuta (2001) mencionam que a cópia de mapas nas aulas de Geografia pouco contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização cartográfica, pois por serem, de maneira geral, mapas em pequenas escalas (mapa-múndi, mapa do Brasil, América do Sul, etc...) não possibilitam reflexões.

Simielli (2002) também colabora para a compreensão dessas questões. Conforme a autora, a alfabetização cartográfica é um processo que se inicia com o ensino da linguagem gráfica (símbolos e códigos) que é a base para a leitura e a produção de mapas e vai avançando para a localização, análise, correlação e elaboração de sínteses de mapas.

Pensando na distribuição dessas etapas na educação básica, a autora aponta que o ensino da linguagem gráfica deve ser contemplado nas séries iniciais se estendendo pela quinta e sexta séries do ensino fundamental. Para, a partir da sétima série, os estudantes terem condições de trabalhar com localização, análise, correlação e elaborar sínteses de mapas. O que não impede que os atributos da linguagem gráfica de um mapa não sejam retomados sempre que

necessário.

Nas orientações curriculares (2007) elaboradas pela SEE-SP para o ensino de Geografia, a alfabetização cartográfica é apresentada como sendo “um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 45). No entanto, as orientações gerais para o ensino de Geografia não trazem nenhum esclarecimento sobre o que é entendido como alfabetização cartográfica. Dessa forma, tal ideia será identificada e comentada após a análise das situações didáticas propostas.

#### **4.2.4 Prática pedagógica significativa: conteúdos contextualizados**

Quanto a uma prática pedagógica de maneira significativa, o documento de Geografia faz as seguintes considerações: que é uma indicação do Ministério da Educação para reforçar a crítica ao ensino conteudista e, como tal, privilegia “a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representativos do cotidiano do aluno” (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 42).

Essa acepção, assimilada pelas orientações de Geografia e interpretada à luz de que “muitas vezes os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar transformam-se em saberes inertes” (*Loc.cit.*), sinaliza que a prática pedagógica dessa disciplina escolar deve ir além da transmissão de conteúdos e da confirmação da fixação dos mesmos por meio das atividades.

As orientações curriculares de Geografia (2007) sugerem que as aulas sejam permeadas por contextos ou por situações-problemas de forma que se tornem significativas para os estudantes, não perdendo de vista a intenção de se desenvolver habilidades e competências.

Freire (1980) considera que para ser significativa a prática pedagógica deve ser contextualizada, servindo-se, para isso, dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, pois o estudante é alguém concreto, historicamente e culturalmente situado.

Cada homem está situado no tempo e no espaço, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 1980, p. 34).

Dessa forma, o autor assinala que o estudante chega à escola impregnado de cultura, de conhecimentos que são construídos em sua vivência no mundo, devendo esses conhecimentos serem reconhecidos na sala de aula.

Para ser válida a educação deve considerar a vocação ontológica do homem - vocação de ser sujeito - e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto [...] a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado (*Loc.cit*).

Entretanto, Freire (2005) salienta que isso não significa que o conhecimento proporcionado pelo ambiente escolar se limite a instância cotidiana dos estudantes, pelo contrário, é por meio de estratégias elaboradoras pelos docentes que esses conhecimentos serão problematizados, confrontados, associados e reconstruídos.

A esse respeito assim explica o autor:

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa [opinião] pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos [razão] (FREIRE, 2005, p. 80).

Fazer uso de contextos e situações-problemas para que a aprendizagem seja significativa também é a indicação de Macedo (2007) e Perrenoud (2000a e 2000b), que, por sinal, vêem essas estratégias como primordiais para desenvolver competências.

Perrenoud (2000) assinala que a abordagem por competências dos conteúdos escolares é uma maneira de tentar resolver a problemática antiga da transferência de conhecimentos. Conforme o autor, as competências que os estudantes devem ter adquirido no processo educativo escolar é de escolha da sociedade, que deve ter como referência as práticas sociais.

Para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. [...] A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? Se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática, ele não questionará as finalidades da escola e se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente (PERRENOUD, 2000b, p. 19).

A abordagem dos conteúdos por meio de competências

introduz na prática educativa a necessidade de considerar aspectos da psicologia da aprendizagem, haja vista que competência se relaciona a elaborações cognitivas.

No entanto, informações a fim de elucidar o termo e seu significado no âmbito educativo não são fornecidas. Apenas é disponibilizada uma relação de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo ensino de Geografia ao longo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio:

- Desenvolver domínios de espacialidade e deslocar-se com autonomia.
- Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico.
- Diferenciar e estabelecer relações dos eventos geográficos em diferentes escalas.
- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
- Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem.
- Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território.
- Reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao e transformador do espaço geográfico.
- Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos (Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento e apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 46).

Em seu final, o documento apresenta os temas e conteúdos a serem desenvolvidos por cada bimestre e série do Ensino Fundamental e Médio. Os quadros com essa organização estão disponibilizados no Anexo A, no entanto, apenas foram reproduzidos os de 5ª a 8ª série, por serem estes que o foco deste estudo.

- o - o - o -

As orientações curriculares (2007) elaboradas pela SEE-SP para o ensino de Geografia demonstram, portanto, um rompimento com o ensino conteudista devendo a prática pedagógica, desse componente curricular, ser significativa para os estudantes, de forma que colabore com a construção de conhecimentos e com o desenvolvimento de competências e habilidades, ao invés de transmitir conteúdos prontos e acabados.

Verifica-se, também, que tais orientações têm como foco o estudante e sua aprendizagem e sinaliza a necessidade do professor fazer uso de estratégias para que conteúdos, atitudes e comportamentos sejam apreendidos e incrementados.

Todavia, por se tratar de diretrizes para um fim pedagógico e de um documento direcionado aos docentes, há ausência de considerações sobre o tratamento dos referenciais científicos de Geografia no âmbito escolar e esclarecimentos sobre a singularidade do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na escola.

O documento que será analisado a seguir é identificado como *Caderno do Professor* e é composto por um conjunto de situações didáticas sugeridas pelos elaboradores das orientações curriculares (2007) de Geografia para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

### **4.3 SUGESTÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA**

Nesta seção serão analisados os *Cadernos do Professor de Geografia*, o terceiro documento integrante da Proposta Curricular formulada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Trata-se de um material organizado por bimestre e série dirigido aos docentes que contém indicações de atividades para o desenvolvimento de conteúdos disciplinares, segundo anunciado, de forma significativa.

Conforme investigado, as diretrizes gerais (2007) para a prática pedagógica de Geografia não fornecem informações sobre a singularidade do raciocínio geográfico, alfabetização cartográfica e nem tece considerações sobre competências, habilidades e características da aprendizagem escolar.

Dessa forma, objetiva-se na análise das situações didáticas encontrar subsídios para tais esclarecimentos, além de verificar como as indicações para o ensino de Geografia, anunciadas no documento de apresentação são viabilizadas e qual o sentido que tais sugestões atribuem ao ensino de Geografia.

O *Caderno do Professor* é um dos grandes diferenciais dessa Proposta Curricular, segundo a Secretaria, pois não são apenas subsídios para as aulas, mas funcionam como material de capacitação para os professores, pois leva em conta a necessidade do professor de aprender<sup>15</sup>. A SEE-SP também considera que a explicitação de indicativos para cada componente curricular torna o processo de avaliação, pelo qual todas as escolas serão submetidas, mais justo, pois

---

15 Tal pensamento desconsidera que a formação de professores envolve conteúdos e níveis de discussão diferenciadas das propostas aos estudantes.

o que será avaliado está sendo publicamente anunciado.

Os *Cadernos* foram organizados por uma equipe de consultores, professores contratados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sendo que cada *Caderno* teve seu elaborador responsável. A equipe responsável pela disciplina de Geografia é a seguinte: Ângela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa de Araújo e Sérgio Adas.

O material possui duas seções:

- As Orientações sobre os conteúdos do bimestre que buscam proporcionar uma visão geral das atividades propostas para aquele período, destacando as razões da priorização daqueles conteúdos, citam as metodologias e estratégias adotadas e o que deve ser considerado no processo de avaliação, como pode ser observado nos fragmentos a seguir:

A temática proposta para o 3º bimestre da 7ª série mantém os alunos próximos da reflexão a respeito do futuro do planeta, reforçando ainda mais o estudo da Geografia como exercício da cidadania. Para isso os alunos serão desafiados a se posicionar diante de situações reais, estimulando-os ao julgamento de situações-problema e ampliando a capacidade de argumentação e de expressão oral e escrita. [...]

As Situações de Aprendizagem deste Caderno exigem aulas expositivas, leituras programadas e exercícios individuais, necessários para a discussão e o trabalho em grupo. Desenvolvendo as atividades previstas e comparando suas observações com as informações fornecidas pelo professor, o aluno é convidado a entrar em contato com a forma pela qual a Geografia analisa a realidade envolvendo um desempenho com diferentes níveis de compreensão (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 10).

- As Situações de aprendizagem dizem respeito a quatro ou cinco sugestões de aula para o desenvolvimento dos temas e conceitos selecionados. Essas situações de aprendizagem são apresentadas em forma de roteiros que detalham passo a passo, como conduzir o levantamento prévio de informações junto aos alunos, o trabalho com textos, mapas, gráficos e imagens, bem como as situações de avaliação e recuperação. Encontra-se, no Anexo B, uma das situações de aprendizagem do 2º bimestre da 7ª série para apreciação.

Antes de cada seqüência didática sugerida, são indicados, em um quadro: o número de aulas previstas para o desenvolvimento de determinada temática, os conteúdos, temas, competências e habilidades a serem trabalhados, os recursos e estratégias utilizados e o que deve ser observado no processo de avaliação (FIGURA 1).

**Tempo previsto:** 3 aulas.

**Conteúdos/temas:** o comércio mundial; a questão dos subsídios.

**Competências e habilidades:** compreender aspectos da organização econômica das sociedades contemporâneas, bem como analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias; ler e interpretar mapas gráficos e tabelas para compreender e comparar a situação socioeconômica de diferentes países; analisar a situação do comércio internacional por meio de cartografias temáticas de fluxos econômicos; ler, interpretar e produzir textos com o intuito de demonstrar as diferenças de desenvolvimento econômico entre os diversos países do mundo; analisar as estratégias protecionistas do comércio mundial a partir dos dados referentes ao mercado mundial do algodão.

**Estratégias:** aulas dialogadas; interpretação de mapas e textos.

**Recursos:** textos teóricos; mapas e gráficos.

**Avaliação:** roteiro de questões.

FIGURA 1 – Situação de aprendizagem 3: A Organização Mundial do Comércio.  
Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 2º bim.  
São Paulo: SEE, 2008. p. 23.

Esta iniciativa da Secretaria contraria todo o entendimento que se tem hoje do papel do professor como responsável por organizar as situações de aprendizagem. A atividade de ensino do professor precisa dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno e para isso tem-se que considerar muitas variáveis (da realidade da escola, dos alunos e do próprio professor) e fazer algumas opções, o que coloca para o professor a necessidade de ter um alto grau de autonomia.

Castellar (2003) ao falar sobre o papel do professor de Geografia considera que:

A tarefa docente consiste em organizar, programar e dar sequência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização. Os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino. [...] A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar (CASTELLAR, 2003, p. 5-6 *apud* KAERCHER, 2004, p. 116).

Sendo, portanto, descrito as características gerais do *Caderno de Professor de Geografia*, passa-se a seguir a apresentação da análise das sugestões de aula para serem desenvolvidas em cada segmento (de 5ª a 8ª série).

### 4.3.1 Segmento 5ª série

É anunciado no material que se destina a esse segmento, que o objetivo traçado para a 5ª série é o de desenvolver “conhecimentos mais abrangentes, âncora primordial para o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para a formação do sujeito cidadão”, tendo em vista que o ciclo I do Ensino Fundamental I concentra-se no desenvolvimento de noções (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre. SEE-SP, p.8).

As habilidades e competências indicadas são: observação, leitura e interpretação das diversas paisagens que existem na superfície terrestre e os “conhecimentos mais abrangentes”, a que se refere o documento, são os conceitos fundamentais da Geografia: paisagem, espaço geográfico, território e lugar, sendo os conceitos de paisagem e espaço os norteadores das atividades desse segmento.

Na parte inicial do item *Introdução* do *Caderno do Professor*, destinado ao 1º bimestre da 5ª série, é enfatizado que paisagem e espaço geográfico são conceitos que não se confundem, pois a paisagem é formada pelo

[...] conjunto de objetos naturais e sociais que podemos abarcar com a visão; portanto, é a dimensão do espaço geográfico que pode ser diretamente apropriado pelos sentidos (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9, grifos nossos).

Ao passo que o espaço geográfico,

[...] possui outras dimensões, pois abrange não apenas objetos naturais e artefatos humanos mas também a rede de relações criada pelo fluxo de pessoas, mercadorias, capitais e informações. Ele surge da interação, mediada pelas técnicas, entre as sociedades humanas e a superfície terrestre (*Loc.cit.*).

A título de exemplificar essa distinção, é mencionado:

[...] o geógrafo Milton Santos usou a metáfora de uma arma que chegou a ser imaginada, mas felizmente, não foi ainda inventada: a bomba de nêutrons, que eliminaria toda a vida na área afetada, preservando os artefatos inorgânicos. A explosão dessa bomba transformaria o espaço geográfico, dinâmico e vivo, em apenas paisagem, um conjunto de formas e artefatos (*Loc.cit.*).

Nota-se que as concepções de paisagem e espaço geográfico mencionadas expressam o entendimento de que as paisagens são sensíveis apenas a visão, além de dizerem respeito à dimensão “morta” do espaço geográfico.

Sabe-se que uma pessoa cega não pode contar com o sentido da visão para conhecer o mundo em que vive, entretanto, ela tem a possibilidade de utilizar seus outros sentidos não comprometidos para realizar essa percepção. Ademais, a paisagem é produto das interações que ocorrem no espaço geográfico, sendo essa dinâmica que a determina. Dessa maneira, seu entendimento não deve se limitar ao modo inerte com que seus elementos se apresentam.

Moreira (2006), assim explica essa questão:

Paisagem é a forma. Forma é forma do conteúdo. Mudando o conteúdo, muda também a forma. Embora a forma sempre mude mais lentamente, a mudança de

conteúdo só pode ser realizada se a forma o acompanha em seu movimento (MOREIRA, 2006, p. 173).

Posteriormente a essas colocações, no final do item *Introdução* do documento destinado ao 1º bimestre da 5ª série, são feitas as seguintes considerações:

A paisagem é sempre um sistema material que acumula tempos históricos. Em cada paisagem particular essa acumulação se apresenta de uma maneira diferente, pois os objetos não mudam no mesmo intervalo de tempo, com a mesma velocidade ou na mesma direção. Assim, as formas são constantemente alteradas, renovadas ou suprimidas para dar lugar a outras, mais adequadas às novas necessidades da estrutura social (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 13).

Ou seja, é dada outra conotação à ideia de paisagem, onde o caráter dinâmico subjacente ao arranjo de seus elementos está presente.

Assim, tendo paisagem e espaço geográfico, como orientadores das situações de aprendizagem, indica-se como proposta para a 5ª série o desenvolvimento de “competências ligadas à observação, à leitura e a interpretação das múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra” (*Loc.cit*).

A seguir, será analisada a maneira como tais intenções se estruturam por quatro bimestres. Um quadro-resumo com os temas, conteúdos e expectativas de aprendizagens indicados para o segmento 5ª série pode ser visualizado no QUADRO 1.

## QUADRO 1

### Indicações para a 5ª série

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	TEMAS E CONCEITOS	CONTEÚDOS
<b>1º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os elementos que compõem as diversas paisagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paisagens da Terra;</li> <li>objetos naturais e sociais;</li> <li>tempo da natureza e tempo social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de paisagens.</li> <li>Paisagem e memória.</li> <li>As paisagens captadas pelos satélites.</li> <li>As paisagens da Terra.</li> </ul>
<b>2º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer informações por meio da cartografia;</li> <li>utilizar a linguagem cartográfica para representação de dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartografia;</li> <li>título, legenda, escala;</li> <li>orientação relativa e absoluta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O mundo e suas representações.</li> <li>Orientação relativa: a rosa-dos-ventos.</li> <li>As coordenadas geográficas.</li> <li>Os atributos dos mapas.</li> <li>A cartografia temática.</li> </ul>
<b>3º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar o estudo dos objetos naturais;</li> <li>identificar a interação entre relevo, clima e vegetação;</li> <li>reconhecer marcas da ação humana nos ciclos da natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da Terra e interação entre os elementos naturais e sociais;</li> <li>paisagem; espaço; tempo; matéria e energia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os sistemas naturais.</li> <li>A água e os assentamentos humanos.</li> <li>Natureza e sociedade na modelagem do relevo.</li> <li>O clima, o tempo e a vida humana.</li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar a dinâmica de cada setor da economia e identificar as relações que existem entre eles;</li> <li>compreender a importância do processo de industrialização no mundo contemporâneo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades econômicas que transformam o espaço e os mecanismos que conectam os diferentes setores da economia;</li> <li>cadeia produtiva; sistema técnico; agroindústria; dinâmica cidade-campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os setores da economia e as cadeias produtivas.</li> <li>A cadeia produtiva da laranja.</li> <li>A cadeia produtiva do setor automobilístico.</li> <li>A sedução do consumo.</li> </ul>

#### 4.3.1.1 O primeiro bimestre

O foco do primeiro bimestre é “a compreensão das formas impressas nas paisagens” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, p. 13), sendo as situações de aprendizagem organizadas com leitura de textos e imagens e realização de entrevistas. Abaixo, encontra-se uma das atividades sugeridas.

[...] serão analisadas as fotografias reproduzidas abaixo [Figura 2], que mostram a Avenida Central, no Rio de Janeiro, em dois momentos históricos diferentes, 1905 e 2005. As imagens deverão ser analisadas em conjunto, para que os alunos possam identificar as mudanças ocorridas nesse intervalo de tempo. Este processo poderá ser conduzido por meio do seguinte roteiro:

- Como vocês definiriam a paisagem da primeira fotografia?
- Como vocês definiriam a paisagem da segunda fotografia?
- Vocês saberiam explicar por que esta paisagem se transformou? (*Ibidem*, p. 16).

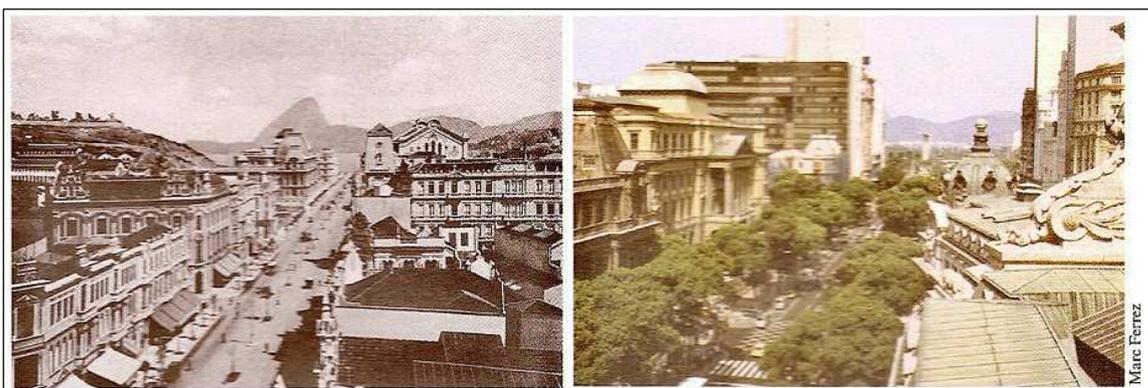


FIGURA 2 – Rio de Janeiro: Avenida Central em dois tempos.

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 16.

As atividades concentram-se no reconhecimento de elementos naturais e sociais e na identificação de transformações ocorridas em paisagens de um mesmo lugar que retratam tempos históricos diferentes, sendo que, apenas nas situações sugeridas para avaliação final e recuperação, é feita menção sobre a existência de relações entre os fenômenos perceptíveis nas paisagens de um mesmo tempo histórico (Figura 3).



FIGURA 3 – Atividade sugerida para avaliação de aprendizagem.  
 Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série,  
 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 30.

#### 4.3.1.2 O segundo bimestre

As situações de aprendizagem do 2º bimestre estão centralizadas, no que é denominado pela Proposta Curricular, de “alfabetização cartográfica”, ou seja, em:

[...] construir os conceitos necessários à compreensão das técnicas cartográficas e da linguagem dos mapas, uma vez que a cartografia é um instrumento indispensável ao entendimento dos fenômenos espaciais (Caderno do

professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8, grifos nossos).

À vista do exposto, alfabetização cartográfica possui o sentido de levar os estudantes a conhecer os elementos constitutivos de um mapa. Nessa perspectiva, as atividades solicitam a observação de imagens e mapas diversos a fim de que sejam desenvolvidos os seguintes conteúdos: história da cartografia; título, legenda e escala dos mapas; orientação relativa (rosa-dos-ventos) e orientação absoluta (latitude, longitude, coordenadas geográficas e fusos horários).

Como orientação ao professor, é posto que a cartografia é “uma forma de linguagem que busca localizar os fenômenos ocorridos na superfície da Terra e estabelecer relações entre eles” (*Ibidem*, p. 11), e que se deve “atentar para a importância do domínio sobre essa linguagem na vida cotidiana dos alunos” (*Loc.cit.*).

Nota-se, no segundo fragmento, que há uma indicação de que os conhecimentos cartográficos são importantes para se atuar na vida prática, no entanto, o cotidiano não aparece em momento algum. As sugestões de aula para o desenvolvimento desse conteúdo estruturam-se em mapas do Brasil (divisão política, hipsométrico, recursos minerais e população indígena), do estado da Bahia (centro histórico e arredores de Salvador) e de fusos horários, versando sobre o conteúdo dessas representações ou checando o significado das representações gráficas.

Algumas das questões sugeridas são as seguintes:

- A cidade brasileira atravessada pelo Equador é? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 24).

- Quais são os procedimentos necessários para a determinação da posição relativa de um ponto da superfície da Terra? (*Ibidem*, p. 37).
- O que é escala? (*Ibidem*, p. 27).
- Nos mapas físicos, como estão representadas as diferentes cotas de altitude? (*Loc.cit*).
- Quais foram os aspectos selecionados para serem representados no segundo mapa? [mapa hipsométrico do Brasil] Com base em sua resposta, proponha um título para ele (*Loc.cit*).

Tal encaminhamento contempla as indicações de Simielli (2002) para que na 5ª série seja priorizado o ensino da linguagem gráfica, mas como apontado anteriormente, o ensino deve ser significativo. Alfabetização cartográfica significativa, conforme (Souza e Katuta, 2001; Francischett, 2001) deve ser iniciada com mapas em grandes escalas que envolva a vivência dos estudantes, sem negligenciar que todo mapa é mais que uma simples representação, possui uma mensagem, uma intenção.

Uma maneira de o professor desenvolver essa temática, de modo mais próximo aos estudantes, seria apresentar uma situação que justificasse a necessidade de se observar o entorno, eleger referências, atribuir símbolos, construir legendas e nomear a representação feita.

A intenção seria despertar o interesse do aluno para as aplicações cartográficas no seu dia-a-dia, conduzindo-o a exercitá-la e a reconhecer que os mapas transmitem uma mensagem que é expressa por uma linguagem própria. Daí sim, com o porte desse reconhecimento, os estudantes teriam melhores condições de lidar com essa linguagem em outras escalas.

#### 4.3.1.3 O terceiro bimestre

A proposta para esse bimestre é aprofundar os estudos dos elementos naturais (litosfera, hidrosfera e atmosfera) e sua interação para composição da vida. No estudo da litosfera são abordadas a formação e as características das rochas e do relevo, a hidrosfera é tratada sob a perspectiva da importância da água para os agrupamentos humanos e com o tema atmosfera desenvolve-se conhecimentos sobre a relação entre clima e vegetação.

Como estratégias para o desenvolvimento das aulas são utilizados a realização de experimentos e observação de figuras e imagens de satélite. Pretende-se que os estudantes identifiquem a interação entre os elementos do planeta, que reconheçam e avaliem as intervenções do homem no ciclo da natureza e que desenvolvam uma postura de cuidado para com o ambiente. A fim de alcançar tais objetivos foram organizadas atividades que se distribuem em quatro situações de aprendizagem. Algumas dessas atividades podem ser apreciadas a seguir.

Em uma situação para sensibilização dos alunos, solicita-se que seja visualizada uma imagem de satélite da Terra para que os alunos digam o que pode ser reconhecido. O esperado é que respondam: águas oceânicas, massas continentais e nuvens e seja feito o seguinte encaminhamento:

[...] sugerimos que o professor explore a capacidade de inferência dos alunos questionando-os da seguinte forma:

Na medida em que é possível observar três componentes básicos da superfície terrestre (continentes, oceanos e nuvens), que outros elementos podemos afirmar que existem neste planeta?

Espera-se que os alunos realizem as seguintes inferências:

- ▶ Se há massas continentais, elas são constituídas de rochas.
- ▶ A existência de oceanos indica uma superfície irregular, na qual foi armazenada água nas partes mais baixas.
- ▶ As nuvens circulam por uma camada de ar que circunda o planeta (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008, p. 13).

Em outra situação de aprendizagem: “Estabeleça relação entre os tipos climáticos representados nos gráficos (Figura 4) e a circulação geral das massas de ar” (*Ibidem*, p.50).

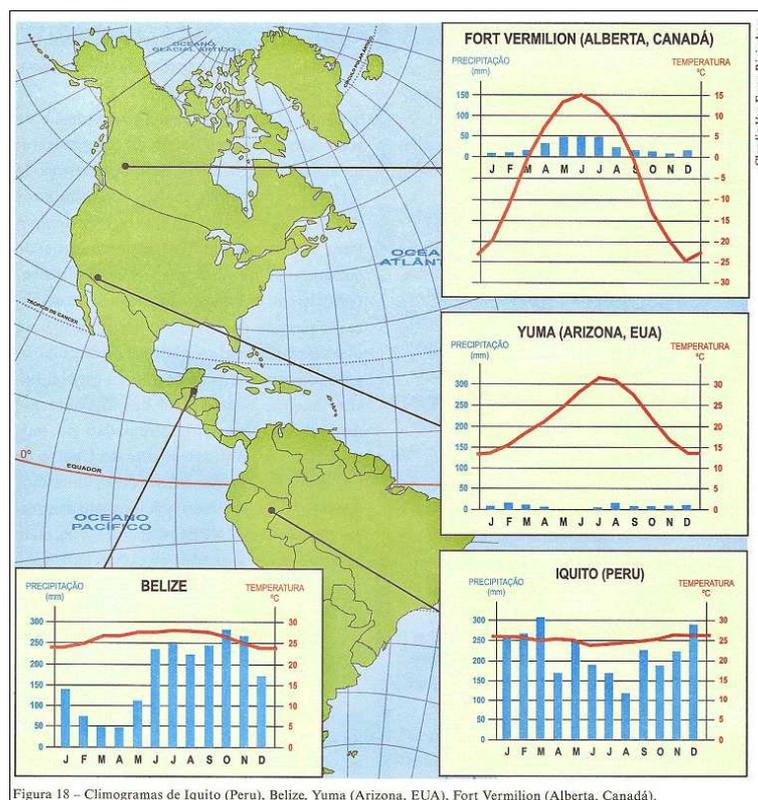


FIGURA 4 – Climogramas de Iquito (Peru), Belize, Yuma (EUA) e Fort Vermilion (Canadá).

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental 5ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.49.

Ou ainda, por meio da comparação de fotos da prática de *rafting* no rio Jacaré-Pepira (Brotas-SP) com a imagem de satélite da foz do mesmo rio (Figura 5), os alunos deverão responder à seguinte questão: "Em qual trecho do rio há o predomínio da erosão e do transporte de sedimentos? Como você chegou a essa conclusão?" (*Ibidem*, p.36).

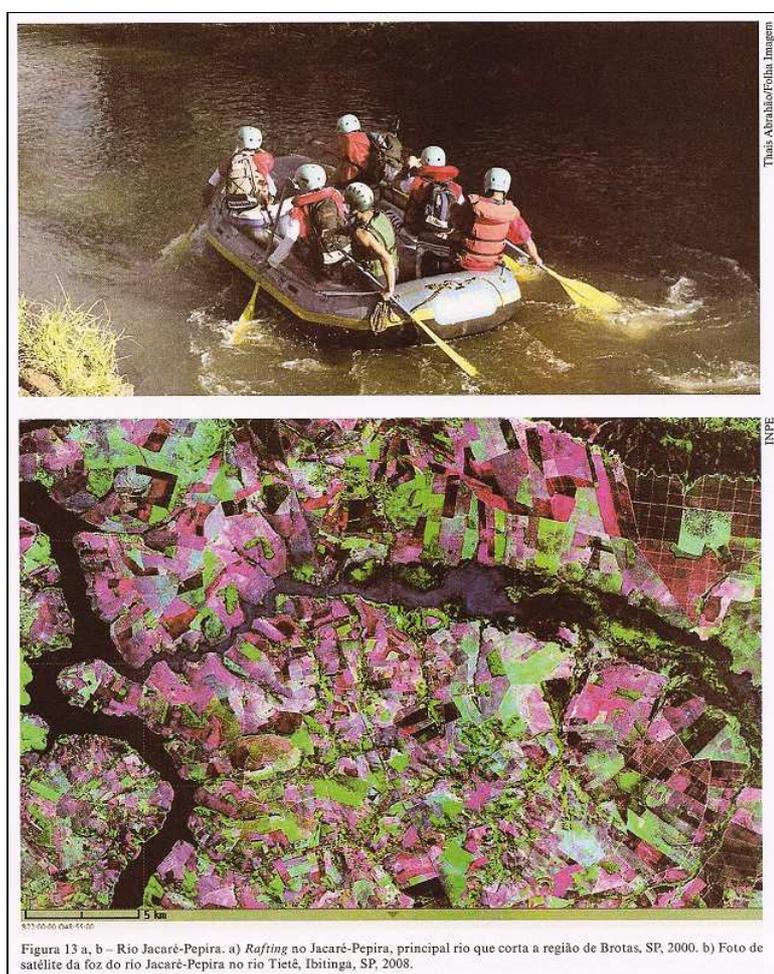


Figura 13 a, b – Rio Jacaré-Pepira. a) Rafting no Jacaré-Pepira, principal rio que corta a região de Brotas, SP, 2000. b) Foto de satélite da foz do rio Jacaré-Pepira no rio Tietê, Ibitinga, SP, 2008.

FIGURA 5 – Brotas – SP.

a) Prática de *rafting*.

b) Imagem de satélite da foz do rio Jacaré-Pepira.

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental 5ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 37.

E dentre as questões para avaliação final, é solicitado aos estudantes explicarem “o processo representado na figura a seguir, relacionando-o com o ciclo das rochas” (*Ibidem*, p.52) (Figura 6).

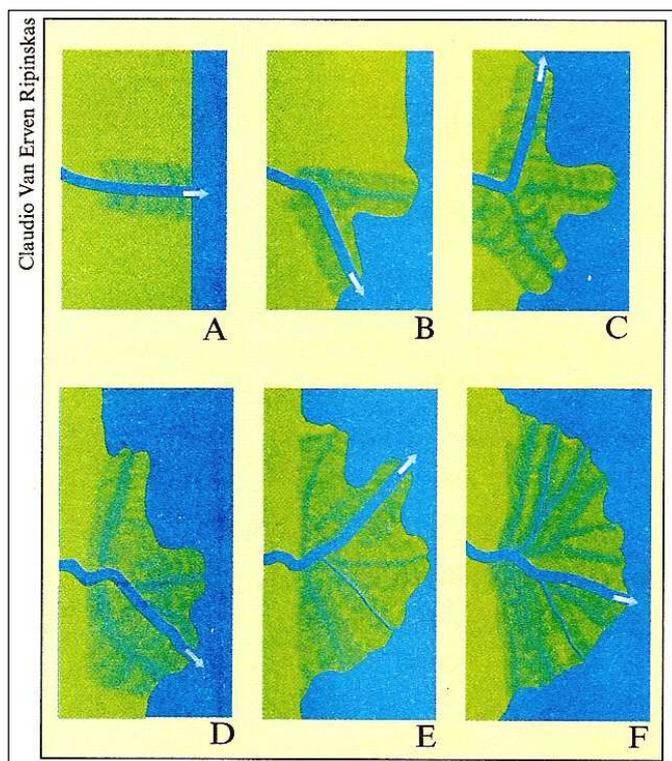


FIGURA 6 – Formação de delta na foz do rio.

Fonte: Caderno do professor: geografia, 5ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 52.

Após a leitura dessas questões cabe aqui um questionamento: será que os estudantes (de áreas urbanas e rurais) conseguiriam realizar tais propostas? O que se percebe é que elas estão distantes da realidade cognitiva<sup>16</sup> de uma 5ª série, fator importante que não foi levado em consideração, o que compromete os objetivos

<sup>16</sup> Chamamos aqui de realidade cognitiva o tipo de elaboração mental realizada por um indivíduo para apreender informações. Nesse processo são articuladas a memória, a atenção, a percepção, o raciocínio, o juízo, a imaginação e a linguagem (Santos, Cláudio Guimarães, 2002).

anunciados.

Sobre a importância de a prática educativa considerar a etapa cognitiva em que os estudantes se encontram, Facci (2004) tendo como referência os estudos de Davidov (1988) destaca a necessidade de haver:

[...] uma sistematização da educação de forma que esta possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este. [...] Portanto os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2004).

#### 4.3.1.4 O quarto bimestre

O 4º bimestre trata das “atividades humanas que produzem os objetos sociais e transformam a natureza em espaço geográfico” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 5ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008 p.8). Nesse sentido, serão analisadas as cadeias produtivas mobilizadas pela indústria e pela agroindústria e o significado que a propaganda e o consumo possuem na contemporaneidade. Para isso, o setor automobilístico é utilizado para contextualizar a cadeia produtiva da indústria e a produção de laranjas e da agroindústria.

As ideias sobre cadeia produtiva têm como referência a categoria *circuitos espaciais da produção* de Milton Santos, segundo a qual:

[...] cada sistema produtivo estabelece um conjunto específico de circuitos espaciais comandados por empresas hegemônicas, que mobilizam os mais diversos agentes e resultam em arranjos territoriais de diferentes ordens (*Ibidem*, p. 9).

Inicialmente propõe-se a problematização da tradicional divisão dos setores de atividades da economia: setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo), secundário (indústria e construção) e terciário (serviços) e o entendimento de que:

[...] as cadeias produtivas compreendem uma série de atividades econômicas articuladas que conectam a esfera da produção de bens (composta pelos setores primário e secundário) à esfera da circulação de bens, serviços e informações (composta pelo setor terciário) (*Loc.cit.*).

No entanto, os exercícios não problematizam a divisão das atividades econômicas em três setores, apenas sua constatação como pode ser observado nas sugestões de atividade a ser realizada em grupo:

[...] sugerimos que a classe seja dividida em grupos. Cada grupo deve produzir um painel com desenhos e fotografias, extraídos de jornais e revistas, de estabelecimentos ou pessoas realizando atividades econômicas pertencentes a cada um desses setores. Cada uma das imagens selecionadas para compor o painel deve conter uma pequena legenda explicativa (*Ibidem*, p. 14).

E individualmente, a partir da leitura do mapa *População ativa no setor primário* (Figura 7):

1. Quais regiões do mundo exibem uma maior porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia?

2. Nessas regiões predominam sistemas de agricultura moderna (com o uso de maquinários e diversas outras tecnologias) ou sistemas de agricultura tradicionais (que dependem principalmente do trabalho humano)? Procure justificar sua resposta (*Ibidem*, p. 15).

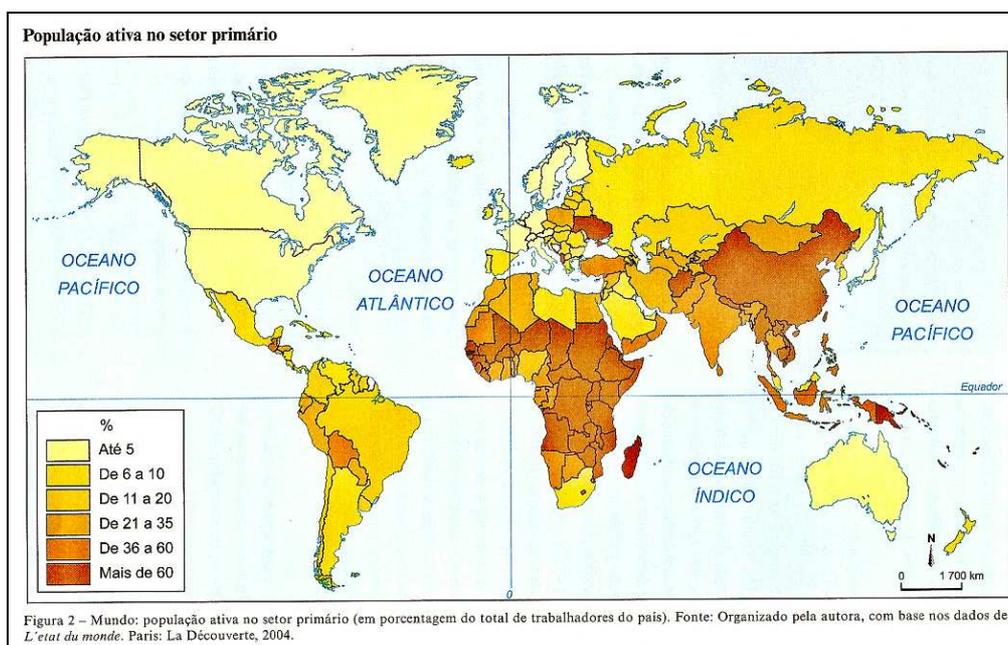


FIGURA 7 – População ativa no setor primário.

Fonte: Caderno do professor: geografia, 5ª série, 4º bimestre.

São Paulo: SEE-SP, 2008. p. 16.

Das várias atividades propostas, apenas as que finalizam a discussão apresentam em forma de diagrama cadeias produtivas: a da laranja (Figura 8) e a que envolve o setor automobilístico (Figura 9). Com base no primeiro, os estudantes devem relacionar os agentes envolvidos aos setores da economia e tendo com referência o segundo, elaborar um cartaz onde as “diferentes etapas da cadeia produtiva dos automóveis sejam representadas” (*Ibidem*, p.27), cabendo ao professor

[...] mostrar aos alunos que as cadeias produtivas não apenas conectam os diferentes setores da economia como também integram empresas que atuam dentro de um mesmo setor (*Ibidem*, p. 27).

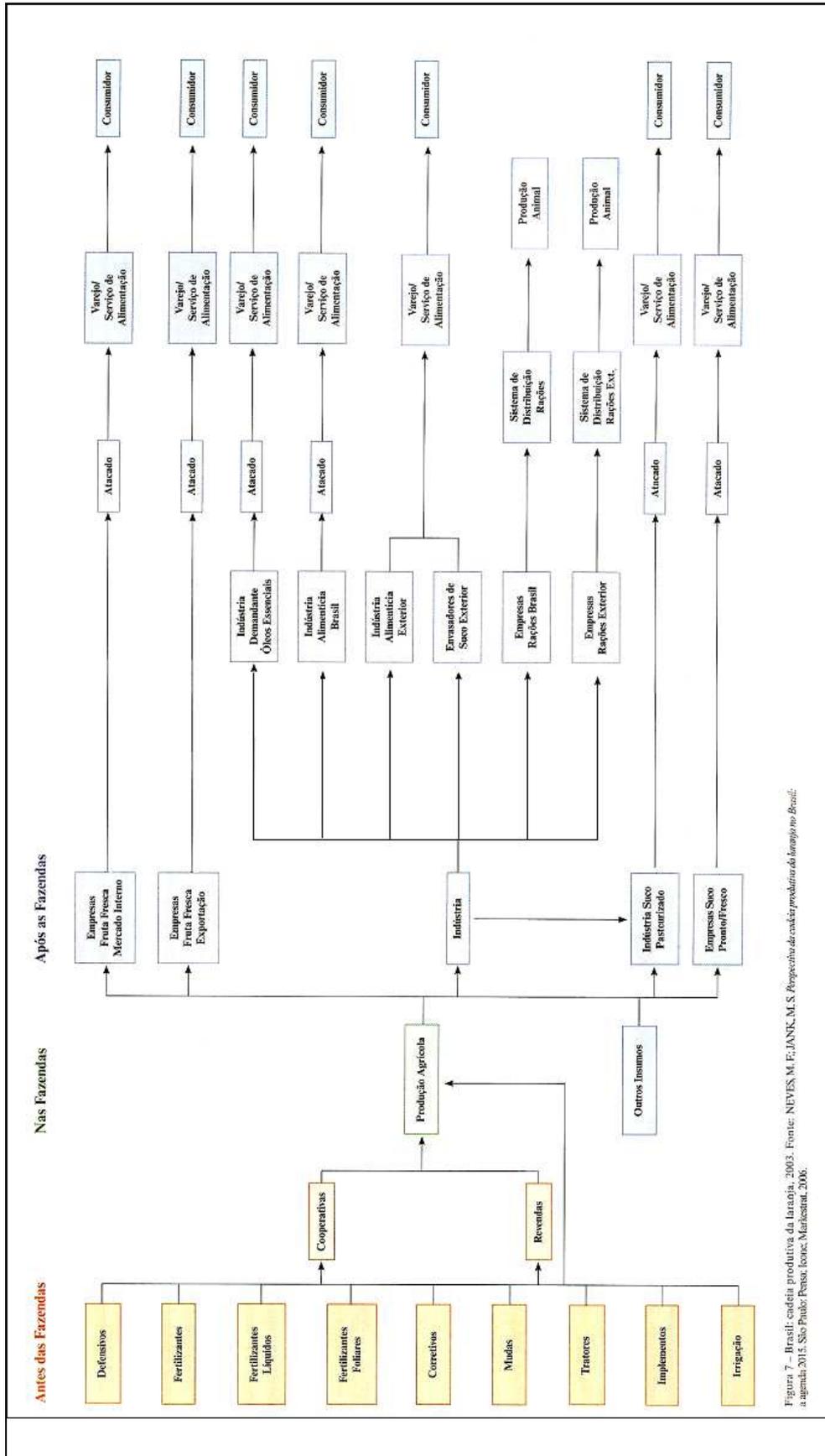


Figura 7 – Brasil: cadeia produtiva da laranja, 2003. Fonte: NEVES, M. E.; JANK, M. S. *Perspectiva de cadeia produtiva do laranja no Brasil*: a agenda 2013. São Paulo: Pense, Icone, Marabastat, 2006.

FIGURA 8 – Cadeia produtiva da laranja.  
 Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental - 5ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.24 e 25.

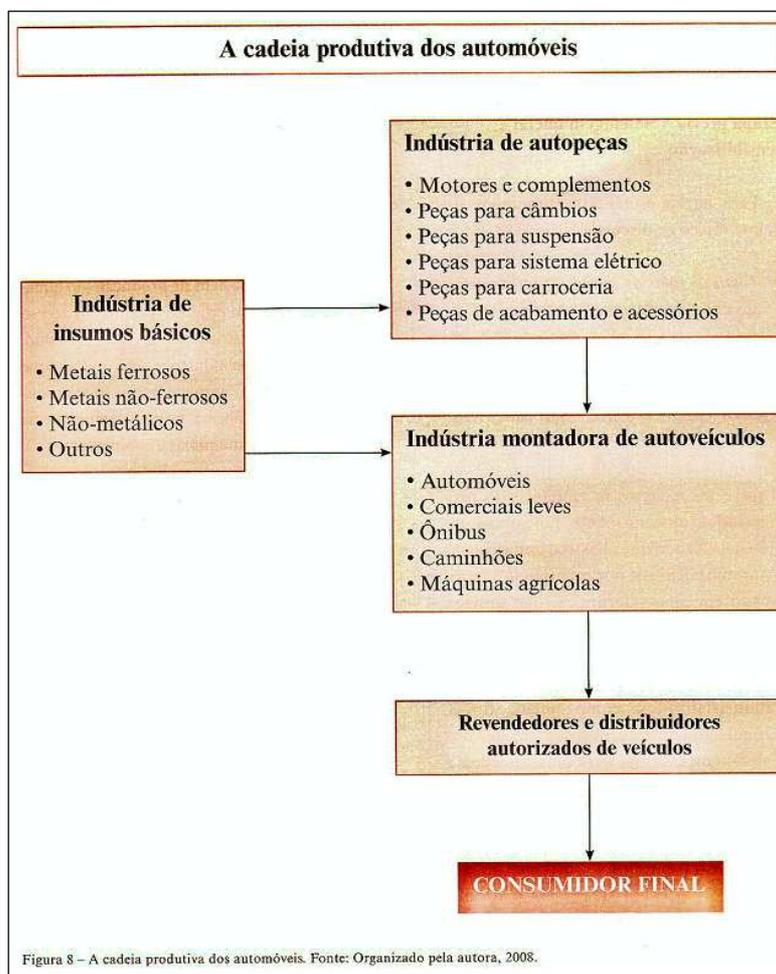


FIGURA 9 – Cadeia produtiva dos automóveis.  
 Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental  
 5ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 28.

- O - O - O -

Os encaminhamentos propostos para a 5ª série não permitem a identificação de que os conteúdos desenvolvidos (Paisagens da terra; Cartografia; História da Terra e interação entre os elementos

naturais e sociais; Atividades econômicas e suas relações) estejam relacionados e nem mesmo como se relacionam aos conceitos de paisagem e espaço, anunciados como propósito de desenvolvimento para a série.

Direcionado ao professor, há apenas a seguinte informação no documento do último bimestre:

Dando continuidade no trabalho desenvolvido nos três primeiros bimestres, o presente Caderno prossegue na construção do arcabouço conceitual e da linguagem da Geografia, de forma a embasar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas séries posteriores (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental. 5ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8).

Dentro do conjunto de conteúdos, a temática cartográfica se apresenta como um adendo sobre os elementos constitutivos dos mapas (título, legenda, escala e símbolos), sendo isso o que é apresentado como alfabetização geográfica.

Implícitas às atividades propostas estão as habilidades de leitura e interpretação de textos, mapas e imagens, mas não são sugeridas situações que colaborem para o desenvolvimento de competências dos estudantes, haja vista que para isso ocorrer os conteúdos precisam ser contextualizados por uma situação desafiadora, conforme Macedo, 2007; Perrenoud, 2000a e 2000b.

Dessa forma, o ensino de Geografia apresentado caracteriza-se como um ensino de conteúdos que se encerram neles mesmos, além de não propiciar uma aproximação com a singularidade dos estudos geográficos que diz respeito ao entendimento das determinações e implicações das localizações dos fenômenos (CAVALCANTI, 2005).

### 4.3.2 Segmento 6ª série

As sugestões de aulas deste segmento são permeadas pelo conceito de território, sendo que as atividades são organizadas considerando que:

[...] ao se compreender o que é território, o jovem estudante da 6ª série deverá aprofundar sua visão de mundo e levar em conta toda a diversidade e complexidade de relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem no espaço nacional (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9).

Outro conceito que permeia as atividades e os conteúdos, introduzido a partir do 2º bimestre, é o de região, embora nenhum comentário seja feito a esse respeito.

O conceito de território é tratado com uma “perspectiva multidimensional”, ou seja, do ponto de vista político, cultural e econômico.

Do ponto de vista político, território refere-se ao espaço delimitado e controlado por relações de poder, geralmente o poder do Estado. [...] Mas o desenvolvimento da noção de território não se restringe apenas a essa dimensão política. Viver no território nacional também pode ser visto como produto da apropriação e valorização simbólica de grupos sociais que preservam seus laços culturais. [...] Por sua vez, em sua dimensão econômica, o território é entendido como fonte de recursos sobre o qual uma determinada sociedade reivindica seus direitos (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8 e 9).

Nessa perspectiva, indica-se a continuidade do trabalho de

alfabetização cartográfica iniciada na série anterior como estratégia para o desenvolvimento de conteúdos sobre as fronteiras nacionais, a regionalização do território e sobre o patrimônio ambiental brasileiro. E como competências e habilidades a serem desenvolvidas são apresentadas a intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade de perceber os possíveis arranjos do ordenamento territorial brasileiro.

A maneira pela qual tais intenções estão organizadas nas quatro situações de aprendizagem propostas será analisada a seguir, sendo que uma síntese dessa estrutura encontra-se no Quadro 2.

## QUADRO 2

### Indicações para a 6ª série

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	TEMAS E CONCEITOS	CONTEÚDOS
<b>1º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o conceito de território por meio da linguagem cartográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartografia da formação territorial do Brasil;</li> <li>organização política e administrativa do Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação territorial do Brasil por meio de mapas.</li> <li>Formação territorial do Brasil por meio da literatura.</li> <li>Fronteiras permeáveis.</li> <li>Fronteiras da República Federativa do Brasil.</li> </ul>
<b>2º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e desenvolver o conceito de região;</li> <li>manusear informações representadas em diferentes tipos de mapas e gráficos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critério de divisão regional;</li> <li>as regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada;</li> <li>regionalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agrupamento regional das unidades federadas.</li> <li>Regionalização no tempo e no espaço.</li> <li>Complexos regionais e Região concentrada.</li> </ul>
<b>3º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e caracterizar as paisagens naturais brasileiras;</li> <li>reconhecer as relações entre sociedade e natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O patrimônio ambiental brasileiro e sua diversidade;</li> <li>biomas e domínios morfoclimáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As grandes paisagens naturais brasileiras.</li> <li>As florestas brasileiras.</li> <li>Os cerrados do Brasil central.</li> <li>O sistema nacional de unidades de conservação.</li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que a delimitação das regiões não é fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A população brasileira e os fluxos migratórios;</li> <li>concentração e descentralização das atividades econômicas;</li> <li>a questão da terra;</li> <li>território usado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Brasil dos migrantes.</li> <li>As diferenciações no território nacional.</li> <li>A distribuição da atividade industrial no Brasil.</li> <li>Perspectivas do espaço agrário brasileiro.</li> </ul>

#### 4.3.2.1 O primeiro bimestre

Objetiva-se no 1º bimestre da 6ª série “desenvolver a capacidade de perceber o processo de consolidação das fronteiras políticas do Brasil e as intencionalidades da cartografia produzida a partir do século XVI” (*Loc.cit.*).

A título de construção de conceitos, busca-se diferenciar limite e fronteira e apresentar a ideia de cidades-gêmeas. As fronteiras são apresentadas como “áreas de expansão”, ao passo que os limites são considerados “uma linha de separação abstrata [...] definida juridicamente” e “que mantém coesa uma unidade político-territorial” (*Ibidem*, p.24). Assim, enquanto fronteira configura uma zona de contato, limite caracteriza uma separação.

Quanto às cidades-gêmeas são definidas como cidades localizadas em área de fronteira, sendo “contíguas territorialmente com outras cidades de países vizinhos” (*Ibidem*, p. 30) e para seu reconhecimento são utilizados, além de mapas, esquemas sobre as relações existentes entre elas.

Para desenvolver a ideia de que a configuração do território nacional mudou ao longo dos anos são propostas atividades de leitura e comparações com os planisférios de Ptolomeu, 1486; de Cantino, 1502 e de Lopo Homem, 1519 (FIGURA 10).

No entanto, as atividades sugeridas para se trabalhar com esse material privilegiam a identificação das formas de representação e dos recursos gráficos utilizados, não contemplando o processo de delimitação das fronteiras nacionais.

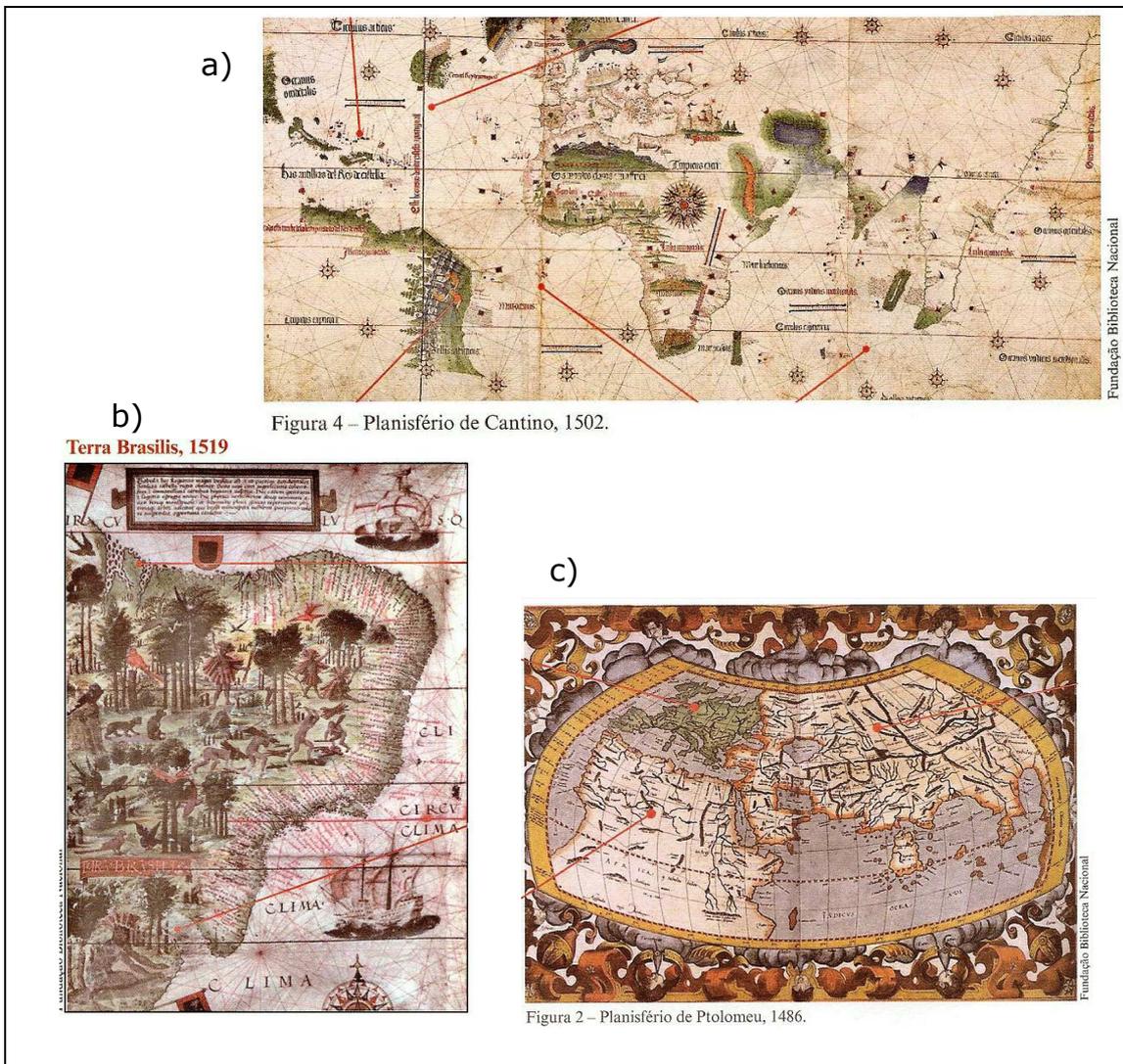


FIGURA 10 – Planisférios: a) de Cantino, 1502; b) de Lopo Homem, 1519;  
c) de Ptolomeu, 1486.

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bim.  
São Paulo: SEE, 2008. p. 15 e 18.

Essa situação pode ser observada nos exercícios que direcionam a análise do Planisfério de Ptolomeu:

1. Quais eram os continentes conhecidos pelos europeus?
2. Com relação às ornamentações da moldura do mapa, que figura se repete?

3. Quem poderia explicar por que essas figuras foram desenhadas na decoração do mapa? (*Ibidem*, p. 16).

Além dessas representações, são utilizados mapas que retratam o processo de ocupação do interior no Brasil, com os quais se propõe a identificação de elementos geográficos comuns entre eles e o levantamento do conhecimento que os portugueses possuíam na época sobre o território brasileiro.

Todavia, além da qualidade de reprodução dos mapas impossibilitar a identificação de seus elementos (Figura 11)<sup>17</sup>, as atividades propostas requerem apenas a identificação de informações pontuais, como pode ser observado no conjunto de questões abaixo:

- Quais eram as informações mais precisas que os portugueses possuíam das novas terras, no curto intervalo entre 1502, conforme registro no planisfério de Cantino, e 1519, em *Terra Brasilis*, de Lopo Homem? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 19).
- Quais ilustrações ornamentais desses dois mapas, tecnicamente chamadas de *iluminuras*, podem ser destacadas? (*Loc.cit*).
- Qual o estado brasileiro que possui uma ocupação mais densa na zona de fronteira? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 31).
- Quais os principais produtos que circulam entre as margens das cidades-gêmeas? (*Loc.cit*).

---

<sup>17</sup> Manteve-se as dimensões da reprodução constante do *Caderno do Professor*,  
1º bimestre da 6ª série.

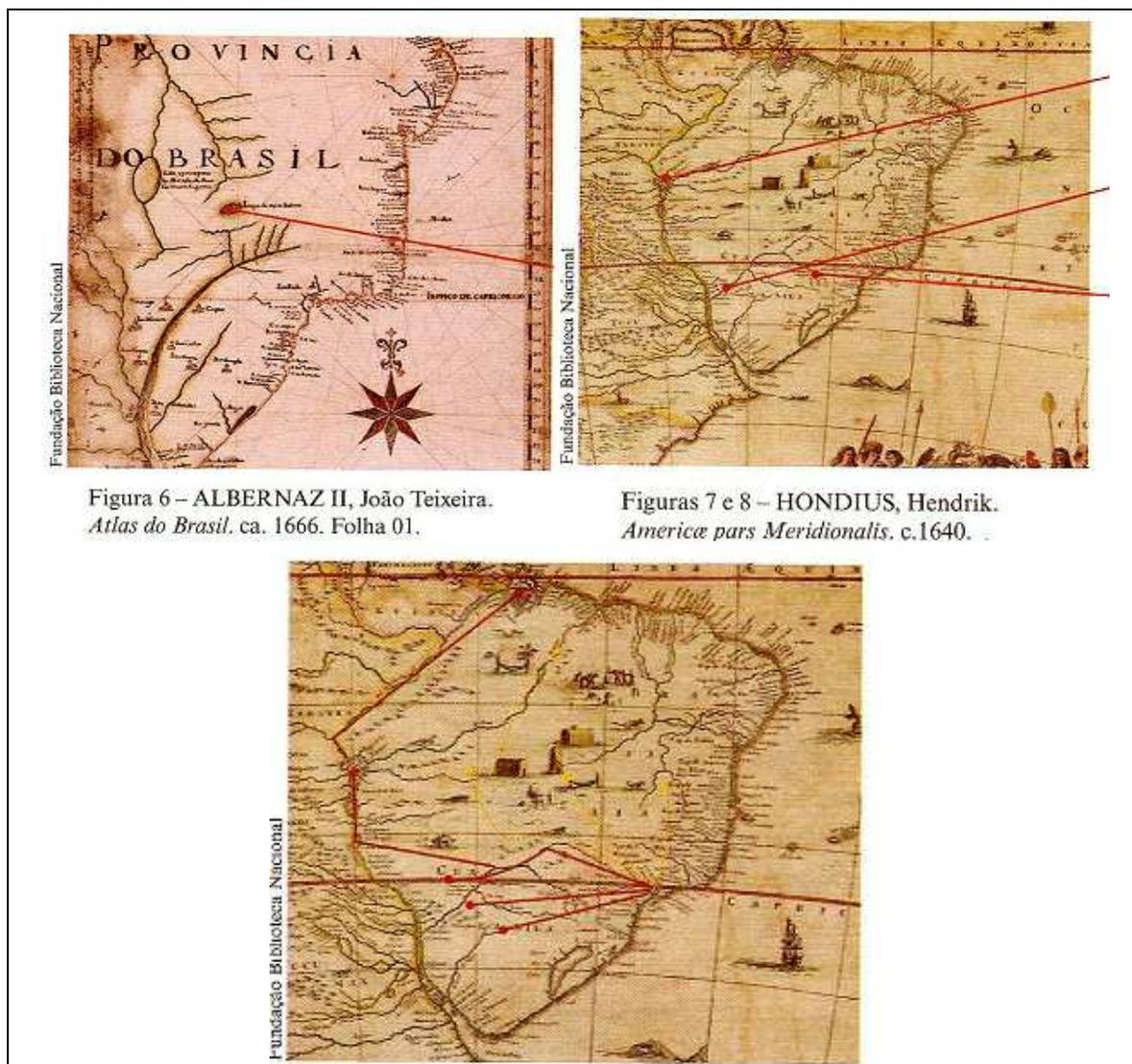


Figura 6 – ALBERNAZ II, João Teixeira.  
*Atlas do Brasil*. ca. 1666. Folha 01.

Figuras 7 e 8 – HONDIUS, Hendrik.  
*Americæ pars Meridionalis*. c.1640.

FIGURA 11 – Ocupação do interior do Brasil, séculos XVII e XVIII  
 Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bim.  
 São Paulo: SEE, 2008. p. 22.

Assim, os encaminhamentos propostos não possibilitam a compreensão do processo de consolidação das fronteiras políticas do Brasil, objetivo anunciado para o bimestre, já que as atividades

focalizam apenas os recursos cartográficos utilizados nas diferentes épocas. Esse parecer é validado pelas situações de avaliação e recuperação constantes do documento destinado ao 1º bimestre da 6ª série:

- O Brasil é o quinto país do mundo em extensão territorial. Observando o mapa 17 [um planisfério], responda:

a) Qual é a posição do Brasil na América do Sul?

b) Quais são os dois únicos países sul-americanos que não fazem fronteira com o Brasil?

c) Compare o posicionamento geográfico do Brasil com o posicionamento dos outros países mais extensos (Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 38).

- Considerando a importância da riqueza cultural do país, é fundamental que manifestações como a mostrada acima [festa tradicional da comunidade quilombola] sejam:

A) eliminadas por envolverem tradições culturais muito antigas.

B) alteradas, incorporando inovações trazidas pelos meios de comunicação.

C) mantidas, para garantir a diversidade cultural entre as regiões do país.

D) substituídas por expressões culturais mais conhecidas do país (*Ibidem*, p. 45).

#### 4.3.2.2 O segundo bimestre

As sugestões de aula para o 2º bimestre da 6ª série objetivam levar os estudantes a “compreender e desenvolver o conceito de região [...] e a perceber os possíveis arranjos do ordenamento

territorial” brasileiro (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9).

Por meio de um intenso trabalho com mapas, propõe-se aos estudantes que elaborem propostas de regionalização do Brasil, comparem antigas divisões regionais propostas pelo IBGE (1893, 1905, 1913, 1939 e 1941) e conheçam outras propostas de regionalização (Complexos Regionais e Região Concentrada).

Em algumas atividades, como a que solicita a elaboração de uma proposta de regionalização do Brasil, primeiramente, é apresentado o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH) em escalas de análise diferente: (em nível nacional por estados, em nível nacional por município, no estado de Pernambuco e no município de Recife (Figura. 12).

Essa estratégia possibilita aos estudantes perceberem que os dados, antes de serem representados em um mapa, são submetidos a um processo de seleção, combinação, omissão, aumento ou diminuição do grau de intensidade de seus valores.

Dessa forma, os encaminhamentos sugeridos promovem, por meio da construção de conhecimentos, a compreensão de que a delimitação de regiões possui um caráter dinâmico, pois está relacionado com as intenções e com a perspectiva adotada por seu elaborador. Ademais, utiliza o recurso cartográfico de maneira que o objetivo seja identificar e representar informações com significado.

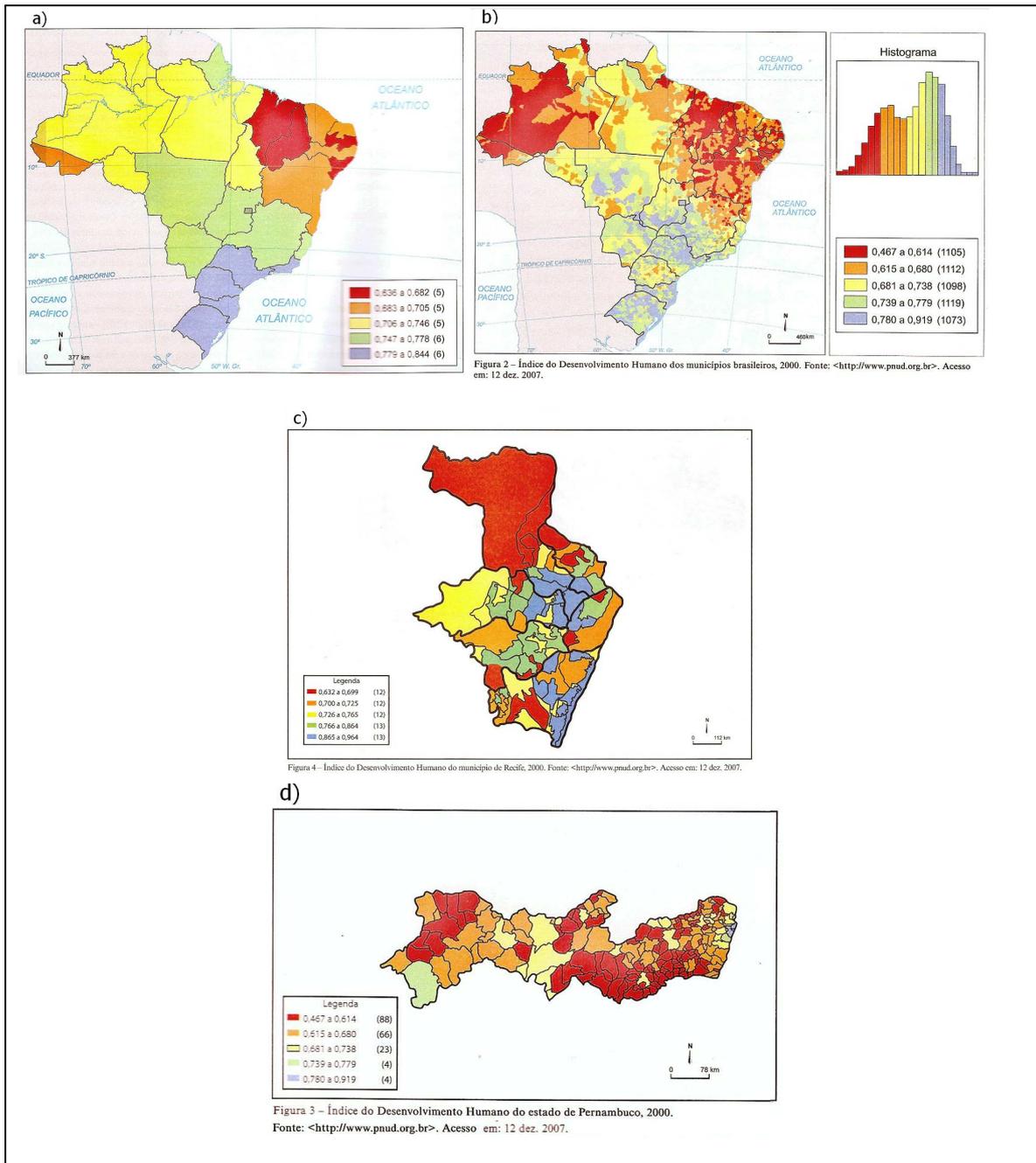


FIGURA 12 – Índice de desenvolvimento humano, 2000.

- a) dos estados brasileiros;
- b) dos municípios brasileiros;
- c) do estado de Pernambuco;
- d) do município de Recife;

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 2º bim. São Paulo: SEE, 2008. p. 12-14).

#### 4.3.2.3 O terceiro bimestre

As situações de aprendizagem do 3º bimestre da 6ª série estão organizadas em torno do tema paisagens *naturais* brasileiras com a intenção de:

[...] capacitar os estudantes a reconhecer e identificar as generalidades e singularidades que caracterizam estas paisagens, considerando, inclusive, os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana que ocorreram e ainda ocorrem em cada uma delas (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9).

Busca-se alcançar tais objetivos por meio de atividades que estão organizadas em quatro situações de aprendizagem: As Grandes Paisagens *Naturais* Brasileiras, As Florestas Brasileiras, Os Cerrados do Brasil Central e O Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

A primeira delas envolve mapas da “natureza brasileira”, organizados sob o ponto de vista de “dois conceitos diferentes: “o de biomas, oriundo das ciências biológicas, e o de domínios morfoclimáticos, elaborado pelo geógrafo Aziz Ab'Saber (*Ibidem*, p. 10, grifos do autor). No entanto, a maneira como essas perspectivas são apresentadas não permite compreender a diferenciação entre elas, como pode ser observado nos trechos que seguem:

[...] uma paisagem natural é sempre resultante da combinação de diversos elementos da natureza. Em uma floresta equatorial, como a que ocorre na Amazônia, por exemplo, a vegetação exuberante é o elemento mais visível da paisagem, mas ela provavelmente não estaria lá se não fosse as chuvas abundantes, o calor que permanece o ano inteiro e os rios caudalosos (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 20).

[...] O conjunto dinâmico formado em determinada área geográfica pelas interações entre os seres vivos e o seu ambiente natural constitui um ecossistema. Os biomas, por sua vez, são paisagens naturais de grandes extensões, nos quais existem diversos ecossistemas contíguos e associados (*Loc.cit.*, grifos nossos).

[...] Aziz Ab'Saber, que dividiu o território do país em seis grandes domínios morfoclimáticos. Cada um destes domínios se singulariza por uma combinação particular entre diversos elementos da natureza, com destaque para a vegetação, o clima e as formas de relevo (*Ibidem*, p. 22).

Pelo exposto, deduz-se que para regionalizar a paisagem *natural* brasileira por domínios morfoclimáticos a referência utilizada é o aspecto proporcionado pela combinação dos elementos da natureza, mas o entendimento de que em uma classificação por biomas o que se considera é o conjunto de vida possibilitado por certa condição ambiental, não é proporcionado.

Essa percepção não é possível nem mesmo com as atividades de leitura e correlação dos mapas de biomas e de domínios morfoclimáticos (Figura 13), pois a indicação é para que sejam levantados:

1. Quantos biomas foram identificados pelo IBAMA?
2. Quantos domínios morfoclimáticos foram identificados por Aziz Ab'Saber?
3. O domínio das Araucárias corresponde a qual bioma?
4. O bioma Pantanal corresponde a qual domínio?  
(Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 22).

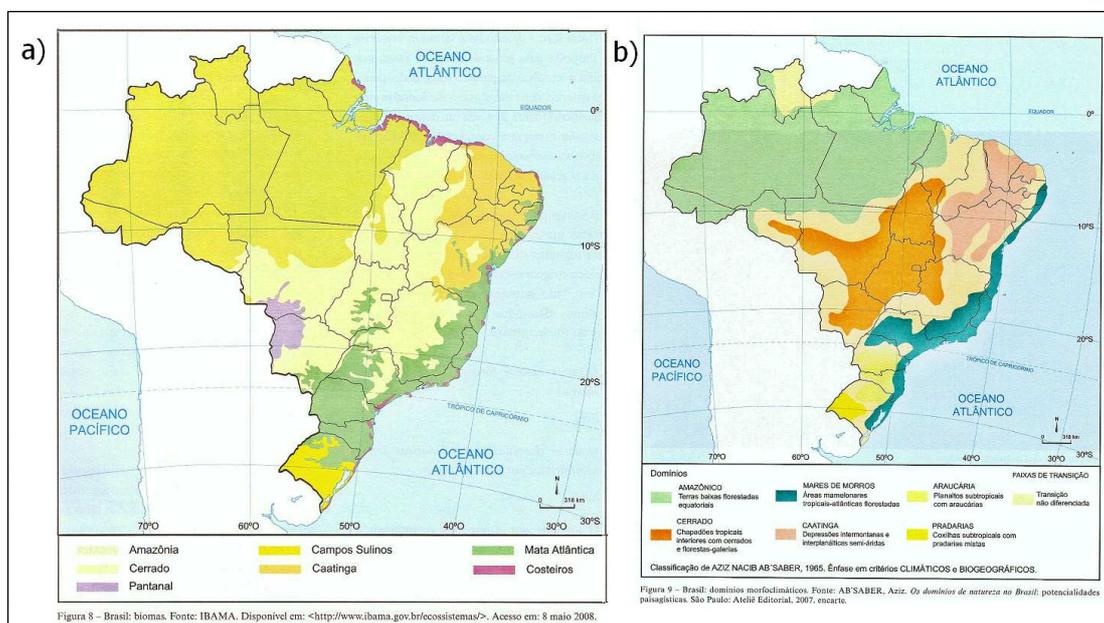


FIGURA 13 – a) Mapa de biomas brasileiros; b) Mapa de domínios morfoclimáticos. Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 21 e 23).

O documento sugere ao professor, que de posse das diferenças identificadas pelos alunos no exercício anterior, utilize imagens da vista área da Mata de Araucárias, da Mata Atlântica e do Pantanal para auxiliar os estudantes na explicação das diferenças encontradas. No entanto, as respostas dos exercícios não sinalizam diferenças, pois nas questões 1 e 2 a resposta é a mesma: sete, e as questões 3 e 4 só solicitam correspondências.

Dando prosseguimento as orientações dadas aos professores sobre como encaminhar a explicação das supostas diferenças encontradas, é apresentado o que se espera dos estudantes:

No caso das Figuras 10 e 11 [Mata das Araucárias e Mata Atlântica], os alunos deverão identificar essa formação [não são duas?] como sendo uma formação florestal. De acordo com o Ibama, trata-se de um dos ecossistemas

que compõem a Mata Atlântica. De acordo com Aziz Ab'Saber, trata-se de um domínio singular, pois a paisagem é mais homogênea (abrigo um número menor de espécies) e nela predomina a espécie conhecida como araucária.

No caso da Figura 12 [Pantanal], é possível observar que, com relação ao Pantanal, ocorre o inverso. De acordo com o Ibama, trata-se de um bioma singular, ao passo que, no mapa dos domínios, ele aparece como região de transição, pois nele podemos encontrar trechos de florestas, de cerrados e de vegetação herbácea (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 22).

Considerando as supostas diferenças e as outras tarefas sugeridas, os estudantes não teriam condições de realizar tal atividade, pois para a caracterização de cada bioma há indicação de se realizar pesquisa em grupo (um bioma para cada grupo de alunos) e posterior apresentação oral, mas sem a sintetização das informações pelo professor e registro pelos alunos das informações, tudo se perde. E quanto aos domínios morfoclimáticos, em nenhum momento foram abordados suas particularidades.

E para concluir o encaminhamento para a compreensão das diferenças:

[...] o(a) professor(a) poderá explorar a principal diferença entre os dois mapas. Ou seja, no mapa dos biomas existe um limite demarcado entre eles, enquanto os domínios são separados por extensos corredores, denominados zonas de transição (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 22, grifos nossos).

Os apontamentos feitos, anteriormente, dizem respeito as atividades que compõem a primeira situação de aprendizagem do

Caderno do Professor do 3º bimestre da 6ª série e, é apenas nesta (na primeira delas) que domínios morfoclimáticos são mencionados. As outras sequências didáticas tratam das Florestas Brasileiras (Mata Atlântica e Amazônica), formação identificada no mapa de Vegetação do Brasil, e do Cerrado, classificado como bioma.

O recorte temático, para o estudo das Florestas Brasileiras e do Cerrado, é a devastação dessas áreas e a importância de sua conservação. Nas atividades propostas, além das situações relatadas anteriormente, são encontradas indicações de aulas expositivas com conteúdos informativos (Figura. 14), atividades que envolvem legislação florestal (categoria de manejo) (Figura 15) e mapa sobre a destruição da Amazônia de difícil compreensão (Figura. 16).

Assim, as sequências didáticas sugeridas pouco contribuem para que os estudantes diferenciem biomas e domínios morfoclimáticos e compreendam as particularidades dos tipos identificados por cada processo de regionalização. Por sinal, região é um dos conceitos norteadores da 6ª série, mas como as situações de aprendizagem não resgatam essa ideia, o estudo das paisagens naturais brasileiras adquire uma conotação de tema isolado.

<p>► O cerrado, segundo mais extenso bioma brasileiro, abrange mais de um quinto da área do país. Trata-se de uma formação na qual o estrato de árvores e arbustos coexiste com o da vegetação rasteira formada essencialmente por gramíneas. No mosaico do cerrado, entrelaçam-se trechos de <b>campos limpos</b> (predominância de gramíneas), <b>cam-</b></p>	<p><b>pos sujos</b> (gramíneas e arbustos), <b>campos cerrados</b> (predominância de arbustos, com espécies de 3 a 5 metros) e <b>cerradões</b> (bosques com copas que se tocam e criam sombra, nos quais o estrato herbáceo-arbustivo é rarefeito). Ao longo das margens dos rios, onde a umidade do solo é maior, ocorrem <b>matas ciliares</b>.</p>
--	--

FIGURA 14 – Informação a ser transmitida por meio de aula expositiva.

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 40.

Em seguida, sugerimos que os alunos indiquem categorias de manejo adequadas para as seguintes situações:

Um grupo de biólogos interessado em fazer pesquisa com espécies vegetais em áreas bastante preservadas.	<i>Estações ecológicas.</i>
Uma família interessada em praticar ecoturismo e conhecer melhor a natureza da região onde vivem.	<i>Parques nacionais, estaduais e municipais.</i>
Um grupo de empresários interessado em explorar madeira de maneira ambientalmente sustentável.	<i>Florestas nacionais, estaduais e municipais.</i>

FIGURA 15 – Atividade sobre categorias de manejo. A coluna da direita indica a respostas esperada dos estudantes.  
 Fonte: Caderno do professor: Geografia, 6ª série, 3º bimestre, p. 48

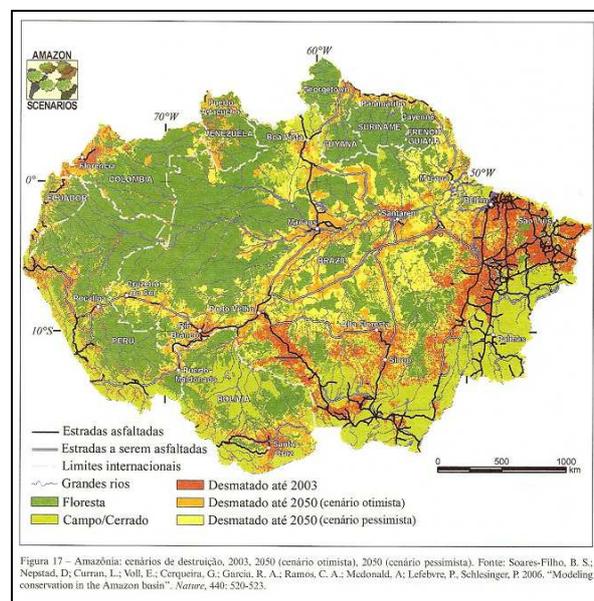


FIGURA 16 – Amazônia: cenário de destruição.  
 Fonte: Caderno do professor: Geografia, 6ª série, 3º bimestre, p. 34.

Cabe aqui ressaltar que o termo “natural(is)” comporta a acepção de inato, originário e ainda, como aponta Gonçalves (1998, p. 44), “habituais, rotineiras, eternas”. Nesse sentido a utilização da palavra “natural” associada à paisagem (grandes paisagens naturais brasileiras, paisagem natural) pode levar os estudantes a entenderem que as paisagens estudadas são típicas do Brasil, além de não sofrerem transformações já que são imutáveis.

#### 4.3.2.4 O quarto bimestre

As situações de aprendizagem sugeridas para o 4º bimestre da 6ª série possuem como conteúdos norteadores a população e a economia do Brasil. Por meio de um intenso trabalho com leitura, interpretação, construção e correlação de mapas, gráficos e textos buscam-se dar continuidade ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes de perceber os possíveis arranjos do ordenamento territorial iniciado no 2º bimestre.

Dessa forma, os alunos poderão ser estimulados a pensar o ordenamento territorial do país a partir de relações existentes entre diferentes lugares, conectados pelos sistemas técnicos e pelos circuitos econômicos, bem como pelas formas que os brasileiros encontraram de intervir em seu território vivido (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8).

Nos mapas utilizados, as informações sobre migração interna, distribuição da atividade industrial e agrária, bem como as diferenças do nível de participação das cidades na economia globalizada são representados por elementos gráficos diferentes. O uso de setas, cores, círculos e figuras geométricas, combinados ou utilizados

individualmente, possibilitam aos estudantes ter contato e aprender lidar com representações cartográficas diversas (Figura 17).

As atividades que envolvem análise de mapas são acompanhadas de um roteiro de questões que procuram orientar o olhar dos estudantes para inferências e reflexões, não se limitando ao levantamento de dados. Um desses roteiros pode ser apreciado a seguir:

1. Quais são os estados brasileiros de maior atração e de maior repulsão populacional?
2. Em termos de intensidade de fluxo, quais as regiões de maior interação de migrantes?
3. O mapa de percurso da sua família é semelhante ao mapa da Figura 2 [Brasil: fluxos migratórios, 1995-2000] Em quais aspectos?
4. Os mapas das trajetórias de trabalhadores rurais [...] possuem alguma correspondência com o mapa da Figura 2? Justifique sua resposta (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 19).

Outro aspecto a ser destacado, é que se depreende pela leitura de algumas passagens dos textos, que as sugestões de aulas foram pensadas não para um estudante hipotético, mas para um grupo nascido no final do século XX e que frequenta escolas com realidades distintas, como pode ser observado no trecho e na Figura (18) que seguem.

Certamente, os alunos fazem parte da geração de jovens brasileiros que nasceu e cresceu neste novo contexto [circulação mais rápida de pessoas, informações e mercadorias]. A aula de Geografia é uma boa oportunidade para desenvolver certo distanciamento crítico. Mas esse processo pode ser desenvolvido na 6ª série de maneira lúdica e operativa, explorando-se a representação cartográfica de outras maneiras, como pela

confeção de maquetes (SEE-SP, 2007, 6ª série, 4º bim., p. 22).

Dessa maneira, os estudantes, reconhecidos em suas singularidades e entendidos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, são conduzidos pelas situações de aprendizagem propostas não apenas a perceber, mas também a fundamentar as desigualdades inscritas no território brasileiro.

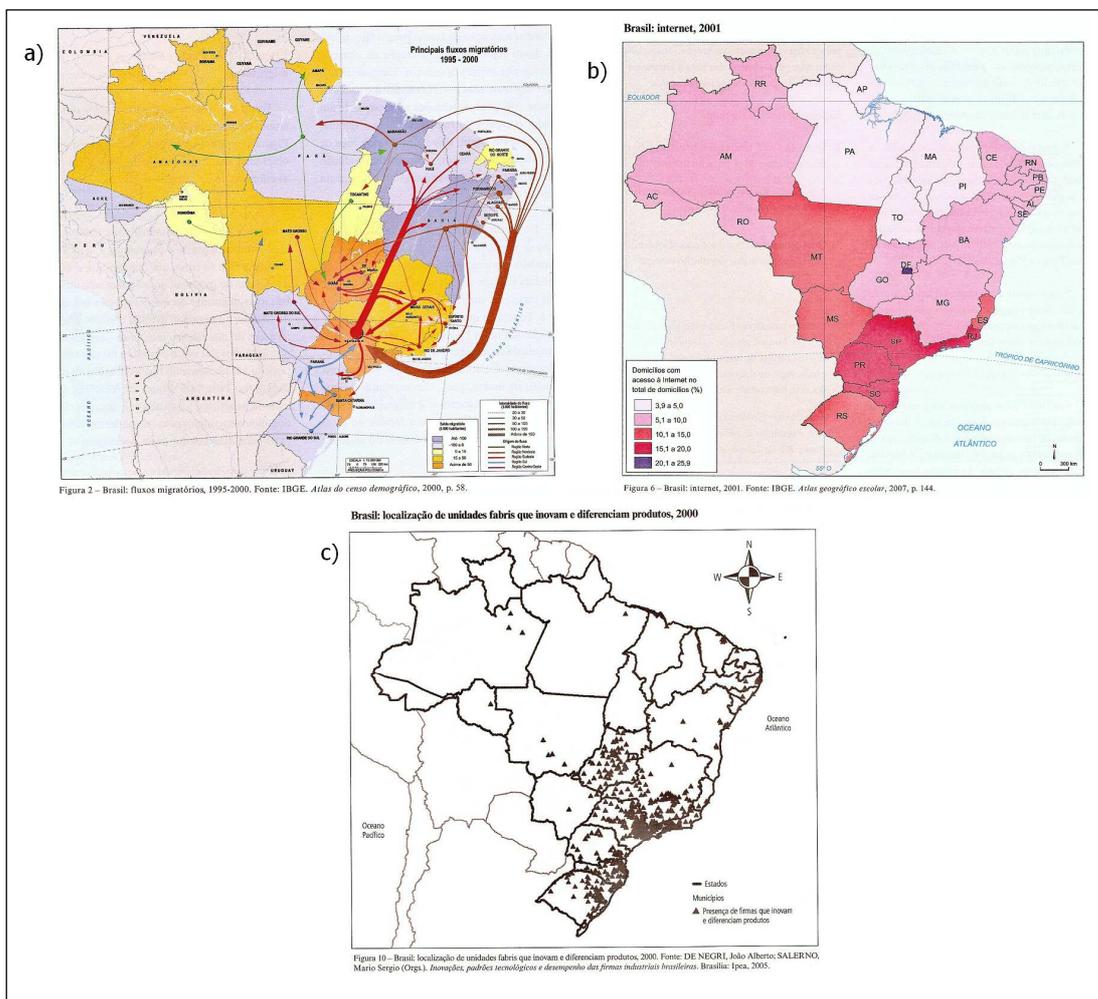


FIGURA 17 – Mapas do Brasil: a) Fluxos migratórios, 1995-2000; b) Internet, 2000; c) Localização de unidades fabris, 2000. Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 18, 27 e 36.

**Obs.:** Em razão do tempo da aula e do ritmo da turma, assim como das características da região onde está localizada a escola, o professor poderá selecionar alguns tipos de setores industriais, não havendo necessidade de copiar toda a lista na lousa.

FIGURA 18 – Recomendação dada ao professor.

Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 6ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 31.

- o - o - o -

Os encaminhamentos propostos para o segmento 6ª série apresentam características diferentes: que dizem respeito ao 2º e 4º bimestres e pertencentes ao 1º e 3º bimestres.

Pelas situações didáticas do 2º e 4º bimestres infere-se um entendimento de aprendizagem como construção e nessa perspectiva, as atividades se configuram como etapas de um processo que possui um objetivo a ser alcançado: discutir a ideia de região possibilitando a percepção de possíveis arranjos do ordenamento territorial.

Quanto a Geografia, identifica-se uma visão de disciplina escolar que objetiva colaborar para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de compreender as relações e a dinamicidade dos fenômenos que constituem o espaço geográfico. O recurso cartográfico é utilizado como meio para que sejam identificados significados sobre os conteúdos desenvolvidos.

Já nas sugestões de aula do 1º e 3º bimestres percebem-se além de descompassos entre o proposto e o realizado e descuidos com a intencionalidade das atividades e com a qualidade dos recursos didáticos, uma ideia de aprendizagem como algo pontual que se encerra na retenção de um conteúdo específico transmitido pelo professor e assimilado pelos estudantes.

À Geografia, por sua vez, é conferido um entendimento de disciplina conteudista, para levantamento de informações onde o espaço geográfico é apresentado como finalizado, estático e sem contradições. E no trabalho com a Cartografia, apenas a decodificação é explorada. No que diz respeito ao desenvolvimento de competências que é proporcionado por meio de problematizações e contextualizações, novamente não foi constatado.

### 4.3.3 Segmento sétima série

Anuncia-se que a temática referente a 7ª série diz respeito a “produção do espaço mundial por meio dos fluxos econômicos e do desenvolvimento da ciência e tecnologia” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8), sendo o conceito de globalização fundamental para essa compreensão. No entanto, para o 4º bimestre é apresentado outro encaminhamento, ele trata de conteúdos que visam problematizar a ideia de uniformidade dos países da América, especificamente os da América Latina e Caribe.

A fim de esclarecer os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento dessa temática, os autores do documento tecem algumas considerações sobre os objetivos da ciência geográfica:

De acordo com Milton Santos consideramos que, muito mais do que as relações de causa e efeito, o grande propósito da Geografia é o da compreensão dos contextos nos quais as sociedades se relacionam com a natureza e produzem seu próprio espaço a partir das condições de cada lugar e momento histórico. Nesse sentido, o estudo da Geografia contribui para que o aluno aprenda a reconhecer e discernir as grandes perguntas que essa disciplina se propõe a refletir, elucidar e responder: a organização e produção do espaço brasileiro e mundial; a divisão internacional e territorial do trabalho; o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e os fluxos populacionais e econômicos; e as formas de representação do espaço geográfico (*Loc.cit*).

Assim, a partir do exposto deduz-se que o objetivo traçado para esse segmento é o de colaborar para que os estudantes compreendam as relações que se estabelecem no espaço geográfico.

Para tanto, as habilidades a serem desenvolvidas são: “interpretar mapas, elaborar hipóteses explicativas e desenvolver uma atitude de questionamento diante de problemas provocados pela globalização, em diferentes contextos” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 10).

A nível de informações gerais, o documento menciona que as observações, interpretações, análises e sínteses, presentes nas atividades, envolvem maior grau de complexidade, representando um salto qualitativo nas elaborações feitas, até então, pelos estudantes. É também enfatizado, e reforçado em todos os bimestres, que “o exercício cognitivo central da presente proposta é o da argumentação” (*Ibidem*, p.8).

Tendo sido feitas considerações sobre os aspectos que orientam as aulas de Geografia da 7ª série, será realizada a seguir análise dos encaminhamentos sugeridos para cada bimestre deste segmento. Essas indicações são apresentadas de forma sintética no Quadro 3.

### Quadro 3

#### Indicações para a 7ª série

	<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>TEMAS E CONCEITOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<b>1º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os contextos que desencadearam as transformações na organização do espaço mundial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O processo de globalização;</li> <li>avanço tecnológico; encurtamento das distâncias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O meio natural.</li> <li>O meio técnico.</li> <li>O meio tecnicocientífico.</li> <li>O processo de globalização.</li> </ul>
<b>2º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver uma postura de respeito ao planeta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção e consumo de energia;</li> <li>entropia, matriz energética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>As fontes e as formas de energia.</i></li> <li><i>Matrizes energéticas.</i></li> <li><i>Potencial e limitações das energias renováveis.</i></li> <li><i>A matriz energética brasileiras.</i></li> </ul>
<b>3º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir e se posicionar diante dos padrões de consumo da atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Globalização e impactos ambientais;</i></li> <li><i>desenvolvimento sustentável.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>A apropriação desigual dos recursos naturais.</i></li> <li><i>Desmatamento, poluição dos rios e atmosfera.</i></li> <li><i>Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável.</i></li> <li><i>Alterações climáticas e desenvolvimento.</i></li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a diversidade do continente americano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Geografia da América.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Peru e México: a herança pré-colombiana.</i></li> <li><i>Brasil e Argentina: as correntes de povoamento.</i></li> <li><i>Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe.</i></li> <li><i>Haiti e Cuba: as revoluções.</i></li> </ul>

#### 4.3.3.1 O primeiro bimestre

As situações de aprendizagem do 1º bimestre deste segmento focalizam o processo de globalização associando-o aos conceitos de meio natural, meio técnico e meio técnico científico, elaborados por Milton Santos. Para isso, são efetuados três recortes temporais: o período das grandes navegações (séculos XV e XVI), da Revolução Industrial (1850-1945) e do ciberespaço (a partir da década de 1970). “Tal recorte foi estabelecido com o objetivo de focar, no ensino de Geografia, contextos que causaram profundas transformações espaciais no mundo” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9).

O contexto das grandes navegações é utilizado para exemplificar a “utilização das forças da natureza a favor dos objetivos humanos” (*Ibidem*, p.17), sendo para isso sugerido uma revisão dos padrões de circulação geral da atmosfera.

Com o advento da industrialização busca-se proporcionar a compreensão que o “surgimento da indústria é uma revolução não somente técnica, mas social e econômica, porque transformou completamente o mundo em sistema técnico único e integrado” (*Ibidem*, p. 21). Nessa perspectiva, a análise de gravuras antigas e de mapas com a distribuição de redes ferroviárias dos continentes é indicada para o desenvolvimento das atividades.

No último período, as inovações nas áreas da ciência e da tecnologia são utilizadas para explicar a integração mundial decorrente do processo de globalização que ocorre por meio de outra dimensão do espaço: o virtual. Nessa temática, além de ser destacada a intensificação dos fluxos de comércio, de pessoas e de informações são

discutidas questões sobre a inclusão e exclusão no mundo digital.

Uma característica a ser destacada das situações de aprendizagem deste bimestre, é a intensiva solicitação para que os estudantes observem, comparem, questionem e elaborem hipóteses a partir de gráficos, textos, mapas e imagens utilizadas como recursos didáticos:

- Após a elaboração e comparação de mapas com a malha ferroviária dos continentes, é pedido para que sejam estabelecidas relações entre a distribuição das ferrovias e a divisão internacional do trabalho no período industrial (*Ibidem*, p. 22-23);

- Após estudo e análise de imagens sobre o padrão geral de circulação da atmosfera e do percurso realizado por Cristóvão Colombo (FIGURA 19), é solicitado aos alunos que "tentem explicar como ele tirou proveito da direção dos ventos e das correntes marítimas" (*Ibidem*, p. 17).

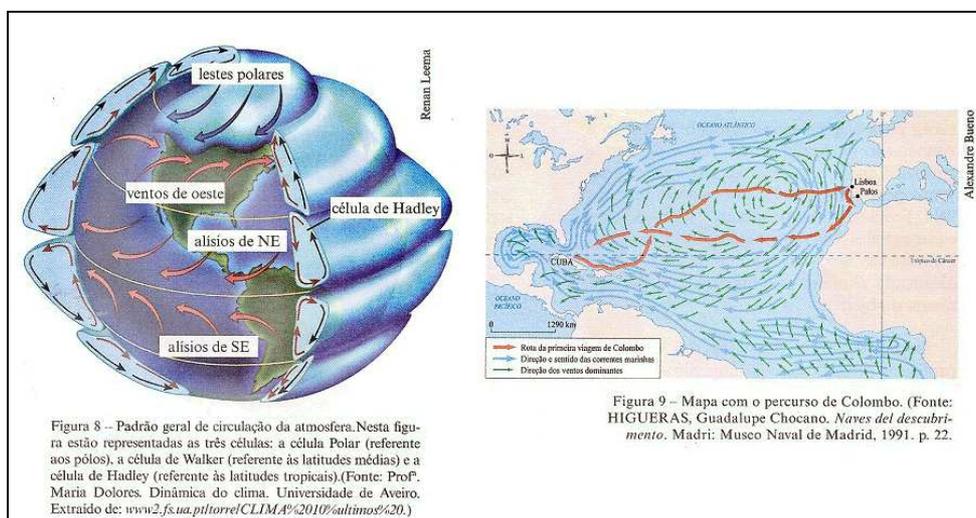


FIGURA 19 – Padrão geral de circulação da atmosfera e rota de Colombo. Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 17.

Percebe-se pelos apontamentos efetuados que os encaminhamentos propostos para o 1º bimestre da 7ª série fazem uso de contextualizações e problematizações o que proporciona uma significação aos conteúdos de Geografia estudados, além de possibilitar o entendimento e a apropriação da realidade. Esse modo de desenvolver os conteúdos didáticos é, inclusive, uma das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, nesse sentido, assinala:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de expectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (BRASIL, 1999, p. 78).

#### 4.3.3.2 O segundo bimestre

As sugestões de aula do 2º bimestre são uma continuidade do estudo sobre o processo de globalização na época das Grandes Navegações, da Revolução Industrial e pós incremento das inovações tecnológicas. Contudo, agora, a temática norteadora é a produção e o consumo de energia em cada um desses períodos.

Objetiva-se levar os estudantes a analisar e a realizar “julgamentos a respeito das alternativas energéticas adotadas pela sociedade, aprofundando conceitos para compreender o universo sociocultural do mundo” no qual estão inseridos (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.8).

[...] a temática proposta aproxima intencionalmente os alunos de uma reflexão a respeito do futuro do planeta a partir do posicionamento diante de situações reais, transformando mais uma vez o estudo da geografia em exercício de cidadania (*Loc. cit.*).

As atividades são permeadas pelas ideias de entropia e energia que são apresentadas da seguinte maneira:

[...] o ponto de partida é o conceito de entropia, enfatizando que o fluxo de energia é um processo natural do universo para manter o equilíbrio de um sistema que tende, ao longo do tempo, à desordem [Como assim? Qual sistema?]. Nesse caso, a história da humanidade é vista como indutora do aumento de entropia, uma vez que o uso da energia para a realização das atividades humanas desorganiza a ordem natural para o estabelecimento de uma ordem humana. Cada período da globalização significou um aumento da entropia, envolvendo certa matriz energética, o que pressupõe a utilização de recursos naturais como fonte de energia, tendo em vista o cenário tecnológico de cada época (*Loc.cit*, grifos do autor).

Nota-se que o texto não fornece subsídios suficientes para elucidar o significado de entropia e, como não se objetiva no 2º bimestre a construção de tal conceito, mas sim levar os estudantes a refletir e a se posicionar diante dos problemas do planeta, ele deveria ser melhor explicado. O fato de seu significado não ser explicitado compromete o entendimento das razões pelas quais as primeiras atividades tratam dos ciclos do carbono e do nitrogênio.

A título de esclarecimento, o conceito de entropia associa-se ao de energia, ambos originários da Ciência Física. Esses termos têm sido utilizados por diversas áreas do conhecimento, cada uma ao seu modo, para compreender e reelaborar as ideias de interdependência referentes aos fenômenos naturais e aos organismos vivos.

Em linhas gerais, considera-se que todo sistema é formado por um conjunto de elementos e suas relações, de modo que alterações que ocorrem em uma das partes influenciam todas as outras. No entanto, um sistema para funcionar com eficiência necessita que seus componentes estejam em sinergia, ou seja, em boa integração,

caso contrário, passa a ocorrer entropia: ele pára de funcionar adequadamente. Assim, a entropia expressa o grau de desordem do sistema ou de ausência de sinergia.

O que tem ocorrido é que, ao longo dos últimos séculos, a boa integração do homem com o ambiente vem sendo quebrada fazendo com que o nível de entropia (desequilíbrio) do sistema Terra aumente. Esse crescimento é proveniente de um modo de vida calcado em necessidades e desejos que vão muito além da capacidade de reorganização sinérgica das relações no planeta.

A humanidade tem poucas centenas de milhares de anos de existência, e só escreve há alguns milhares de anos. A ciência e a técnica somente há poucos séculos começaram a modificar consistentemente as condições do antigo "homem solar", pois, até dois séculos e pouco atrás, a sociedade humana vivia quase exclusivamente da energia solar e dos sistemas biológicos, e convivia, com muita dificuldade, em meio aos parasitas de todo tipo, com guerras e doenças, com catástrofes naturais.

[...] Os motores mecânicos invadem a Europa e o mundo nos séculos XIX e XX e transformam a sociedade solar agrícola em sociedade tecnológica. Com o advento da corrente elétrica, vêm as máquinas de valor tecnológico ainda maior; as ondas eletromagnéticas permitem uma transmissão fácil da informação a longas distâncias; vários tipos de meios mecânicos permitem as viagens rápidas, os transportes de mercadoria, a otimização da produção, enfim o "desenvolvimento"<sup>18</sup>.

A falta de esclarecimento quanto ao significado de *entropia*, também ocorre no caso de *energia*, mas com um agravante:

---

<sup>18</sup> UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Faculdade de Engenharia Eletrônica. Página do professor Oswaldo Sevá. Energia, entropia e ... os termos do problema. Tradução em português da obra *Pianeta in Prestito: energia-entropia-economia* (p. 36-63) de TRONCONI, P. A. *et al.* Preggio: Macro Ed., 1992. Disponível em: <[http://www.fem.unicamp.br/~seva/tronconi\\_trad03.PDF](http://www.fem.unicamp.br/~seva/tronconi_trad03.PDF)>. Acesso em: 28 mai 2009.

utilizam-se apropriações do termo feitas por diferentes campos da ciência (fotossíntese, pela Biologia; ciclo do carbono, pela Física) sem nenhum esclarecimento sobre seu significado em tais contextos.

Para melhor explicar essa situação será retomada a análise do fragmento sobre entropia feita anteriormente, mas agora, tendo como destaque o termo energia.

[...] o fluxo de energia é um processo natural do universo para manter o equilíbrio de um sistema que tende, ao longo do tempo, à desordem. Nesse caso, a história da humanidade é vista como indutora do aumento de entropia, uma vez que o uso da energia para a realização das atividades humanas desorganiza a ordem natural para o estabelecimento de uma ordem humana. Cada período da globalização significou um aumento da entropia, envolvendo certa matriz energética (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 9, grifos nossos).

Nota-se que a palavra energia (fluxo de energia, o uso da energia e matriz energética) nos contextos em que foram apresentados se refere a aspectos diferenciados.

Pelas várias leituras efetuadas das atividades propostas para o 2º bimestre à luz desse trecho, infere-se que a palavra energia associada ao “processo natural do universo” se refere ao ciclo, de ordem natural, que permite o desenvolvimento e a manutenção da vida em nosso planeta. No caso, processos que envolvem elementos inorgânicos (ciclo da água, do nitrogênio e do carbono) e orgânicos (fotossíntese, no caso dos vegetais e de processamento de alimentos, nos animais). Nesse processo natural os resíduos produzidos são restituídos ao ambiente que os transforma e os incorpora, tornando-os conteúdos novamente disponíveis para serem utilizados, iniciando-se assim outro ciclo.

Quanto à energia que “desorganiza a ordem natural para o estabelecimento de uma ordem humana”, diz respeito ao uso de combustíveis, eletricidade, pesticidas, fertilizantes, entre outros para satisfazer as necessidades da sociedade contemporânea, que vão além das naturais. Tal situação produz escórias que não são reintegradas, gases que alteram a qualidade do ar e das chuvas, enfim, substâncias que levam ao desequilíbrio do planeta.

Essa transição de contextos, sem detalhamentos sobre o significado que energia, fontes e recursos energéticos comportam se repete nas situações de aprendizagem que são finalizadas com o estudo das matrizes energéticas (lenha, petróleo, carvão, renováveis, entre outros) utilizadas no Brasil e no mundo.

Assim, o descuido com o uso de termos sem as devidas contextualizações compromete o desenvolvimento dos conteúdos e a realização de atividades com os gráficos, mapas e esquemas apresentados. As atividades, por sinal, concentram-se no levantamento de informações constantes desses recursos didáticos utilizados, como pode ser observado no exercício reproduzido a seguir:

Roteiro de análise do mapa [FIGURA 20]:

Onde estão localizadas as principais reservas petrolíferas do mundo?

Em quais dessas regiões as reservas já foram consumidas em grande parte, transformando-se em problema para o futuro próximo? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 25).



FIGURA 20 – A produção e o consumo de petróleo no mundo.  
 Fonte: Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 25.

#### 4.3.3.3 O terceiro bimestre

Sendo caracterizado como uma continuidade das discussões propostas para o bimestre anterior, as sugestões de aula desse período objetivam levar os estudantes a compreenderem a crise ambiental proporcionada pelo processo de globalização e a despertarem para a importância de uma política de desenvolvimento sustentável.

A discussão da temática ambiental é considerada de suma importância pelos elaboradores da Proposta, pois “mantém os alunos próximos da reflexão a respeito do futuro do planeta, reforçando ainda mais o estudo da Geografia como um exercício da cidadania” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 10).

Nesse sentido, as situações de aprendizagem envolvem temas que tratam da distribuição dos recursos naturais no planeta e das formas de apropriação desses recursos pela sociedade, sendo ainda apresentados alguns problemas decorrentes da relação entre consumo, disponibilidade de recursos, viabilidade econômica e problemas ambientais. Além de serem estudadas as ideias formuladas pelo Clube de Roma e constantes do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008.

Como estratégias de sensibilização dos estudantes, os conteúdos sobre recursos minerais e problemas ambientais são introduzidos por meio de atividades que requerem a observação, a problematização e a reflexão de situações da atualidade, cujo produto não é aproveitado nas outras ocasiões.

Uma dessas situações pode ser contemplada a seguir:

Conhecida como rodovia Cuiabá-Santarém, a BR 163 corta a Floresta Amazônica em 1500 km e necessita ser pavimentada para se transformar num corredor de exportação da soja cultivada no Mato Grosso, que poderia ser escoada pelo terminal portuário de Santarém. Por sua vez, os ambientalistas criticam o projeto porque já se sabe que as rodovias construídas na Amazônia favorecem o escoamento de madeira e gado, responsáveis pelo acelerado desmatamento da Floresta.

Sugere-se que os alunos sejam divididos em 2 grandes grupos. O primeiro irá reunir informações que sustentam os argumentos dos defensores do projeto de pavimentação da rodovia. O segundo grupo irá reunir argumentos contrários<sup>19</sup> (*Ibidem*, p. 23-24).

Entretanto, o desenvolvimento dos conteúdos ocorre por meio da apresentação e levantamento de informações constantes nos

---

<sup>19</sup> Como orientação para os grupos são indicadas fontes para pesquisa, sendo na maioria sites da internet.

mapas, textos e cartazes disponibilizados, sendo que em nenhum momento a argumentação, exercício cognitivo apontado como central é solicitada:

- Com base em mapas do Atlas geográfico escolar e nas informações levantadas no material didático, sugerimos que cada aluno identifique:

1. Quais as principais estruturas rochosas cristalinas e sedimentares encontradas no território brasileiro?
2. Que tipos de recursos minerais pode ser encontrado nestas estruturas rochosas? (*Ibidem*, p. 19-20).

- Para interpretar este mapa [Mundo: registro das variações de emissões de CO<sup>2</sup>], sugerimos o seguinte roteiro:

1. Quais foram os cinco maiores países emissores mundiais de CO<sup>2</sup> em 2004?
2. Qual é a participação relativa destes países nas emissões globais registradas em 2004? (*Ibidem*, p. 40).

Situação também encontrada nas sugestões para avaliação e recuperação finais:

- De acordo com Aldo Rebouças, especialista em recurso hídricos, o Brasil se solucionar seus problemas, tem potencial para abastecer toda a sua população, pois conta com o terceiro maior volume de água doce do mundo (atrás apenas do Canadá e dos Estados Unidos). Porém, se esses problemas não forem solucionados, teremos séria escassez de água na cidade de São Paulo em 2010.

O especialista refere-se aos problemas decorrentes:

- a) da distribuição regular de água.
- b) da existência de poucos mananciais de água doce.
- c) do preço excessivo do metro cúbico de água (*Ibidem*, p. 40).

- O autor do texto [*Os recursos minerais no cotidiano*] afirma que as substâncias minerais estão presentes em quase todos os produtos e serviços utilizados no cotidiano.

Quais exemplos ele utiliza para justificar essa afirmação?

Escolha um dentre os exemplos citados e faça uma ilustração que sintetize as informações fornecidas pelo texto (*Ibidem*, p. 46).

Dessa forma, reproduzem-se os princípios de uma educação tradicional, onde a aprendizagem se constitui como assimilação de informações que serão checadas posteriormente, o que não estimula uma apropriação dos conteúdos e conceitos trabalhados, de forma que tenham sentido na vivência e atuação social dos estudantes.

#### 4.3.3.4 O quarto bimestre

O quarto bimestre rompe com as discussões dos aspectos envolvidos no processo de globalização e introduz discussões sobre a América.

A intenção das sugestões de aula desse período é a de “problematizar a ideia de unificação da América” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8) por meio do estudo dos processos históricos e intelectuais que conduziram sua construção territorial.

Às habilidades apresentadas (interpretar mapas, formular hipóteses e desenvolver uma postura de criticidade) acrescenta-se a realização de “sínteses geográficas” por meio da elaboração de mapas (*Ibidem*, p.11).

Para compor esse quadro de diversidade foram selecionados países em que possam ser identificados aspectos desse

processo de formação na dinâmica da vida atual: herança cultural (Peru e México); correntes de povoamento (Brasil e Argentina); diferentes formas de apropriação do espaço (Andes e Caribe) e revoluções para libertação (Haiti e Cuba).

A proposta é bastante interessante, mas as atividades limitam-se a checagem de informações presentes nas imagens, vídeos e textos utilizados pelas situações de aprendizagem:

Quais características culturais da civilização inca são apresentadas no vídeo? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 18).

[...] Qual dos países selecionados na Figura 4 [reproduzida abaixo, Figura 21] possui a maior população indígena em termos absolutos (total de habitantes) e em termos relativos (porcentagem)? (*Ibidem*, p.21).

[...] Do ponto de vista da distribuição espacial da população, o que a Colômbia e a Venezuela têm em comum? [a ser realizado com base na Figura 22] (*Ibidem*, p.40).

Nome do país	Total da população	% de população indígena
Argentina	39 356 000	0,4
Bolívia	9 828 000	55
Brasil	192 645 000	0,2
Chile	16 604 000	3
Equador	13 601 000	25
Guatemala	13 344 000	41
México	106 448 000	30
Peru	27 894 000	45
Venezuela	27 460 000	2

Figura 4 – América Latina: participação dos povos indígenas na população de países selecionados. Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) da Organização das Nações Unidas (ONU), *Anuário estatístico*, 2007. Disponível em: <[http://websie.eclac.cl/anuario\\_estadistico/anuario\\_2007/](http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2007/)>. Acesso em: 23 jul. 2008.

FIGURA 21 – Participação dos povos indígenas na população. Fonte: Caderno do professor: Geografia, 7ª série, 4º bim. p. 18.

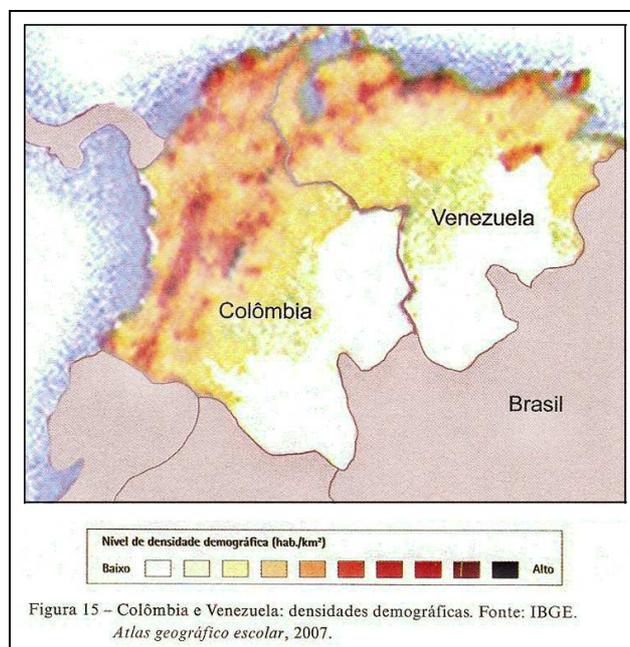


FIGURA 22 – Colômbia e Venezuela: densidades demográficas.  
 Fonte: Caderno do professor: Geografia, 7ª série, 4º bim. p. 40.

Com exceção das encontradas na primeira situação de aprendizagem:

[...] 2. Você consegue imaginar como a Cidade do México cresceu sobre o antigo lago? Explique.

3. Você já havia ouvido falar a respeito das civilizações pré-colombianas, como astecas e incas? Converse com seu colega sobre esse assunto e registre essas ideias no seu caderno? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 17).

E de outra que suscita explicações:

Considerando a leitura do texto de Educaro Galeano [trecho da obra *As veias abertas da América Latina*] e o estudo das civilizações pré-colombianas, explique por que

a distribuição da população indígena na América Latina é tão desigual (*Ibidem*, p.21-22).

Quanto à elaboração de mapas de sínteses geográficas, corresponde ao agrupamento de informações, sobre uma mesma temática, apresentadas em gráficos para posterior representação em mapas-mudo que servirão de referência para responder roteiros de questões, para exemplificar:

[...] sugerimos apresentar aos alunos a tabela da Figura 6 [Argentina: população e densidade demográfica, por província] com os dados necessários para a construção individual de um mapa das densidades demográficas das províncias argentinas. A primeira coisa a fazer, partindo dos dados fornecidos na tabela da Figura 6, é estabelecer os intervalos que serão utilizados para a elaboração do mapa. Sugerimos que os alunos utilizem a seguinte legenda:

Densidade populacional (nº de habitantes por km<sup>2</sup>)

0 – 10; 11 – 20; 21 – 30; 31 – 40; mais do que 40.

[...] Roteiro de perguntas

- Qual é a região de maior densidade demográfica da Argentina?

- No território argentino, existem províncias com densidade demográfica superior a 10 hab/km<sup>2</sup> na porção central e ocidental do território. Cite alguns exemplos. (*Ibidem*, p.23 e 27).

O mapa de síntese, segundo Archela & Théry (2008) representa “o mapeamento da integração de fenômenos, feições, fatos ou acontecimentos que se interligam na distribuição espacial” que possui como objetivo “mostrar ao leitor as relações existentes entre vários dados”. Dessa forma, tal elaboração corresponde a uma representação conclusiva sobre análises que envolvem a correlação de informações variadas.

- o - o - o -

Os encaminhamentos propostos demonstram, portanto, o predomínio do desenvolvimento de conteúdos de forma não contextualizada, sendo o estudante aquele que realiza tarefas e o professor quem as disponibiliza. Outra questão, é que a utilização do recurso cartográfico, com exceção do 1º bimestre, continua limitada a decifrar informações, situação que se agrava com o entendimento equivocado sobre mapas de sínteses geográficas, já que uma síntese é obtida por meio da análise e correlação de diferentes elementos ou fenômenos e não pela reprodução de algum deles em outro tipo de linguagem.

A mesma percepção a respeito da questão cartográfica na 5ª série repete-se nos conteúdos sobre a América: um adendo. A temática é desenvolvida no 4º bimestre, após encaminhamentos permeados pela ideia da globalização sem vinculação com ela.

E, por fim, a intenção anunciada de se priorizar o exercício da argumentação não é contemplada, pois argumentar diz respeito à elaboração de um raciocínio onde é apresentado e defendido um ponto de vista, o que exige, por parte do autor da argumentação, um posicionamento diante de fatos. Dessa maneira, para se construir uma argumentação é preciso investigar uma temática sob várias perspectivas a fim de constatar, contrapor, estruturar, desestruturar informações e fazer conjecturas.

#### **4.3.4 Segmento oitava série**

O material destinado a esse segmento não trás informações sobre as pretensões do ensino de Geografia a nível de série. Cada bimestre, tendo como eixo norteador o processo de globalização, possui objetivos e habilidades específicas a serem desenvolvidos. Um quadro-resumo com os temas, conteúdos e expectativas de aprendizagens indicados para esse segmento pode ser visualizado no QUADRO 4.

## QUADRO 4

### Indicações para a 8ª série

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	TEMAS E CONCEITOS	CONTEÚDOS
<b>1º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as potencialidades de um espaço geográfico global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A produção do espaço geográfico global;</li> <li>globalização e regionalização;</li> <li>espaço geográfico; globalização; regionalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relações entre espaço geográfico e globalização.</li> <li>Diferenças regionais na era da globalização.</li> <li>As possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo.</li> <li>Os blocos econômicos supranacionais.</li> </ul>
<b>2º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a organização social e política do mundo contemporâneo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nova ordem mundial.</li> <li>Instituições políticas e econômicas multilaterais.</li> <li>Cidadania; comércio mundial; subsídios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A Declaração dos Direitos Universais do Homem.</li> <li>A Organização das Nações Unidas.</li> <li>A Organização Mundial do Comércio.</li> <li>O Fórum Social Mundial.</li> </ul>
<b>3º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a dinâmica das populações por meio das relações que estabelecem com o espaço geográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geografia das Populações;</li> <li>densidade demográfica; produção de alimentos;</li> <li>estrutura da população; transição demográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As referências geográficas e econômicas da demografia.</li> <li>Perfil interno das populações, desigualdades e migrações internacionais.</li> <li>Mundo árabe e mundo islâmico.</li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a organização dos fenômenos que se organizam em redes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo e cidades globais;</li> <li>metrópole; empresa global; Estados Nacionais; paraísos fiscais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cidades: espaços relacionais, espaços de conexão.</li> <li>Cidades: criação e irradiação do consumo.</li> <li>As redes turísticas.</li> <li>Os caminhos das redes ilegais.</li> </ul>

#### 4.3.4.1 O primeiro bimestre

A proposta para esse bimestre é estudar o processo de globalização “em suas dimensões econômica e política, e manifestações dessas nas diferentes escalas geográficas” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.15). O material é composto por quatro situações de aprendizagem onde são estudadas as características do processo de globalização, sendo problematizada a ideia de espaço global e apresentada a regionalização do espaço mundial em blocos econômicos.

As habilidades e competências indicadas para serem desenvolvidas por meio das situações de aprendizagem propostas são:

- construir e aplicar conceitos fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo;
- observar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas suas diferentes dimensões;
- identificar, reconhecer, localizar, descrever, discriminar, ordenar, medir, classificar, relacionar, comparar fatos, problemas fenômenos, situações, lugares como meio para compreender as disparidades que o 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 e mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global;
- apontar possíveis soluções para situações-problema representativas de situações de conflito e desigualdades resultantes da ação de forças hegemônicas globais;
- construir argumentações consistentes a respeito de situações, fatos e problemas apresentados, assim como

identificar e distinguir argumentações expressas de diferentes formas nos textos (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 11-12).

O texto do *Caderno* é bastante confuso, sendo difícil distinguir o que é sugestão para encaminhamento de aula, o que é informação, de caráter complementar, para o professor e o que é falado sobre os conceitos de globalização e espaço geográfico. No Anexo C, encontra-se parte do texto correspondente à primeira situação de aprendizagem, a mais problemática, onde pode ser conferida tal situação.

Dessa maneira, para organizar a análise das indicações do bimestre, foram identificadas expressões relevantes para o estudo que, posteriormente, foram agrupadas por conteúdo (sobre a aula, os conceitos e para o professor). Já para elucidar o significado dos conceitos, recorreu-se a ajuda de outro professor da área de Geografia.

Dentro do encaminhamento, que é sugerido para as aulas, é indicado que seja abordado com os alunos a ideia de espaço geográfico, sendo esperado que “muitos, provavelmente, irão fazer coincidir espaço geográfico com superfície terrestre” (*Ibidem*, p. 17), cabendo ao professor, por meio de diferenciações e aproximações, construir:

[...] de forma concreta, a ideia de que o espaço geográfico é uma construção humana sobre uma superfície natural transformada. Uma construção composta por um conjunto de edificações e obras diversas, que estão ali dispostos para possibilitar a constante interação dos homens entre si e entre os bens que eles produzem e os bens naturais. Por tudo isso o espaço geográfico é parte integrante da sociedade (*Loc. cit.*, grifos nossos).

Depreende-se pelo exposto, que o espaço geográfico é algo concreto, formado por cimento, areia, tijolos e armações de ferro que se localiza *em cima* de uma superfície e que é *um dos* elementos que compõe a sociedade. Esse entendimento, dentre outras coisas, aborda apenas a parte visível do espaço geográfico e deixa de lado a ação humana que é a responsável pela racionalidade do espaço contrariando, inclusive, as ideias do autor tomado como referência conceitual dessa Proposta: Milton Santos. Pois, segundo esse autor, o espaço geográfico é:

[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes (SANTOS, 2002, p.63).

Quanto à globalização, é caracterizada como um período de "aumento extraordinário das relações na escala mundial", possibilitado pelo avanço da tecnologia da informação e da comunicação, que possui como força motriz "a multiplicação dos espaços de lucro (domínio de mercados, locais de investimento e fontes de matérias-primas)" (*Ibidem*, p. 17 e 21).

Embora seja reconhecido que no período das Grandes Navegações e da Revolução Industrial, como abordado no segmento 7ª série, o contato e as trocas entre os países tenham se intensificado, o processo de globalização do presente é considerado diferente, pois:

As empresas multinacionais transformaram-se em transnacionais e atualmente são empresas globais. Os mercados não são mais apenas locais, mas planetários.

Temos a universalização do sistema produtivo, do sistema financeiro e das formas de comunicação (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 21).

No entanto, de um raciocínio de generalização das relações espaciais passa-se a problematizar a existência de um espaço global com o seguinte questionamento: "Será que todos os lugares e povos são atingidos pela globalização?" (*Loc. cit.*).

Encaminhado dessa maneira, sem nenhum esclarecimento sobre o entendimento de espaço global, dificilmente os alunos responderão que não e muito menos irão citar "comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, praticantes ainda da agricultura de subsistência; pescadores ou caçaras (*Loc. cit.*), como não atingidos pelo processo de globalização.

Pois, considerando a perspectiva sob a qual a globalização vem sendo tratada pelas atividades (econômica), ela é uma realidade global tanto pela possibilidade de dinamizar a produção e a expansão de mercados, quanto pelas transformações nas condições de vida, de trabalho, nos modos de pensar e agir de todas as pessoas. O que não significa que o fato de algumas comunidades não participar, de forma direta, dessa rede de relações, as isenta de tais influências.

Para tratar do conceito de regionalização e conduzir a compreensão de como esse processo está presente na organização dos blocos econômicos mundiais é proposto o resgate de outras regionalizações (continentes; países capitalistas e socialistas; mundo desenvolvido e subdesenvolvido; primeiro, segundo e terceiro mundos) e os contextos históricos em que surgiram.

Quanto à formação dos blocos econômicos é apresentada como “uma associação de países com vistas a defender interesses comuns na área do comércio ou mesmo de outros envolvimento de caráter econômico e político” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 37). E a partir desse esclarecimento são indicadas a realização de leituras, com fins comparativos, sobre os principais blocos econômicos da atualidade (Nafta, União Européia, Alca e Mercosul).

Esta indicação é bastante interessante, pois possibilita aos estudantes reconhecer que as referências utilizadas na identificação das regiões são temporais e diversas, demonstrando que as regionalizações não são fixas.

#### 4.3.4.2 O segundo bimestre

As situações de aprendizagem para este bimestre centralizam-se no estudo “das instituições públicas multilaterais que ajudaram a consolidar a ordem mundial que emergiu após a Segunda Guerra Mundial” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.9). As instituições as quais o documento faz referência são a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), além de ser incluído nessa discussão o Fórum Social Mundial.

Objetiva-se conduzir os estudantes a “compreender como ocorre a organização política e econômica das sociedades contemporâneas, e como se estruturam os processos de formação das instituições sociais e políticas” (*Loc. cit.*).

As habilidades e competências indicadas para serem desenvolvidas por meio das sugestões de aula para o bimestre são:

- comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo;
- compreender o significado histórico das instituições sociais considerando as relações de poder;
- discutir situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados mas não usufruídos por todos os segmentos sociais;
- comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social;
- ler e interpretar mapas, gráficos e tabelas para compreender e comparar a situação socioeconômica de diferentes países;
- analisar a situação do comércio internacional por meio de cartografias temáticas de fluxos econômicos;
- ler, interpretar e produzir textos com o intuito de demonstrar as diferenças de desenvolvimento econômico entre os diversos países do mundo (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p 9).

As sugestões de aulas são permeadas por atividades que envolvem a leitura e interpretação de textos, mapas, gráficos e imagens e contemplam a intenção de apresentar o contexto de surgimento e o funcionamento da ONU, da OMC e do Fórum Social Mundial. Entretanto, as situações se limitam a identificação de informações presentes nesses recursos didáticos.

Embora o documento apresente casos de não atendimento às determinações elaboradas por essas organizações internacionais, as atividades sugeridas não indicam e nem exploram a possibilidade de se discutir as possíveis razões, e conseqüências, dessas ocorrências e nem de problematizar a validade dessas organizações já que suas decisões

não são respeitadas. Os casos apresentados são os seguintes:

A segunda ofensiva norte-americana ao Iraque, iniciada em 2003, ocorreu à revelia do Conselho de Segurança [...]. A China, a França e a Federação Russa se opuseram à operação. Assim, o Conselho de Segurança foi desrespeitado pela maior potência do mundo (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 19). [...]

Com o surgimento da OMC e das rodadas multilaterais de negociação, a redução dos subsídios agrícolas finalmente entrou em pauta. Entretanto, elas têm fracassado sistematicamente, principalmente devido à insistência da União Européia em subsidiar seus produtores (*Ibidem*, p. 26).

Um último aspecto a ser considerado sobre o material destinado ao 2º bimestre da 8ª série é a expectativa de que os estudantes realizem inferências, identificações e estabeleçam relações a partir de informações que são apenas apresentadas, como pode ser observado na situação que segue: Nessa etapa sugerimos que estes oito objetivos sejam apresentados e discutidos [com qual intenção?] com os alunos:

2. Reduzir a pobreza extrema e a fome;
3. Assegurar o ensino fundamental para todas as crianças do mundo;
4. Promove a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
5. Reduzir a mortalidade infantil;
6. Melhorar a saúde materna;
7. Combater as principais doenças epidêmicas;
8. Assegurar um meio ambiente sustentável;
9. Estabelecer um mecanismo mundial de auxílio ao desenvolvimento.

Espera-se que os alunos identifiquem nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio a proposta de assegurar a satisfação universal das necessidades humanas básicas,

principalmente nas áreas de saúde, educação e ambiente (*Ibidem*, p. 20, grifos nossos).

A aprendizagem é um processo que ocorre por meio de situações que mobilizam observações, comparações e reflexões e, no caso da aprendizagem escolar são encontradas algumas características que a distingue das demais aprendizagens: a intencionalidade do ato educativo e a mediação que é realizada pelos docentes que a conduzem e a instigam.

Dessa forma, não se pode esperar que os estudantes estabeleçam relações, generalizações e inferências por si mesmos, sem que sejam apresentadas situações que instiguem associações e confrontações de informações.

#### 4.3.4.3 O terceiro bimestre

O tema tratado por esse bimestre é Geografia das populações, cujo desenvolvimento volta-se para “o modo como o ser humano povoa a superfície terrestre (construindo seus espaços) e sobre como as populações crescem, movimentam-se e estendem suas influências” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8), não se limitando a informações sobre dados estatísticos.

Objetiva-se que:

[...] as Situações de Aprendizagem criem condições para se vislumbrar o modo como o ser humano povoa a superfície terrestre (construindo seus espaços) e sobre como as populações crescem, movimentam-se e estendem suas influências culturais (*Loc.cit.*).

E quanto às competências a serem desenvolvidas:

- construir e aplicar habilidades relativas ao domínio da linguagem cartográfica (leitura e confecção), como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas;
- selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas (fotos, mapas, gráficos, tabelas ou textos) para construir e confrontar visões de mundo;
- agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar alguma coerência nos dados;
- identificar e distinguir realidades na escala mundial e as mudanças de percepção com as mudanças de escala;
- construir um olhar e apreender a lógica dos fenômenos geográficos em diversas escalas, em especial na escala mundial;
- construir e aplicar os conceitos: Geografia da população; centros de povoamento; "distribuição concentrada"; espaço geográfico; economia, cultura e espaço; expansionismo geográfico;
- relacionar dimensões do social, como volumes populacionais, com o espaço geográfico, a economia e a cultura, como meio de percepção da complexidade do social;
- comparar realidades nacionais diversas que expressam na escala mundial, com o intuito de perceber a existência de um mundo em construção, porém marcado por desigualdades profundas no que diz respeito ao perfil populacional de cada uma;
- associar padrões populacionais (estrutura etária, em especial) distintos com as condições de desenvolvimento econômico e social (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 10).

O que se destaca nas situações de aprendizagem apresentadas para o desenvolvimento dessa temática é a maneira como

se estabelece o contato com o professor e com a qual a aprendizagem dos alunos é conduzida.

O texto do documento possui um “tom” de diálogo com o professor que é reconhecido como co-autor da proposta e, como tal, possuidor de autonomia para incrementar ou modificar as sugestões dadas. Além disso, são encontrados, explicitamente ao longo do material, indicações de que o que está sendo apresentado é *uma* dentre as possíveis abordagens para o desenvolvimento do tema.

A partir daqui sugerimos algumas questões possíveis que o professor (a) pode fazer para, num primeiro momento, orientar o olhar dos estudantes. Acrescentar outras questões e modificar as sugeridas é algo que sempre servirá para enriquecer esse momento de aprendizagem (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 17, grifos nossos). [...]

Sugerimos ao (à) professor (a) duas dessas relações, dentre muitas possibilidades de discussão (*Ibidem*, p.24). [...] Aliás, o professor pode escolher vários outros casos, por intermédio de textos, documentários. Isso só enriqueceria a discussão (*Ibidem*, p.26).

Os conteúdos são desenvolvidos por meio da análise e comparação de mapas, textos e gráficos, pela realização de pesquisas e produção de relatórios, atividades consideradas como etapas para se atingir determinados objetivos. Esses objetivos são apresentados em forma de indagações a serem respondidas que contextualizam os conteúdos e exercem a função de situações-problemas.

Algumas das questões mobilizadoras presentes no

material destinado ao 3º bimestre deste segmento são as seguintes:

Há gente demais no mundo? (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 12).

Podemos habitar os desertos quentes como o núcleo do Saara? Ou a Antártida? (*Ibidem*, p.25).

Será que o perfil interno das populações dos países mais ricos se assemelha ao perfil das populações dos países mais pobres? (*Ibidem*, p.31).

[...] como os padrões populacionais interferem nas condições sociais? (*Ibidem*, p.38).

[...] mercadorias e informações circulam em grande quantidade e cada vez mais pelo planeta. Mas será que o mesmo pode ser dito dos seres humanos, das migrações? (*Ibidem*, p.40).

Outro diferencial é que a cada nova atividade proposta é feita uma retomada dos aspectos que foram tratados na anterior. Dessa maneira, o bimestre apresenta um sequenciamento de atividades que se caracteriza como um avanço nas discussões:

Até aqui foram observados e discutidos dois aspectos dessa relação, e é bom o (a) professor(a) retomá-los, colocando na lousa, para não se perder e consolidar o “fio da discussão” (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 3º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 24, grifos nossos).

[...] com o objetivo de manter as informações e análises até aqui feitas e utilizá-las nos futuros raciocínios, recomendamos ao professor (a) que faça um resumo na lousa com as questões até aqui tratadas (*Ibidem*, p. 27, grifos nossos).

Nas situações didáticas elaboradas, o homem não é transformado em estatística, como aponta Moreira (2006), rompe-se com “a análise do homem aos termos matemáticos de taxa de natalidade, taxa de mortalidade e taxa de fecundidade” (MOREIRA, 2006, p. 89). O homem que se aborda é um indivíduo situado em um tempo histórico e em uma sociedade com a qual estabelece relações.

As referências demográficas são abordadas, mas após os encaminhamentos que subsidiam as situações-problemas apresentadas, ou seja, antes são tratadas questões econômicas, sociais e políticas que para depois serem apresentadas taxas, perfis populacionais e informações que envolvem dados *per capita*, por km<sup>2</sup>. Dessa forma, os dados estatísticos são contextualizados o que possibilita um entendimento sobre seus significados.

Pelo documento apresentar essas características de organização, infere-se um entendimento de que conhecimentos são construídos pelos estudantes por meio de um processo que é conduzido e mediado pelo professor, explicitando a intencionalidade da educação escolar. Ademais, os mapas são utilizados como meios para se identificar significações.

#### 4.3.4.4 O quarto bimestre

As situações de aprendizagem para esse período são norteadas pela temática das redes de comunicação e transação que envolvem as grandes cidades, cujas habilidades e competências a serem desenvolvidas igualam-se ao do último bimestre.

O material segue a mesma organização do bimestre anterior: um encaminhamento para observações, reflexões e construção de ideias e não para a fixação de conteúdos, como pode ser observado:

1. Qual o fluxo quantitativamente mais significativo de turismo internacional que está representado nos mapas [FIGURA 23] e de que forma está representado?
2. Em termos de turismo intra-regional (no interior de um continente ou de uma região no interior de um continente), qual o maior volume e de que forma está representado?
3. Qual dos continentes que centralizam os quatro mapas tem a maior movimentação turística: intercontinental, como origem e destino, e intra-regional? É possível

explicar por que isso ocorre?

4. A Europa é uma região bastante urbanizada. O turismo para essa região busca que tipo de atração?

5. A mesma situação de primazia das cidades repete-se nos outros destinos turísticos?

6. Por que as cidades atraem mais turistas que as outras localidades e atrações turísticas?

7. Voltando à observação da coleção dos mapas: a sensação de um mundo vasto, de relações dificultadas pelas grandes distâncias mantém-se diante da representação cartográfica dos fluxos turísticos atuais? (*Ibidem*, p. 48-49).

Uma peculiaridade a ser observada, é que o *Caderno do Professor* destinado a esse bimestre trás esclarecimentos sobre o que deve ser priorizado nas situações de aprendizagem sugeridas:

A maior e mais importante discussão que o professor pode propor aos estudantes não é se São Paulo é ou não uma cidade global, e sim sobre os critérios. Qual dos dois mencionados [capacidade de comandar territórios, sociedades e negócios para além de seu território e capacidade de influência mundial] revela melhor a realidade que vivemos? Mais uma vez, é preciso ressaltar que, mais que os resultados, é o ato de discutir critérios de análise que será relevante (*Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 25*).

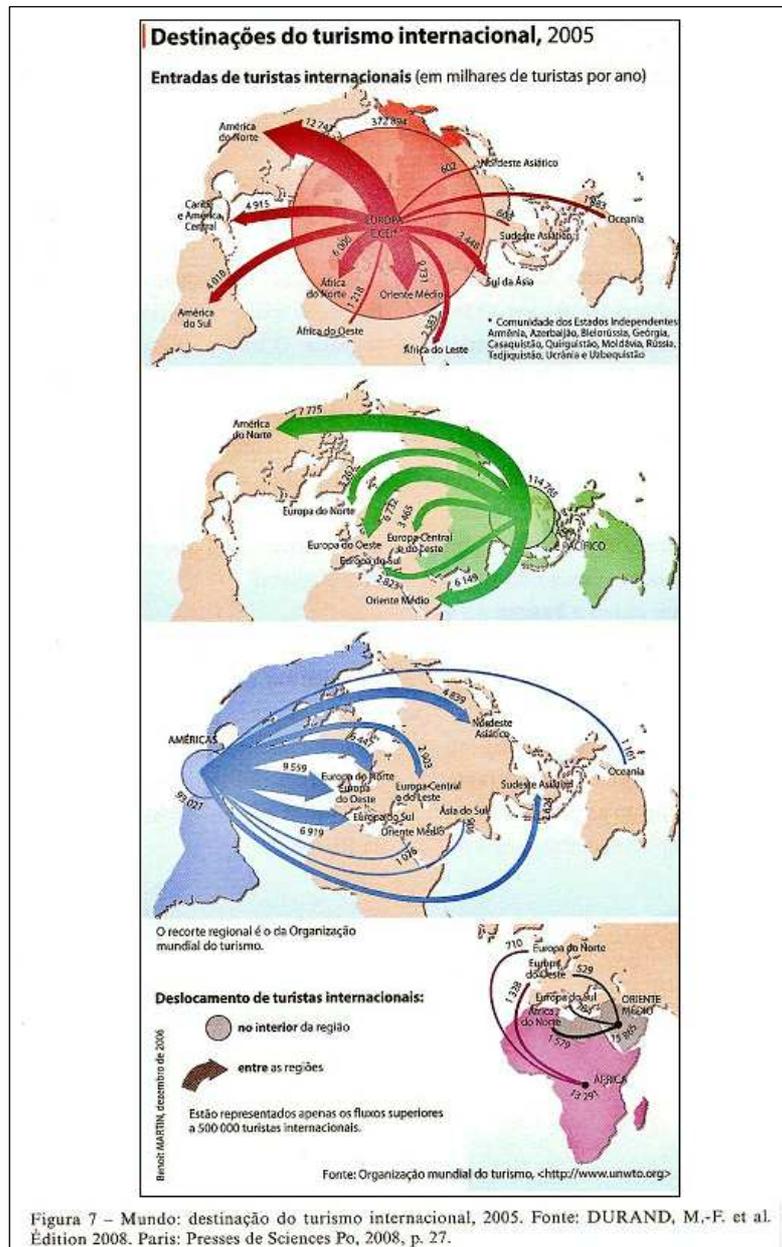


Figura 7 – Mundo: destinação do turismo internacional, 2005. Fonte: DURAND, M.-F. et al. Édition 2008. Paris: Presses de Sciences Po, 2008, p. 27.

FIGURA 23 – Mundo: destinação do turismo internacional. Fonte: Caderno do professor: geografia, 8ª série, 4º bim. São Paulo: SEE, 2008. p. 46.

Dessa forma, ao focar o estudo das cidades objetiva-se o entendimento de que:

[...] as realidades espaciais que vivemos combinam relações e fenômenos de escalas geográficas distintas (local, regional e global). Isso permite perceber que o local (uma cidade, por exemplo) é espaço de manifestação do global e que, no global, podem existir relações fortemente influenciadas por cidades muito poderosas, quer dizer, pela escala local (Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p. 8).

Para isso, as atividades procuram, primeiramente, construir a ideia de que as cidades são espaços de relações internas e externas para depois, tratar da criação e irradiação do consumo dos espaços urbanos, tomando como exemplo as redes turísticas, e da fluidez das relações no espaço, com o estudo de redes ilegais.

Tais sugestões, também encontradas no 3º bimestre da 8ª série, proporcionam um estudo mais significativo para os estudantes e possibilitam ao professor conhecer outras maneiras de desenvolver as temáticas de suas aulas.

Embora não tenham sido anunciadas no Caderno do Professor para o 1º bimestre as intenções para a 8ª série, os conteúdos são abordados de forma coerente: em todos os bimestres verifica-se um encaminhamento subsidiado pela ideia de redes. O tratamento dos conteúdos sob essa perspectiva possibilita ao estudante compreender o conceito de globalização.

Como na análise realizada das situações de aprendizagem referentes á 6ª série, a proposta para a 8ª não possui uma homogeneidade de concepções sobre educação e ensino de Geografia, sendo que no material do 3º e 4º bimestres identifica-se uma visão de aprendizagem como processo de construção e apreensão de conhecimentos, cujos recursos didáticos são utilizados como meios para identificação de significados. O que não acontece com as sugestões de aula do 1º e 2º bimestres, onde os conteúdos são transmitidos para serem assimilados e são tratados como informações.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, nos dois últimos períodos da 8ª série os conteúdos de Geografia são desenvolvidos com o sentido de auxiliar os estudantes na compreensão da dinamicidade do espaço geográfico, ao contrário dos encaminhamentos do 1º e 2º bimestres que não conseguem atribuir um sentido para os conteúdos estudados.

#### 4.3.5 Que Geografia é essa?

Considerando que pensar geograficamente o mundo é olhar para os fenômenos a partir de sua localização, sendo para isso, utilizados conceitos como o de paisagem, território, região e lugar, as situações de aprendizagem sugeridas no *Caderno do Professor de Geografia* não envolvem raciocínios geográficos, apenas conteúdos.

Para que o discurso geográfico seja construído é necessário, segundo Santos (2006, p. 16) que:

- [...] - identifiquemos as formas (reconhecimento da paisagem);
- identifiquemos a distribuição (localização dos fenômenos e reconhecimento do território);
- desvendemos o significado (possamos apontar qual o papel de cada um dos fatores observados na constituição dos lugares estudados, articulando-os entre si, definindo os limites de sua influência, definindo, portanto, sua regionalidade).

As atividades que envolvem a Cartografia, com poucas exceções, apenas possibilitam que os estudantes se tornem decodificadores de convenções cartográficas, sem que sejam estimulados a atribuir significados ao que está representado.

E quanto a contextualização dos conteúdos a fim de que sejam significativos e possibilitem o desenvolvimento de competências, apenas é explicitado nos 3º e 4º bimestres da 8ª série.

Assim, a mudança de enfoque das práticas pedagógicas de maneira que ocorra um rompimento com o ensino conteudista de forma que seja significativa para os estudantes e colabore com a construção de conhecimentos e com o desenvolvimento de competências, limita-se às intenções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de investigar as orientações curriculares de Geografia apresentadas pela Proposta Curricular (2007) do estado de São Paulo, pautou-se pela preocupação de conhecer o que estava sendo apresentado para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas paulistas, especificamente no que diz respeito a disciplina de Geografia.

Como apontado por esta investigação, o contexto escolar é um importante local para o aprimoramento da leitura que os estudantes realizam do mundo por proporcionar conhecimentos, difundir atitudes, valores e formas de raciocínio. Contudo a educação escolar ocorre por meio das disciplinas escolares que sistematizam os conhecimentos elaborados no campo científico. No caso da Geografia, suas representações pautam-se na localização e na distribuição dos fenômenos.

Como agente gestor do sistema educativo no estado de São Paulo tem-se a Secretaria da Educação que possui a atribuição de elaborar diretrizes curriculares, servindo estas como referências para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Os *Cadernos do Professor*, considerados pela SEE-SP como material de formação para os docentes, apresentam apenas roteiros a serem seguidos não havendo informações de cunho formativo a respeito das características do discurso geográfico, de sua viabilização no âmbito educativo, da importância da aprendizagem escolar para as elaborações cognitivas e destas para o desenvolvimento de competências. Tais características atribuem ao material o mesmo

sentido atribuído pela Secretaria a Proposta Curricular (2007): instrumento de ordenação e controle.

Por fim, a análise realizada evidenciou duas coisas: a necessidade de uma postura crítica dos docentes enquanto sujeitos responsáveis pela prática pedagógica diante das determinações do Estado e ainda o quanto falta para atribuir à disciplina desenvolvida na escola a qualidade de geográfica: localizar os fenômenos, identificar as relações que os determinam e suas implicações a partir de onde estão.

Parafrazeando Perrenoud (2000b), vestem-se antigas práticas em uma nova roupagem.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1982
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia & Ciência*. jun. 2006, vol.26, no.2 . Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 05 mai 2008.
- APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e conhecimento*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARCHELA, Rosely Sampaio; THÉRY, Hervé. *Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos*. Confins [online], março 2008. Disponível em: < <http://confins.revues.org/index3483.html>>. Acesso em 10 ago 2009.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. *Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica*. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL,1998. Disponível em: Disponível em: < [http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site\\_25/File/curriculo\\_e\\_competencias\\_cr.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/curriculo_e_competencias_cr.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2008.
- BRASIL. *LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação*, 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em 04 jul 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.
- CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. IN: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.ali (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_ Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In:

REGO, Nelson *et al.* *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 57-73.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o mundo? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º semestre de 2001.

CAPEL, Horacio. *Filosofía y ciência em la geografia contemporânea: uma introdución a la Geografia*. Barcelona: Barcanova, 1981.

CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CARVALHO, Marcos Bernardino. Geografia e complexidade. In: SILVA, Aldo A. Dantas; GALENO, Alex. (Org.) *Geografia: ciência do complexus*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67-130.

\_\_\_\_\_. Geografia: Ciência da Complexidade. *Boletim da Paulista de Geografia*, Nº 83. São Paulo: AG, 2005. p.141-162.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencar (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006. p. 35-36.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais (p. 1-15). Mérida (México): 9º *Encuentro de Geógrafos da América Latina* (Anais), 2003.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et. ali* (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). *Formação de professores: concepções e práticas em geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. *O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1991.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

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

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*. FE/USP, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo: Candobá, *Revista Virtual*, n. 2, v. 2, p. 67-71, jul/dez 2006. Disponível em: [www.fja.edu.br](http://www.fja.edu.br). Acesso 24 mar 2008.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. *Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?* Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

DELORS Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da COMISSÃO Internacional sobre Educação para o Século XXI*, São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski*. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 Ago 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-193.

FRANCISCHETT, Mafalda Nessi. A Cartografia no ensino de Geografia. In: III Jornada Científica de Geografia, 2001, Ponta Grossa. *Boletim de Resumos da III Jornada Científica de Geografia*. Ponta Grossa : Editora da UEPG, 2001. v. I. p. 23-24.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Coleção polêmicas do nosso tempo, São Paulo, Cortez, 1987

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43º edição, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

GRABES, Herbert. Ethics, aesthetics, and alterity. In: HOFFMANN, Gerhard; HORNUNG, Alfred. *Ethics and aesthetics: the moral turn of postmodernism*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1996. 23-28.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997 apud MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERMANN, N. M. A. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. In: *28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG*. Cd-room 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. v. 1. p. 1-12.

KAERCHER, Nestor André. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. 2004. 363 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Geografia Humana, Departamento de Geografia, Usp, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O Gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos epistemológicos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo:Contexto, 2002.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Revista Pro-posições*, Faculdade de Educação UNICAMP, vol 13, n. 2 , maio 2002. Disponível em:

<<http://64.233.169.104/search?q=cache:wZ0HAGOYs-YJ:www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF+PROPOSTAS+PEDAG%C3%93GICAS+OU+CURRICULARES+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL:para+retomar+o+debate&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>>. Acesso em: 18 mai 2008.

KATUTA, Ângela Massumi. A(s) Natureza(s) da e na Cartografia. In: Jörn Seemann. (Org.). *A Aventura Cartográfica*. 1ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005, v. 1, p. 39-59.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henry. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. IN: *Revista ABC Educatio*, v. 04, nº 29, nov/2003.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

MACEDO, Lino. Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do ENEM. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília: Inep, 2007. p. 55 – 84.

MORAES, Antonio Carlos R. *Geografia, pequena história crítica*. 21ed. São Paulo: Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ideologias Geográficas: espaço, cultura e política no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia*

crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo, a produção do conhecimento em aula*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola*. Vol. 1. São Paulo: SEE, 2008.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: *Cadernos de pesquisa em administração*. São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem/1996.

OLIVEIRA, Martha Kohl de; LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloisa. 13ª ed. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 17, p. 62-74, Jul. 1995.

PERRENOUD, Philippe. *As Dez nova competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. Para Aprender e Desenvolver Competências. *Nova Escola: A Revista do Professor*. São Paulo. Setembro de 2000b. p. 19-31.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

REGO, Nelson *et al*. *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

REICH, Robert B. *O futuro do sucesso: o equilíbrio entre trabalho e qualidade de vida*. São Paulo: Manole, 2002.

REVISTA PÁTIO. Para que serve a escola? Porto Alegre: Artmed, n. 39, ago. / out. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: os conteúdos o ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez (org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Theo (Org.). *Do Feudalismo ao capitalismo: uma discussão histórica*. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 17, p. 20-59, Jul. 1995.

\_\_\_\_\_. Um objeto para a Geografia. Sobre as armadilhas que construímos e o que devemos fazer com elas. *Terra Livre*, Presidente Prudente, n. 30, p. 27-40, Jan-Jun/2008.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares da Fundação Bradesco*. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Uma consultoria para a educação escolar no Amapá - relatório de discussões*. Inédito, 2004.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Cláudio Guimarães. Memória e linguagem. Entrevista à Dráuzio Varella, 2002. Disponível em: <[http://drauziovarella.ig.com.br/entrevistas/claudio\\_memoria\\_2.asp](http://drauziovarella.ig.com.br/entrevistas/claudio_memoria_2.asp)>. Acesso em 27 out. 2008.

SÃO PAULO (ESTADO) SEE. *Caderno do Professor: geografia, ensino médio*, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. *Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?* Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, n.3, jun/2001. p. 29-37.

SILVA, Aldo A. Dantas; GALENO, Alex. (org.) *Geografia: ciência do complexus*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da ; LEITE, Nelson Moreira. Geografia identidade da disciplina conteúdos e atividades de referência. In: Jorge Luiz Barcellos da Silva *et al.* (Org.). *O ensino de quinta a oitava série e o ensino médio: as disciplinas e as habilidades*. São Paulo: Art Soft informática, 2000, v. 2a, p.13-33.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. Para que serve a escola? *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, n. 39, ago./out.2006. Entrevista.

\_\_\_\_\_ O que é letramento. In: *Diário do Grande ABC*, 29 ago 2003, p. 3.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e Conhecimentos cartográficos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. v. 1.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2004

VESENTINI, José Willian. O ensino de Geografia no século XXI. *Caderno Prudentino de Geografia*, 17. Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEIZ, Telma; SANCHES, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**TEMAS E CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

**POR BIMESTRE E SÉRIE<sup>1</sup>**

<b>5ª Série do Ensino Fundamental</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<p><b>A paisagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais</li> <li>• O tempo histórico: os objetos sociais</li> <li>• A leitura de paisagens</li> </ul> <p><b>Escalas da Geografia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O mundo: as paisagens captadas pelos satélites</li> <li>• O lugar: as paisagens da janela</li> <li>• Entre o mundo e o lugar</li> </ul>	<p><b>O mundo e suas representações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplos de representações: arte e fotografia</li> <li>• Um pouco de história da cartografia</li> </ul> <p><b>A linguagem dos mapas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é um mapa</li> <li>• Os atributos dos mapas</li> <li>• Mapas de base e mapas temáticos</li> <li>• A cartografia e as novas tecnologias</li> </ul>
<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<p><b>Os ciclos da natureza e a sociedade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A história da Terra e os recursos minerais</li> <li>• A água e os assentamentos humanos</li> <li>• Natureza e sociedade na modelagem do relevo</li> <li>• O clima, o tempo e a vida humana</li> </ul>	<p><b>As atividades econômicas e o espaço geográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A manufatura e os circuitos da indústria</li> <li>• A agropecuária e os circuitos do agronegócio</li> <li>• O consumo e a sociedade de serviços</li> </ul>

<sup>1</sup> Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação. São Paulo: SEE, 2008. p. 47-50.

## 6ª Série do Ensino Fundamental

### 1º Bimestre

#### O território brasileiro

- A cartografia da formação territorial do Brasil
- A federação brasileira: organização política e administrativa
- O Brasil no mundo

### 2º Bimestre

#### A regionalização do território brasileiro

- Critérios de divisão regional
- As regiões do IBGE, os complexos regionais e a região concentrada

### 3º Bimestre

#### Domínios morfoclimáticos do Brasil

- Domínios florestados
- Domínios herbáceos e arbustivos
- As faixas de transição

#### O patrimônio ambiental e a sua conservação

- Políticas ambientais no Brasil
- O sistema nacional das unidades de conservação (SNUC)

### 4º Bimestre

#### Brasil: população e economia

- A população brasileira e os fluxos migratórios
- A revolução da informação e a rede de cidades
- O espaço industrial: concentração e descentralização
- O espaço agrário e a questão da terra no Brasil

## 7ª Série do Ensino Fundamental

1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Globalização em três tempos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A geografia dos “descobrimentos”</li><li>• O espaço industrial e o encurtamento das distâncias</li><li>• A revolução tecnocientífica</li></ul>	<p><b>Produção e consumo de energia</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As fontes e as formas de energia</li><li>• Matrizes energéticas: da lenha ao átomo</li><li>• Perspectivas energéticas</li></ul>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>A crise ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável</li><li>• A apropriação desigual dos recursos naturais</li><li>• Água potável: um recurso finito</li><li>• A biodiversidade ameaçada</li><li>• A poluição atmosférica e os gases do efeito estufa</li></ul>	<p><b>Geografia comparada da América</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Peru e México: a herança pré-colombiana</li><li>• Brasil e Argentina: as correntes de povoamento</li><li>• Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe</li><li>• Haiti e Cuba: as revoluções</li></ul>

## 8ª Série do Ensino Fundamental

### 1º Bimestre

#### A produção do espaço geográfico global

- Globalização e regionalização
- Os blocos econômicos supranacionais
- As doutrinas do poderio dos Estados Unidos

### 2º Bimestre

#### A nova desordem mundial

- A Organização das Nações Unidas
- A Organização Mundial do Comércio
- O Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível?

### 3º Bimestre

#### Geografia das populações

- Demografia e fragmentação
- As migrações internacionais
- Mundo árabe e mundo islâmico

### 4º Bimestre

#### As redes sociais

- Consumo e cidades globais
- Turismo e consumo do lugar
- As redes da ilegalidade

## ANEXO B

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 PERSPECTIVAS ENERGÉTICAS: POTENCIAL E LIMITAÇÕES DE ENERGIAS RENOVÁVEIS<sup>2</sup>

Sugerimos que o professor inicie esta atividade contando aos alunos uma boa notícia. A energia eólica e a energia solar, fontes energéticas limpas e renováveis, são as formas de geração de eletricidade com as maiores taxas de crescimento de uso no planeta. Grandes fazendas eólicas podem ser encontradas nos Estados Unidos, Alemanha, Dinamarca e Espanha, que

lideram a produção de energia por esse meio. Como os custos de instalação ainda são elevados, os principais produtores de energia solar são a França e os Estados Unidos.

Os alunos poderão trabalhar esse novo cenário energético a partir das atividades que se seguem.

**Tempo previsto:** 4 aulas.

**Conteúdos e temas:** perspectivas energéticas.

**Estratégias:** elaboração e interpretação de mapas temáticos e gráficos; aulas dialogadas; leitura, interpretação e comparação entre diferentes formas de representação cartográfica.

**Recursos:** mapas, ilustrações e gráficos.

**Avaliação:** exercícios individuais e em grupo; elaboração de pequenos textos explicativos.

#### Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem

##### Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização

Aos poucos, as tecnologias construtivas estão incorporando novos princípios que

diminuem enormemente o impacto ambiental, e a adaptação das casas ao uso de novas fontes de energia já é uma realidade. Sugerimos que os alunos observem a ilustração que virá para compreender como pode ser feito o aproveitamento da energia gerada pelo sol e pelo vento.

<sup>2</sup> Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 7ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.22-25.

nhar o mapa, especialmente para estabelecer as fronteiras solicitadas. Em seguida, poderá ser discutido o agrupamento efetuado pelos alunos. Como dois grupos isolados nas extremidades, espera-se que os alunos tenham identificado a América do Norte e a África. É razoável supor que a América Central e do Sul tenha sido colocada com a Ásia e a Oceania. Assim como os dados indicam que o Oriente Médio poderia ser agrupado com os países europeus e a Rússia.

Com o resultado do mapeamento em mãos, os alunos poderiam escrever um pequeno texto descritivo a respeito da desigualdade do consumo de energia no mundo. Para a elaboração da redação, os alunos podem partir da descrição dos países que consomem mais energia ou vice-versa. O importante é que a turma perceba a possibilidade de utilizar diferentes linguagens no estudo da geografia. Com o objetivo de valorizar essa produção, o professor poderia sugerir que alguns alunos lessem em voz alta o trabalho realizado. Os outros colegas constatariam os caminhos escolhidos pela turma no desenvolvimento do tema.

## Etapa 2 – A crise do petróleo

Os alunos já devem saber que desde a Revolução Industrial os combustíveis fósseis passaram a ser utilizados maciçamente. Até a Segunda Guerra Mundial, o carvão mineral era a principal fonte energética do mundo, mas depois o petróleo foi se transformando na principal fonte energética. Nas últimas décadas, ocorreu au-

mento muito rápido da utilização do gás natural, considerado uma alternativa para a diminuição da dependência em relação ao petróleo.

Sugerimos, como primeiro passo, a discussão deste conjunto de questões e a análise do gráfico, que virá a seguir, a respeito do consumo mundial de energia por tipo de fonte.

### Roteiro de análise da figura 7

1. Qual é a porcentagem da participação dos combustíveis fósseis no consumo mundial de fontes de energia?
2. Que problemas podem acarretar esse volume de consumo de combustíveis fósseis?

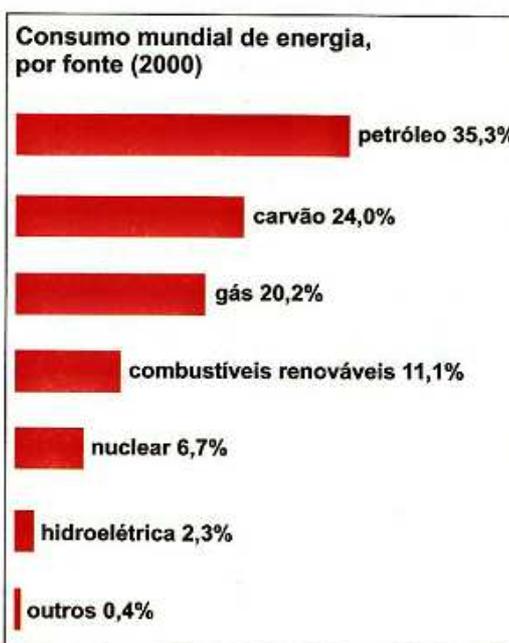


Figura 7 – Consumo mundial de energia, por fonte. Fonte: Agência Internacional de Energia, disponível em: <[www.iea.org](http://www.iea.org)>.

Sugerimos que os alunos desenvolvam a atividade em pequenos grupos por cerca de 15 minutos. Em seguida, o professor poderia comentar a primeira questão e verificar se os alunos conseguiram identificar os combustíveis fósseis (petróleo, carvão e gás) do gráfico. Como eles representam, juntos, quase 80% das fontes de energia consumidas no mundo, espera-se que a turma reflita sobre as implicações de tal fato. Cada representante de grupo deverá expor as idéias debatidas e, em seguida, o professor poderá coordenar a discussão. É provável que os alunos se concentrem na questão da poluição ambiental que o consumo dessas fontes provocam, lançando na atmosfera gases que provocam o efeito estufa.

Caso o problema das reservas existentes não compareça na discussão dos alunos, o professor deverá fazer referência a ele. Como se trata de uma espécie de energia solar armazenada, produto da fotossíntese realizada há milhões de anos, os combustíveis fósseis são recursos naturais não-renováveis. O que fazer no futuro? Para pensar esse problema, o professor poderá encaminhar os alunos para outro tipo de análise, com base em dados a

respeito da distribuição das reservas existentes de petróleo no mundo.

Nesse caso, é preciso diferenciar *reservas*, cuja magnitude é conhecida, de *recursos*, cuja magnitude só pode ser estimada porque ainda falta iniciar a prospecção (forma de avaliar a produtividade de determinado campo petrolífero). Para os especialistas no assunto, os recursos petrolíferos mundiais são em torno de 300 bilhões de toneladas. Até o momento, foram extraídos cerca de 90 bilhões de toneladas, restando uma reserva aproximada de 210 bilhões. É evidente que, com o aumento do preço do barril do petróleo e o desenvolvimento tecnológico, tem sido possível rever esses números, com o aproveitamento cada vez maior de reservas até então consideradas inacessíveis ou inviáveis economicamente. A disponibilidade do petróleo envolve também um componente político, uma vez que os recursos estão desigualmente distribuídos pelos países.

Tendo em vista essas considerações, os alunos podem ser desafiados a analisar esses aspectos com base na leitura do mapa a seguir.

## A produção e o consumo do petróleo no mundo



Figura 8 – A produção e o consumo do petróleo no mundo (em toneladas de equivalente petróleo). Fonte: Myers, p. 107.

### Roteiro de análise do mapa

1. Onde estão localizadas as principais reservas petrolíferas do mundo?

*Não é difícil que os alunos percebam que a maior reserva de petróleo está localizada no Oriente Médio. Num segundo bloco de países, destacam-se a Rússia, a China, o leste Europeu e a América do Norte.*

2. Em quais dessas regiões as reservas já foram consumidas em grande parte, transformando-se em problema para o futuro próximo?

*De acordo com o mapa, a maior parte das reservas petrolíferas dos países mais ricos já foi consumida, o que torna o estoque do Oriente Médio cada vez mais estratégico.*

*Ao discutirem essas questões, os alunos estarão diante da perspectiva de crise energética. Se, até o final da década de 1960, o mundo não conhecia esse problema, pois havia oferta de recursos energéticos em abundância, a alta do preço do petróleo nos anos 70 alterou completamente esse cenário. Nos últimos 30 anos, entraram na agenda política dos países a substituição do petróleo por outras fontes de energia e a implantação de programas de uso racional de energia. Esses temas deverão ser tratados nas aulas seguintes.*

### Produtos a considerar para avaliação

Confecção de mapa temático, trabalho em grupo.

## ANEXO C

### FRAGMENTO DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1: RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO GEOGRÁFICO E GLOBALIZAÇÃO<sup>3</sup>

Logo, o que permite compreender o processo de globalização é a incorporação de novas tecnologias no espaço, ou seja, o advento da revolução tecnológica, ainda em andamento e responsável, também, pela integração de economias e mercados. No entanto, é possível fazer que os alunos percebam que se trata de um fenômeno que vai muito além da integração econômica e de mercados, que por si só já é um evento de grande complexidade.

As empresas multinacionais transformaram-se em transnacionais e atualmente são empresas globais. Os mercados não são mais apenas locais, mas planetários. Temos a universalização do sistema produtivo, do sistema financeiro e das formas de comunicação. Essa universalização, no entanto, não engloba todos os segmentos de uma sociedade e não há, por exemplo, uma universalização da política. E mesmo a existência de um espaço global não é possível de ser afirmada. O que na verdade existe é um conjunto de espaços nacionais e algumas redes que atuam na escala global. *Será que todos os lugares e povos são atingidos pela globalização com a mesma intensidade?*

O professor pode sugerir que os alunos pensem em exemplos de territórios, nações e povos não atingidos da mesma maneira pela globalização no território brasileiro, e mesmo no Estado de São Paulo. Alguns exemplos podem ser lançados caso eles não apareçam na participação dos estudantes: comunidades indígenas; quilombolas; camponesas, praticantes ainda da agricultura de subsistência; pescadores ou caiçaras. Sugere-se localizar em um mapa do Brasil (Figura 3) ou do Estado de São Paulo os locais de concentração das comunidades quilombolas.



Comunidades Quilombolas. Adaptado de Fundação Palmares/Anênis Brasil

Por contraditória que seja a expressão, a globalização não é universal. Mas pode-se afirmar que ela já implica maior interdependência dos países entre si e das pessoas de certa maneira; uma articulação instantânea entre os diferentes lugares do mundo (conexão *on-line*), uma certa tendência à uniformização de padrões culturais.

Pode-se dizer que a multiplicação dos espaços de lucro (domínio de mercados, locais de investimento e fontes de matérias-primas) foi uma força que conduziu o mundo à globalização. Entretanto, até este momento, há limitações para a amplificação do fenômeno: o progresso técnico atinge poucos países e regiões e, ainda assim, de forma circunscrita e com efeitos que não vão se generalizar.

<sup>3</sup> Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. p.21.