

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

NATALIA DE ALMEIDA

**A Reforma Curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos
da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**PUC-SP
SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

NATALIA DE ALMEIDA

**A Reforma Curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos
da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte dos requisitos exigidos no Mestrado sob orientação da Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais

Linha de Pesquisa: Instituição Escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores.

PUC-SP
SÃO PAULO
2017

Banca examinadora

Profª Drª Alda Junqueira Marin (Orientadora)

Profª Drª Maria Helena Bertolini Bezerra

Profª Drª Luciana Maria Giovanni

Esta dissertação é dedicada ao meu avô Gentil (in memoriam) e à minha avó, Assumpta (in memoriam), por me fazerem acreditar na vida.

Agradecimentos

Quero começar agradecendo aos meus avós Gentil (*in memoriam*) e Assumpta (*in memoriam*), por estarem sempre tão perto mesmo após o falecimento de ambos. Não poderia deixar de agradecer pelo amor que sempre deram a todos os seus netos, pela companhia, pela força, por enxergarem a vida de maneira preciosa e de nunca desistirem dela, por tudo que nos ensinaram. Muito obrigada por permitirem um convívio de tantos anos.

Agradeço ao meu pai Candido, por permitir que eu chegasse até aqui, pelo amor e carinho e a minha mãe Marli, pelo amor, cuidado, força, por ser tão companheira, incentivadora e alegre.

Às minhas irmãs, Talita por tudo que ela é para mim, pelo amor que ela oferece, por estar comigo sempre, mesmo em momentos de angustias e dificuldades. A Tamili, pelo cuidado, por ser uma mulher forte, pela ajuda emocional, pelo amor, carinho e por tudo que ela sempre representou para mim.

Ao meu marido João Henrique, pelo amor, companheirismo, afeto, carinho e cuidado. Obrigada por ser o meu melhor encontro da vida.

Às minhas tias e primos que sempre estiveram presentes e por proporcionarem encontros tão agradáveis em momentos de cansaço.

Agradeço aos meus amigos, em especial Natalia, Tamiris (Mi), Aline e Tami, pelo apoio, pela amizade e incentivo e por encontros tão gostosos no dia a dia.

A banca de qualificação, Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni, por ter aceitado participar e por todas as contribuições dadas, a Prof^a Dr^a Maria Helena Bertolini Bezerra, pela participação na banca, pela ajuda, por estar sempre por perto e por me trilhar no caminho da educação.

À Pr^f^a Dr^a Alda Junqueira Marin, sem ela o estudo não seria realizado, por ter me aceitado como orientanda, pelo carinho, respeito, incentivo e entusiasmo pela academia.

À Betinha, pela paciência e ajuda de sempre. Obrigada pela atenção e por nos receber de forma sempre muito educada e alegre.

À Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, ao Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade, e a CAPES pelo apoio financeiro que permitiu a conclusão deste curso.

ALMEIDA, Natalia. **A Reforma Curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo** . Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2017.

RESUMO

O estudo ora proposto está relacionado à reforma curricular da rede escolar Estadual de São Paulo em curso buscando compreender a ligação dessa nova configuração de ensino proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas relações com a conformação social e política vigente na área de educação. Tal elaboração conceitual, presente no Programa São Paulo Faz Escola pela Secretaria Estadual de São Paulo, teve início em 2011, e se concretizou em ações de formação de professores, produção de materiais didáticos e vários manuais. Na tentativa de compreender como o currículo está proposto para as escolas paulistas, foi selecionada a área de Geografia para exame dos cadernos disponibilizados aos alunos do nono ano, considerado como base comum obrigatória a toda a rede dentre as demais áreas que compõem o currículo do ensino fundamental II. Foi, portanto, realizada a análise do material didático presente na organização escolar e propostos pela reforma curricular em questão, especialmente os cadernos do Programa São Paulo Faz Escola destinados aos professores e alunos em sala de aula na área de Geografia devido a ser a esfera de atuação da pesquisadora. Para essa análise foram utilizados dados documentais sobre a política educacional e os conceitos teóricos de Weber para compreensão da hierarquia da educação, Gimeno sobre currículo e tarefas, Bloom e seus colaboradores para análise das tarefas estipuladas nas oito situações de aprendizagem e de Chartier com fundamento para análise e descrição do material. Cada situação de aprendizagem foi analisada quanto ao que é pedido aos alunos para cumprirem como tarefas e classificadas pelas categorias cognitivas para identificar o nível de ensino proposto a esses alunos. Os dados da análise foram organizados em quadros a cada situação de aprendizagem e uma tabela final que demonstra a frequência de cada uma dessas categorias cognitivas, por consequência o nível de aprendizagem esperado quando se cumpre o pretendido, foco que não foi objeto deste estudo na realidade das salas de aula. Os resultados demonstram a presença de situações de aprendizagem organizadas de forma roteirizada, centração em tarefas de mais baixo nível cognitivo com mais da metade das tarefas voltadas à aquisição e compreensão padronizada do conhecimento, necessárias, mas não suficiente para a formação do alunado.

Palavras-chaves: ensino fundamental; ensino de geografia; 9º ano; rede pública estadual paulista; cadernos impressos.

ALMEIDA, Natalia. **A Reforma Curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo** . Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2017.

ABSTRACT

The present study is related to the curricular reform of the São Paulo state school network, which is currently underway, aiming to understand the connection between this new configuration of education proposed by the State of São Paulo Department of Education and its relation with the social and political conformation in force in the area of Education. This conceptual elaboration, present in the São Paulo Faz Escola Program by the São Paulo State Secretariat, began in 2011, and took the form of teacher training, production of teaching materials and various manuals. In an attempt to understand how the curriculum is proposed in the schools of São Paulo, the area of Geography was selected for the examination of the notebooks made available to the ninth grade students, considered as a common basis obligatory to the whole network among the other areas that make up the elementary school curriculum II. Therefore, the analysis of the didactic material present in the school organization and proposed by the curricular reform in question was carried out, especially the notebooks of the São Paulo Faz Escola Program intended for teachers and students in the classroom in Geography due to being the sphere of Performance of the researcher.

For this analysis we used documentary data on educational policy and Weber's theoretical concepts for understanding the hierarchy of education, Gimeno on curriculum and tasks, Bloom and his colleagues to analyze the tasks stipulated in the eight learning situations and Chartier based on Analysis and description of the material. Each learning situation was analyzed as to what is asked the students to fulfill as tasks and classified by the cognitive categories to identify the level of teaching proposed to these students. The analysis data were organized in frames each Learning situation and a final table that shows the frequency of each of these cognitive categories, consequently the expected level of learning when it is fulfilled, a focus that was not the object of this study in the reality of the classrooms. The results demonstrate the presence Learning situations organized in a way that Centered on tasks of lower cognitive level with more than half of the tasks aimed at the acquisition and standardized understanding of knowledge, necessary, but not sufficient for the formation of the pupil.

Keywords: elementary school; Geography teaching; 9th year; State public network of São Paulo; Printed notebooks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese de tipos de currículos propostos por Gimeno.....	31
Quadro 2	Habilidades e capacidades individuais.....	61
Quadro 3	Diferenças regionais na era da globalização.....	70
Quadro 4	Possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo.....	79
Quadro 5	Os principais blocos econômicos supranacionais.....	93
Quadro 6	A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	103
Quadro 7	A Organização das Nações Unidas.....	114
Quadro 8	Organização Mundial do Comércio.....	124
Quadro 9	Fórum Social Mundial.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação-
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNP	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – O cenário político educacional do estado de São Paulo e o cenário acadêmico: pesquisas e conceitos	15
1.1 O cenário político educacional	15
1.2. O cenário acadêmico - as pesquisas e os conceitos	21
1.2.1 As pesquisas	21
1.2.1.1 Pesquisas sobre reforma	21
1.2.1.2 Pesquisas sobre material didático	23
1.2.1.3 Pesquisas sobre tarefas	24
1.3 O cenário acadêmico- os conceitos	26
CAPÍTULO II – A pesquisa empírica, seus elementos definidos	40
2.1 As primeiras decisões	40
2.2 Os procedimentos da pesquisa	41
2.3 Procedimentos de análise e registro dos itens selecionados e análises realizadas	42
2.4 A Escola, os alunos e os professores	44
2.5 Os alunos	45
CAPÍTULO III – As análises realizadas - os cadernos	47
3.1 Caderno do professor-currículo de Ciências Humanas	47
3.1.1 Características do caderno de Geografia do 9º ano	49
3.1.2 Descrição do caderno do Aluno 9º Ano Geografia-Ciências Humanas	52
3.2. Caderno do aluno- 9º Ano ensino fundamental-anos finais – Volume 1	53
3.2.1 Introdução do caderno do aluno 9º Ano de Geografia	53
3.2.2 Descrição do caderno do aluno Geografia 9º Ano - as situações de aprendizagem	53
3.2.2.1 Situação de aprendizagem 1 - relações entre espaço geográfico e globalização	54
3.2.2.2 Situação de aprendizagem 2 - diferenças regionais na era da globalização	63
3.2.2.3 Situação de aprendizagem 3 - as possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo	70
3.2.2.4 Situação de aprendizagem 4 - os principais blocos econômicos supranacionais	79
3.2.2.5 Situação de aprendizagem 5 - a declaração universal dos direitos humanos	94
3.2.2.6 Situação de aprendizagem 6 - a Organização Das Nações Unidas (ONU)	104
3.2.2.7 Situação de aprendizagem 7 - a organização mundial do comércio	115
3.2.2.8 Situação de aprendizagem 8 - o fórum social mundial	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	137
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O tema ora proposto está relacionado aos estudos da reforma curricular da rede Estadual de São Paulo e busca compreender a ligação dessa nova configuração de ensino proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas relações com a conformação social e política vigente na área de educação.

Considerou-se como tema geral de estudo a reforma curricular da rede Estadual de São Paulo de 2008, com o Programa São Paulo Faz Escola, instaurado na Rede Estadual de Ensino a partir de 2011, que fornecerá o panorama geral pois possibilitará informações para a entrada no tema específico e problema. Tal programa pode ser considerado como o ápice do que se vinha desenhando em termos de políticas educacionais desde a década de 1990 e passou a representar a proposta de organização de todo o sistema de educação de São Paulo e, conseqüentemente, definindo o esquema para as salas de aula.

O interesse em estudar a escola a partir desse aspecto da Reforma Curricular da Rede Estadual de São Paulo surgiu em decorrência de questionamentos a respeito de como essa reforma chegou à escola e de que forma ela se realiza no cotidiano escolar. Os questionamentos partiram de reuniões de planejamento com a preocupação em analisar os dados das avaliações feitas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹ para detectar o rendimento dos alunos em algumas disciplinas do currículo. Na escola são apresentados os dados das provas, geralmente em reuniões de planejamento e replanejamento, e os professores a partir desses dados analisam quais são as maiores dificuldades dos alunos e apresentam um plano que consiga diminuir a defasagem dos conteúdos trabalhando com retomas de conteúdo de cada matéria, principalmente Português e Matemática.

Em tais encontros entre professores e gestores notava-se um discurso de responsabilização do professor pelos resultados não satisfatórios.

Entre as alternativas de superação das dificuldades dos estudantes reforçava-se o uso dos materiais distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para as escolas tais como os cadernos de gestores, professores e alunos entre outros, na busca de mudança nos resultados traduzidos pelos índices apresentados pela e para a escola após a realização das provas.

¹ O SARESP foi criado no ano de 1996 com a intenção de realizar uma avaliação da qualidade do em meio do rendimento dos alunos. Desde sua criação, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento.

A partir de 2007, segundo Cesar (2015), portanto, vem sendo instituído, na rede estadual, um programa intitulado Programa São Paulo Faz Escola². Notam-se claramente os elementos de proposição da reforma na rede estadual de ensino por meio de uma série de documentos que, à primeira vista, aparentam estar relacionados ao que e como ensinar. Entretanto, trata-se de um conjunto de medidas voltadas para tentativas de reestruturar a rede de ensino, embora se entenda que o discurso pedagógico é o principal vetor para implementação das medidas de reforma, conferindo maior coerência e eficiência internas ao sistema.

Um exemplo das concepções e princípios presentes nas reformas da Rede Estadual de São Paulo, utilizando a justificativa de que se estaria atendendo aos anseios dos professores e outros agentes educacionais, é a elaboração de situações de aprendizagem por disciplina escolar, com a pretensão de que os professores e alunos sejam monitorados para a realização das proposições curriculares, de tal sorte a se tornarem, especialmente os professores, meros executores das elaborações de política educacional dos órgãos centrais.

Outros exemplos podem ser buscados nos documentos do referido programa, como os cadernos de gestão, o dos professores e alunos que delimitam as ações dos coordenadores pedagógicos, dos diretores, dos professores, dos estudantes, enfim, no conjunto da referida reforma, cujas articulações se justificam pela necessidade do estado em aperfeiçoar o sistema considerado, pelos reformadores, como atrasado e deficitário. Entende-se a delimitação de um modelo de administração, cujos princípios se justificam por meio do discurso da autonomia, não só para as unidades escolares como de seus funcionários, visando o cumprimento de metas.

Tal elaboração conceitual, presente no Programa São Paulo Faz Escola pela Secretaria Estadual de São Paulo, teve início em 2011, e se concretizou em ações de formação de professores, produção de materiais didáticos e vários manuais. Um deles, por exemplo, fornece elementos para que a escola elabore seu próprio projeto pedagógico, conferindo, à unidade escolar a autonomia para gerir seus próprios processos cotidianos, ou seja, a estrutura do modelo-gestão controlando o sistema de maneira horizontalizada.

Diante desse cenário, a reforma curricular da rede estadual passou a ser desenvolvida dentro da perspectiva de maior rendimento escolar, explicitado na possível melhora dos índices das escolas nas avaliações externas.

²O Programa São Paulo faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

A problematização sobre essa situação, brevemente enunciada aqui, está relacionada ao nível cognitivo de formação proposto pelo material didático obrigatório de Geografia para os alunos de 9º Ano da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para efetivar essa reforma.

Tal remodelação das práticas escolares trazidas pela reforma, portanto, por meio de análise dos materiais didáticos e dos conteúdos das situações de aprendizagem como instrumentos que possam garantir a efetivação do currículo pode permitir compreender, de fato o que pode ocorrer por dentro da escola e em que direção caminha a proposta de formação desses alunos, o que se entende por melhora de resultados. Este é o principal objetivo do estudo que, no entanto, não analisará sua efetividade.

Nesse sentido, entretanto, percebe-se que na escola há uma resistência por parte dos professores em aceitar tudo que o é proposto pela Reforma, principalmente quando se fala no uso dos cadernos nas aulas como forma de incorporar na sala de aula o currículo e cobra-lo nas avaliações externas, assim como empenho dos mesmos no aumento dos índices do SARESP, mesmo atrelado ao bônus que é oferecido aos gestores, coordenadores, professores e funcionários caso a escola atinja um aumento desejável nas avaliações.

Pretende-se encontrar nos cadernos de tarefas dos estudantes, elementos que permitam detectar a correspondência entre as aprendizagens esperadas e o nível de cognição dos objetivos propostos. Tais cadernos de tarefas constituem os materiais didáticos distribuídos gratuitamente a todos os alunos. Foram introduzidos como concretização da reforma obrigatória do currículo proposto pelo Programa São Paulo Faz Escola e serão utilizados como a principal fonte de coleta de informações.

Se considera que a análise de documentos e o estudo da literatura forneceram suporte político e teórico para a realização da pesquisa e possibilitaram o processo de conhecimento a respeito desse aspecto central da organização da escola.

O estudo dos materiais e dos documentos contou com o apoio teórico de Weber (1971), para compreensão do modelo hierarquizado de organização que impõe essas medidas, de Chartier (1990), para análise do material, de Gimeno (2000), quanto ao conceito de tarefa e currículo prescrito aos professores e Bloom e seus colaboradores (1971,1974), mais especificamente no que se refere às tarefas propostas por meio da Taxonomia de Objetivos Educacionais, tentando compreender como os conteúdos roteirizados nos cadernos dos alunos, distribuídos pela rede estadual de ensino de São Paulo, vêm pretendendo exercer influência na formação dos alunos. A hipótese central do estudo está relacionada à padronização das tarefas solicitadas aos alunos incidindo mais fortemente nas categorias de apropriação do

conhecimento e menos na expansão dos níveis cognitivos na direção das mais elevadas, além de considerar a Reforma Curricular e o próprio currículo como um objeto de transformação das práticas pedagógicas, considerando para isso os estudos de Gimeno (2000).

Na tentativa de compreender como o currículo está posto nas escolas paulistas, foram selecionados os cadernos de Geografia dos alunos do nono ano, considerando como base teórica os conceitos anteriormente citados.

Foi, portanto, realizada a análise do material didático presente na organização escolar e propostos pela reforma curricular em questão, especialmente os cadernos do Programa São Paulo Faz Escola tomados como fonte de informações, pois são destinados aos professores e alunos em sala de aula na área de Geografia devido a ser a esfera de formação específica e de atuação da pesquisadora.

Nesse sentido, para analisar as as oito situações de aprendizagem com suas tarefas contidas nos cadernos dos estudantes, foram utilizadas as categorias elaboradas por Bloom, Hastings e Madaus (1974), ou seja, cada tarefa das situações de aprendizagem foi estudada minuciosamente de modo a se saber a qual categoria do domínio cognitivo pertence. Ao final foram quantificadas para a caracterização das tendências de aprendizagem propostas ao desempenho cognitivo do estudante, e, portanto, tentando extrair o tipo de aprendizagem proposto ao alunado para se obter possível resultado dessas atividades estabelecendo relações com os princípios presentes na documentação da reforma.

Este texto está organizado em três capítulos. No primeiro estão descritos o cenário político e acadêmico que dão suporte ao estudo.

No segundo capítulo estão as informações teórico-metodológicas sobre a pesquisa e no terceiro são apresentados os dados coletados a partir da leitura, descrição e análise do caderno e seus resultados. Ao final estão algumas considerações.

CAPÍTULO I – O cenário político educacional do estado de São Paulo e o cenário acadêmico: pesquisas e conceitos

Como forma de ampliar os conhecimentos a respeito do tema de pesquisa aqui proposto, foi de grande importância o mapeamento bibliográfico com algumas leituras sobre orientações políticas para o uso de materiais didáticos e influentes sobre a Reforma Curricular do Estado de São Paulo, além de estudos sobre materiais didáticos utilizados nas escolas, considerando que a proposta de reforma implementada trouxe, para o ambiente escolar, como já se falou, materiais específicos elaborados para o processo em pauta contendo roteiros para a veiculação de conteúdos e as tarefas a serem desenvolvidas como meio de formação do alunado.

1.1 O cenário político educacional

A busca de trabalhos relacionados às novas políticas educacionais permitiu que fossem feitas análises sobre a reformulação da reforma curricular que foi proposta em 2007, com implantação em 2008.

Entretanto, é desde o ano de 1995 que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo vem propondo reformas educacionais direcionadas pelas demandas econômicas. Essa opção feita pelos governantes paulistas está em acordo com o contexto da globalização econômica e adoção de políticas neoliberais. A educação é tida como instrumento por meio do qual se molda a força produtiva.

Um dos textos relevantes para a compreensão dessas políticas é o de Torres (1995), que apresenta e analisa vários aspectos dessas medidas propostas pelo Banco Mundial para a educação básica. Entre tais propostas está a ênfase sobre o currículo a partir de decisões centrais e privilegiamento do texto escolar programado, normativo, um insumo de baixo custo e com o melhor custo-benefício, apresentado como o currículo efetivo, homogeneizador, reservando ao professor um papel de manipulador de textos e manuais mantendo a dependência do professor em relação a tais materiais (p. 156-157).

Essas reformas propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, têm sido implementadas a partir de sistemas centralizados de avaliação e de controle do currículo em uma lógica de regulação da educação desde os anos de 1990, sendo que a última reforma de 2008 deslocou, com mais força, o foco de preocupação da docência para a gestão escolar. No entanto, nessa década, outros fatores não foram considerados para alterar as condições dos

resultados. Uma das poucas alterações realizadas pelo estado de São Paulo, justificada como melhoria das condições de trabalho para professores e alunos, foi a separação das escolas de ciclo I para um local e as de ciclo II para outro prédio justificando que não se deveria insistir na convivência forçada entre crianças e jovens, pois essa medida de união não havia sido efetiva (SÃO PAULO, 1995).

Localizando as regulamentações da educação nos anos de 1990, a centralização de alguns processos e a descentralização dos procedimentos de execução, direcionam a política educacional brasileira. Assim o Estado definiu as metas e os rumos desse processo de centralização, fiscalizando e avaliando a sua execução. Esse processo de Reforma do Estado na década de 1990, seguiu as diretrizes do Consenso de Washington, que propunha uma estrutura similar com as orientações internacionais, com um Estado mínimo, privatizações e inserção do país ao processo de Globalização que indicava para uma nova organização da produção, do trabalho e que exigia a Modernização do Estado (PAES e RAMOS, 2014).

Dentro da proposta da Reforma Curricular de 2008, está o Programa São Paulo Faz escola implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que estabelece os conteúdos curriculares e o avanço na aprendizagem para o ciclo II e Ensino Médio para toda a rede com um currículo único.

O referido programa integra uma reforma curricular que teve sua origem em meio à divulgação do plano de metas (SÃO PAULO, 2007d) de melhoria da educação pública do estado de São Paulo, estipulado a partir de 2007 pela SEE-SP, sob o comando da então secretária de estado da educação, Maria Helena Guimarães Castro. Publicada no Diário Oficial em 21 de agosto de 2007, a “nova agenda”, como foi denominado esse plano, foi elaborada a partir de um diagnóstico da educação do estado realizado pela SEE-SP em julho de 2007, pautado nos últimos censos escolares e nas avaliações de aprendizagem, em que foi constatado um desempenho escolar insuficiente das crianças e jovens (PAES e RAMOS, p.55, 2014).

Desde o governo José Serra (2007-2010), a reforma curricular serviria para garantir uma base comum de conhecimentos e competências, com o objetivo de que as escolas funcionassem como uma rede. A Reforma Curricular do Estado de São Paulo passou a trabalhar com metas orientadas pela intenção de melhorar a qualidade da educação, assim como atingir alguns objetivos específicos: equidade da educação básica; todo o aluno alfabetizado até o segundo ano de escolarização; redução de até 50% na reprovação na 8º série; redução de 50% na reprovação no ensino médio; programa de recuperação nas séries finais de cada ciclo; aumento de 10% no rendimento e atendimento da demanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, foi introduzido o Programa São Paulo Faz Escola que passou a propor um novo currículo e material de apoio para alunos e professores no início 2008 (PAES e RAMOS, 2014).

Além de se pensar na Reforma Curricular como instrumento para a melhoria das escolas, considerava-se, principalmente, a relação com a aprendizagem dos alunos e o alcance das notas das avaliações externas.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de dizer que o currículo não se apresenta como a única possibilidade de resolver os problemas da rede Estadual de São Paulo. As condições objetivas de trabalho constituem um dos aspectos que influenciam no bom trabalho dos professores e alunos, sendo assim percebe-se que a falta de infraestrutura, instrumentos diferenciados e tecnologia são complicadores para o desenvolvimento de aulas que acompanhem o desenvolvimento dos alunos e da própria sociedade e comunidade.

A valorização do professor também se torna um assunto pertinente quando são propostas na melhoria do ensino, que além de considerar condições salariais, que fogem das possibilidades mais objetivas de resolução, há a formação de professores como aspectos importantes para atingir maior qualidade nas aulas, propostas de aulas diferentes, prática pedagógica e a própria formação intelectual do corpo docente.

Para além dos documentos e das propostas curriculares impostas pelo Governo Estadual e a sua necessidade de unificação dos conteúdos, pensar as diferenças regionais dentro do Estado de São Paulo, como áreas rurais, centrais e periféricas também se mostra como aspectos relevantes para uma tentativa de compreender as dificuldades que vão além dos muros das escolas. Assim, mesmo não sendo o assunto proposto pela pesquisa, é importante ressaltar que o currículo não é o único elemento transformador e de que não podem ser desconsiderados outros elementos para a melhoria da educação.

As metas que são cobradas nas escolas e nas avaliações levam em consideração centralmente o currículo unificado como aspecto importante para o desenvolvimento da rede estadual de São Paulo.

Assim, a partir das metas estabelecidas, a SEE-SP começou a elaborar uma nova proposta de currículo na tentativa de criar um currículo único para toda a rede de ensino de São Paulo. Essa nova proposta serviu para integrar os conteúdos curriculares, que estão incluídos no Programa São Paulo faz Escola, visando expectativas positivas quanto ao ensino aprendizagem dos alunos do ciclo II e ensino médio, além de integrar o programa ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), centrando nesse instrumento avaliativo seus objetivos e metas. Segundo a SEE-SP, esta integração possibilitaria

uma base para o desenvolvimento de ações voltadas à educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de São Paulo, já que a proposta curricular atenderia a toda rede de São Paulo (SÃO PAULO, 2008f; 2009a).

No documento sobre a Reforma Curricular de 2008, são apresentadas as propostas curriculares para o ensino fundamental (ciclo II) e, para o ensino médio, a secretaria passou a elaborar o levantamento documental das ações pedagógicas já existentes, além da intenção de divulgar o programa para a consulta nas escolas pelos professores e criou um portal via internet que visava receber relatos de professores quanto as suas experiências pedagógicas que colaborassem para a implementação do currículo.

Quando houve a materialização do programa destinados às escolas, outra implementação foi feita pela SEE e entregue em todas as unidades escolares. O material de apoio aos professores e gestores e os Cadernos dos alunos apresentavam, além das atividades que seriam trabalhadas em sala, as expectativas de aprendizagem que devem ser atingidas. Assim, passou a contar também com uma versão impressa de materiais classificados como Caderno da Gestão que impactou diretamente as atividades educacionais das escolas. Catanzaro (2012) destaca que diante das ações dessa política, os materiais que compõem o São Paulo Faz Escola impactaram diretamente as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Os cadernos dos estudantes e dos professores, contendo orientações para o trabalho pedagógico constituem uma espécie de espinha dorsal da reforma da rede. O referido material didático é considerado essencial para que os estudantes das mais variadas regiões do estado de São Paulo, possam ter acesso ao mesmo rol de competências, habilidades e conhecimentos como está definido no material (Paes e Ramos, 2014).

Outro aspecto muito interessante do material didático a que se fez referência há pouco, é a correspondência direta entre os itens (competências e habilidades) do currículo e dos cadernos entregues aos alunos e professores, mostrando a busca de estratégias eficazes para o cumprimento das metas nas situações de aprendizagem.

Neste sentido, as propostas educacionais que, em certa medida, podem ser entendidas como a ligação do currículo com as avaliações que são propostas para medir o ensino aprendizagem dos alunos demonstram a preocupação da reforma em treinar os alunos e professores para que estes atendam as expectativas de aumento dos índices e da melhora na qualidade do ensino nessa direção avaliada.

Desse modo, entende-se que os conteúdos e procedimentos de ensino presentes nos materiais impressos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, têm por finalidade

compatibilizar o que é ensinado na escola e o que é cobrado nas avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), levando o estado de São Paulo a criar seu próprio sistema padronizado de avaliação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de tal forma que os índices sejam alterados para resultados mais positivos, índices estes considerados como representação da qualidade educacional. É importante ressaltar que na elaboração do material didático para a reforma curricular, a Secretaria do estado de São Paulo de Educação procurou adequar suas proposições à legislação nacional, entretanto, com a utilização de um discurso bastante próprio para o desenvolvimento da sua política educacional.

É notável a centralização das políticas educacionais realizadas pelo próprio ministério da educação. Muitos programas educacionais propostos pelo MEC têm abrangência nacional, como o caso das Reformas para Metas Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Desconsiderando características próprias de cada estado brasileiro, embora seja temerário afirmar a existência de um sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais ainda são decididas de maneira centralizada, conforme princípio orientador do Banco Mundial apontado anteriormente.

Assim, pode-se perceber, por análise, que esse modelo centralizador de administração se mostre bastante presente na forma de organização da escola e do ensino de São Paulo, embora um maior grau de autonomia dos agentes participantes da escola esteja bastante presente nos discursos oficiais, principalmente nos materiais enviados para a escola indicando o que fazer cotidianamente.

Dentro das normas e regulamentos que devem ser seguidos pela escola, encontra-se uma série de dispositivos criados para atender o funcionamento articulado de vários setores escolares com a finalidade de organizar e hierarquizar a rede educacional. O Estado, desse modo, aparece como gerenciador de múltiplas instâncias – Secretaria de Educação, diretorias regionais e unidades escolares – mantendo tudo sob o seu controle, principalmente por meio do uso de materiais e dispositivos que devem ser adotados nas Unidades Escolares. Com todas as medidas implementadas nas unidades educacionais – burocratização cada vez maior das atividades dentro da escola – o estado espera um produto final, qual seja, a melhoria geral dos índices de rendimento das escolas.

A centralização das ações e a tentativa cada vez maior em manter os índices, traz para a escola o papel central de controlar de perto os processos escolares, especialmente as aulas. Os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), embora tenham a função essencial

de caráter formativo, fazem visitas as escolas para saber se o Currículo e os Cadernos estão efetivamente sendo utilizados pelos professores.

Evidências de observação flutuante apresentada quanto à estruturação da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, levaram a inferir que os processos de ensino devem acontecer em cadeia, possibilitando afirmar processos centralizados de organização escolar.

A observação e análise da reforma curricular assumida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo evidencia a instituição de normas excessivas que devem ser seguidas pelas escolas e, ao contrário de liberalizar os processos escolares, asseguram ao estado o poder e o controle. Há que se investigar se os discursos pedagógicos utilizados pela SEESP também não se constituem, além dos materiais, normas como os principais dispositivos de controle. Trata-se do cumprimento de outro princípio defendido pelo Banco Mundial dentro de seu modelo educativo, qual seja, o privilégio ao administrativo, ao controle (TORRES, 1996, p. 177).

O programa São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2008f; 2009a), compreende a organização didática, procedimentos didático-pedagógicos do currículo. Cria uma base comum de conhecimento para toda a rede, com material detalhando o conteúdo e a metodologia a ser utilizada, distanciando o currículo da ideia de construção coletiva. Trata-se de medida imposta aos professores, fato que permite compreender o esquema de hierarquia da burocracia, segundo o princípio teórico de Weber (1971), vigente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para toda a rede escolar pública sob sua administração.

A implementação do programa, partiu de uma análise de que a LDB (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tivesse trazido para a escola maior autonomia, se considerarmos as suas propostas, e por esse motivo a implementação do programa São Paulo Faz Escola se justificou no sentido de garantir maior qualidade do ensino. Para tanto, a proposta curricular previa uma ação integradora e articuladora do sistema educacional, no entanto retirou da escola sua competência na organização do trabalho docente, ou seja, foi implementada em desacordo com a LDB, mostrando a sua contradição (VELTRONE, 2007). Essa contradição pode ser vista na Reforma Curricular e nos materiais didáticos utilizados na escola, uma vez que podem tirar da escola e do professor a autonomia que está descrita pela LDB, a partir do uso em sala de aula do currículo, dos cadernos e pela forma de roteirizar a prática pedagógica já propondo a forma que os conteúdos devem ser tratados pelos professores, as atividades a serem aplicadas, além da aplicação de provas externas como maneira de cobrar da escola os conteúdos que deve ser trabalhado, principalmente em Português e Matemática.

1.2. O cenário acadêmico - as pesquisas e os conceitos

Neste item, inicialmente apresenta-se o resultado do mapeamento das pesquisas sobre o tema e, depois, os conceitos que fornecem base teórico-metodológica para a pesquisa.

1.2.1 As pesquisas

No mapeamento dos estudos sobre o tema foi possível constatar como a produção nacional vem se desenvolvendo. Essa etapa foi feita na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, utilizando o banco de dados sobre as teses e dissertações que abordam o tema e a plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Constatou-se haver uma discussão sobre a reforma que aconteceu na educação paulista a partir dos anos de 2008. Além da produção bibliográfica, existe produção acadêmica sobre materiais didáticos introduzidos nas escolas e os modos de sua utilização por professores e alunos.

Quando utilizados os descritores – *reforma curricular, material didático e tarefas escolares*- no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da CAPES, foi possível encontrar os trabalhos, que após lidos os resumos, foram selecionados estudos mais diretamente vinculados ao tema deste trabalho. Eles foram, então, classificados em temas apresentados a seguir. Foram organizados três agrupamentos de estudos, quais sejam, *reforma curricular, material didático e tarefas escolares*, aparecendo trabalhos acadêmicos abordando a Reforma Curricular do Estado de São Paulo na gestão da Rede Estadual de Ensino de São Paulo de 2007-2010 e a implementação do Programa São Paulo Faz Escola.

Tais estudos estão direcionados no sentido de entender a articulação das escolas para que se mantenha uma ação centralizada na organização da rede de ensino. Os referidos estudos buscam contribuir neste texto para o entendimento preliminar de como os materiais didáticos distribuídos pela SEESP para as escolas da rede trazem para a sala de aula os conteúdos que devem ser tratados e as etapas de orientação para o cumprimento do currículo.

1.2.1.1 Pesquisas sobre reforma

Dentre tais estudos está o estudo de Fernandes (2014), trazendo uma discussão sobre a reforma curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2008, apontada como forma de garantir, para os educandos, uma base comum de conhecimentos e competências para a melhoria da aprendizagem, com uma escola capaz de promover atividades diferentes com o desafio de promover competências para desafios sociais, culturais e profissionais pensando em atender as novas expectativas do mundo contemporâneo. Nesse sentido a escola deve preparar os alunos para o momento atual, propondo práticas pedagógicas priorizando as competências da leitura e da escrita dando ao aluno autonomia da sua aprendizagem, aprendendo a aprender.

Como forma de elucidar as questões a respeito da reforma curricular e como está sendo recebida nas escolas por gestores e professores, Leite (2011) mostra como as escolas receberam essa proposta de currículo unificado, indicando que a introdução da reforma curricular gerou um impacto negativo na escola, pois provocou a ruptura dos trabalhos coletivos e da autonomia dos professores.

É possível destacar particularidades nesses estudos com relação ao currículo, qual a sua dimensão e como estão postos no cotidiano escolar. Cesar (2015), afirma o currículo proposto para o Estado de São Paulo legitimando como ações de dominação em sua constituição: históricas, sociais, políticas e econômicas.

Assim, pode-se dizer que o estudo feito sobre o currículo estadual e a presente reforma em curso, contribui para que se saiba o que se pretende em termos de resultados. É possível perceber que esse novo cenário na educação brasileira consubstanciado nesses documentos paulistas (material didático) traz para dentro da escola algumas “obrigações” para a gestão, professores e alunos, uma vez que a reforma curricular tem, na sua origem, a preocupação em atender a resultados que não são apenas em âmbito nacional, mas acompanham um movimento mundial.

Galindo (2015), apresenta uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas de avaliação externa no Brasil. Esse estudo possibilita entender como os dados das avaliações chegam à escola e como são entendidos pela gestão, professores e alunos. A pesquisa traz algo importante, pois o autor aponta haver um objetivo claro nesta reforma e nas avaliações, ou seja, os resultados pretendem mostrar o rendimento e a eficácia do currículo. O estudo aponta para a necessidade de se analisar os índices obtidos nas avaliações com o intuito de saber em que medida os objetivos propostos são alcançados. Para o pesquisador, as formações propostas pela

gestão estão ligadas mais a projetos de extensão e não a algo mais efetivo para atender as dificuldades dos professores com relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

1.2.1.2 Pesquisas sobre material didático

Segundo Marin, Furlan e Mendes (2012), ao realizar em um estudo sobre materiais didáticos distribuídas a professores/alunos em curso de formação inicial de professores que já atuavam na rede escolar pública de São Paulo, apontam que os materiais didáticos recebidos passam a ser algo que regula as atividades de ensino aprendizagem, normatizando as práticas de professores. As autoras nos falam que a invenção da prática dos textos em sala leva a uma tentativa de unificação, de homogeneização dos milhares de alunos a que estão a eles submetidos. Assim, as autoras mostram que tais materiais, no âmbito da formação, fornecem informações e esquemas que elas terão que desenvolver junto a seus alunos:

As apostilas como material impresso surgiu, inicialmente, no Brasil, no âmbito dos cursos preparatórios para os alunos que buscavam ampliar conhecimento para o ingresso no ensino superior: os “cursinhos”. Gradativamente foi sedimentando-se e alastrando-se para os demais cursos preparatórios para concursos de todo tipo. Além desses cursos algumas empresas passaram a preparar esses “pacotes” denominados “sistemas” para suas próprias unidades escolares, inclusive o ensino fundamental e médio e comercializando para outras instituições, inclusive governamentais que passaram a adquiri-las como ação política similar à distribuição de livros didáticos pelo governo federal. Tornou-se um material comum, amplamente divulgado (MARIN, FURLAN e MENDES, 2012).

Em direção similar, Boim (2010) também trouxe para a discussão a análise do Programa São Paulo Faz Escola da Rede Estadual de São Paulo. Através da análise de dados de entrevistas feitas com professores de História, afirma não bastar inserir os materiais didáticos nas escolas visando melhorar a qualidade do ensino, mas que é necessário analisar as práticas de ensino e como esses materiais são recebidos e utilizados no cotidiano escolar.

Já Lopes (2010), nos mostra que resultados que apontam para o desenvolvimento do ensino aprendizagem de alunos de uma escola pública estadual de São Paulo. O estudo faz uma análise da reforma considerando se ela atende ou não as expectativas de alunos a respeito do ensino. Os resultados mostram que a reforma curricular e o uso dos cadernos de inglês em sala de aula melhoraram a aprendizagem dos alunos, principalmente com relação aos conhecimentos específicos estudados. Os alunos reagiram de forma positiva o uso do material pelo conteúdo

variado, vocabulário, por eles conseguirem explicitar o que estavam aprendendo, recursos visuais e por não terem que copiar da lousa o conteúdo.

Constâncio (2012), nos traz uma análise do programa Ler e Escrever da rede Estadual de São Paulo para o ciclo I. Ela nos apresenta um estudo do material didático do programa e de que forma o seu uso, pelos professores, interfere no planejamento da aula. A proposta desse programa está pautada na melhoria da qualidade do ensino, assim como programas do estado para fundamental e médio. A pesquisadora aponta para a análise do material como algo que favorece o controle e a manipulação do trabalho docente, reproduzindo uma adaptação do trabalho à realidade social vigente.

Outro trabalho que vai ao encontro do estudo citado acima é o da pesquisadora Oliveira (2012), que apresenta os programas Ler e Escrever e Letra e Vida, abordando as dimensões do trabalho das professoras no processo de alfabetização e como elas fazem uso do material didático proposto e das formações das quais participam. A pesquisadora aponta para as interferências que esses programas causam no cotidiano dessas professoras e como impactam o trabalho docente e no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os resultados da pesquisa mostraram que a diferença da idade, a escolha da profissão, formação, tempo de docência na rede estadual indicam que mesmo as professoras tendo a mesma formação, as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de formas particulares dos conceitos ressignificando conhecimentos já existentes.

O estudo de Lopes (2014), mostra que o caderno do professor e o caderno do aluno de Geografia do Ensino Médio, apresentam os conteúdos que os professores devem trabalhar em sala de aula. Essa nova configuração na organização da escola por meio do currículo aponta para grande diminuição da autonomia na escola.

Da forma como as prescrições curriculares aparecem nos cadernos dos gestores, professores e alunos, entende-se haver um modelo racional técnico de estruturação do ensino, em que já são delegadas aos professores as formas de se trabalhar determinado assunto com roteiros e tarefas prontas. Para Litron (2014), os cadernos passam a ser o próprio currículo trabalhado pelo professor, com orientações metodológicas e todos os passos que ele deve seguir.

1.2.1.3 Pesquisas sobre tarefas

Quando tratamos das tarefas contidas nesses materiais distribuídos nas escolas, dois trabalhos se mostram interessantes para a análise do que se pretende na pesquisa aqui

apresentada. A pesquisa de Soares (2011), traz um estudo sobre o dever de casa e como ele está ligado à avaliação educacional e aprendizagem, e como ele interfere na qualidade do ensino. Na pesquisa são apontadas as dúvidas e incertezas sobre a informação de desempenho dos estudantes e de que modo a organização do trabalho pedagógico se mantém nessas situações de aprendizagem. Os resultados obtidos apontaram que nem sempre o dever de casa alcança os objetivos que dele se espera, assim o dever de casa e a aprendizagem nem sempre oportuniza o repensar de ações pedagógicas.

De forma representativa está a tese de Cruz (2016), que analisa de que forma os professores de duas escolas de um pequeno município do estado de São Paulo organizam as atividades a serem utilizadas em sala de aula e tenta compreender as características da aula e das práticas por meio das tarefas destacando os níveis de qualidade cognitiva, do pensamento mais simples ao mais elaborado, resultando na análise de como ocorre o ensino-aprendizagem dos alunos.

Entender as produções nacionais sobre a reforma curricular permitiu reforçar a investigação sobre como todas essas mudanças têm afetado o cotidiano escolar, assim como a autonomia de professores e alunos durante o processo de ensino aprendizagem. Nessa medida, considera-se que a introdução da reforma e do currículo oficial no Estado de São Paulo prevê uma política que está vinculada ao aumento de índices nas avaliações internas e externas que acontecem na rede na direção por ela indicada e instaurada.

A análise dos materiais e das tarefas escolares, que muitas vezes são as propostas pelo próprio material, até aqui selecionados, permite considerar um estudo bastante denso sobre os impactos provocados nas escolas após a implantação do currículo oficial. As discussões nas pesquisas de modo geral apontam para uma análise específica sobre a Reforma Curricular e os cadernos que dão suporte para a implementação do currículo oficial. Se, por um lado, existe uma discussão sobre as novas formas de organização das escolas depois da reforma, há também uma análise crítica de como elas impactam o cotidiano escolar e a forma de trabalho dos funcionários das escolas.

Quando se trata dos materiais didáticos utilizados, as transformações passam a ser mais significativas, já que eles se mostram como instrumento de racionalidade do trabalho o que afirma cada vez mais o papel centralizador do estado com relação às políticas educacionais. Esses cadernos ditam a forma de trabalhar do professor, apontando para a afirmação do currículo na sala de aula na tentativa de unificar a base comum do conhecimento para atender aos índices estabelecidos internacionalmente, além de considerar, nos materiais, os níveis de

competências e habilidades que os alunos devem atingir para que os resultados nas provas tenham índices mais altos.

Nesse sentido, constata-se, por meio das leituras dos estudos, até então, indícios de que o currículo oficial implementado na rede Estadual de Ensino de São Paulo aponta para maior centralização do ensino de maneira geral, uma vez que tira da escola a autonomia da sua organização por parte dos gestores, professores e alunos, incidindo sobre o que é nuclear na atividade educativa. Assim, ajuda a compreender como a introdução de cadernos com um rol de conteúdos e tarefas pré-estabelecidos constitui a forma de ditar tudo o que deve ser feito pelos professores em relação ao conhecimento, com o objetivo de alcançar melhores resultados nas avaliações externas.

Entende-se que, para se saber, de fato, se as reformas estão produzindo resultados de melhora na qualidade do ensino, não basta analisar apenas os índices das avaliações- internas ou externas- mas é preciso analisar outros aspectos do material didático proposto. É por isso que este estudo terá como objetivo a seleção e análise de materiais didáticos em uso na Rede Estadual de Ensino no ensino de Geografia com a finalidade de analisar as tarefas propostas aos alunos, considerando que até o momento não foi detectado trabalho de pesquisa na área e nem nesse aspecto particular.

1.3 O cenário acadêmico- os conceitos

As reformas que vêm acontecendo na Rede Estadual de São Paulo, desde a década de 1990, e mais especificamente a partir da introdução de uma nova proposta de currículo no Programa São Paulo Faz Escola, possibilita analisar essas transformações com base em um referencial teórico que pode permitir compreender como essas mudanças chegam na escola e como todo o material que com ela é introduzido é utilizado pela gestão, professores e alunos.

Pensando nessas novas propostas como algo que poderia trazer autonomia na tomada de decisões como proposto na legislação federal de 1996 (BRASIL, 1996), percebe-se que, ao contrário, há ações que demonstram uma afirmação de que a escola precisa cumprir roteiros definidos pela Secretaria Estadual e Educação do Estado de São Paulo para que as metas sejam cumpridas o que nos leva a identificar a intensificação da forma burocrática de organização geral.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo uma análise sobre o desenvolvimento do processo de ensino para as salas de aula no âmbito das políticas educacionais que configuram

o atual sistema educacional de São Paulo. Para tanto, alguns autores apresentados a seguir compuseram a base teórica com a qual se procura compreender essa configuração.

Considerando as discussões de Fernandes (1989), as ideias pedagógicas europeias foram fundantes na configuração do modelo educacional instaurado no Brasil a partir do século XIX. Inicialmente, as escolas brasileiras se inspiraram nos modelos da França e da Alemanha, para depois, já no início do século XX, utilizar o modelo americano, especialmente para o ensino primário.

O modelo burocrático de organização importado dos Estados Unidos criou no território brasileiro algumas dificuldades no desenvolvimento educacional fato que, segundo Fernandes (1989), influenciou muito na constituição de um sistema educacional próprio para nosso país, perpetuando uma educação carente de elementos democráticos fundamentais. No período em que o Brasil esteve em regime de Ditadura Militar (pós 1964), essas características foram acentuadas, marcando profundamente o desenvolvimento educacional brasileiro.

Esse período ditatorial tornou o Brasil um país sem autonomia educacional, a produção e construção de centros de ensino e pesquisa foram desmobilizadas criando condições que, para Fernandes (1989), contribuíram para a transmissão da ideologia dominante das nações e classes burguesas. Diante desse contexto, foi possível perceber que o Brasil declinou em relação a planos e desenvolvimento do sistema educacional, já que a abertura do país às nações capitalistas permitiu o enfraquecimento de algumas tendências internas democratizantes.

Segundo o mesmo autor, a presença de ideias ajustadas com as do capitalismo industrial refletiu profundamente no planejamento, na administração racional e privatização do ensino. Assistiu-se, desse modo, a uma destruição do sistema oficial de ensino com a introdução de técnicas cada vez mais verticalizadas de imposição de decisões e a fascistização dos procedimentos de atribuição dos papéis sociais nas instituições educacionais.

Para a análise dos aspectos enunciados como foco deste estudo, alguns autores centrais foram selecionados até o momento: Weber (1971), para análise com a perspectiva burocrática; Gimeno (2000), sobre o papel das tarefas e os tipos de currículo implantados nas escolas; Bloom, Hastings e Madaus (1974), para análise das tarefas, bem como Chartier (1990), que ajuda a fundamentar a análise de materiais impressos.

Weber (1971), ao propor o modelo burocrático e suas características nos mostra que os processos administrativos, os quais aqui, nos últimos anos são localizados e tidos como gestão, buscam formas racionais para alcançar certos interesses, com um quadro bastante hierarquizados com grande divisão das funções, onde cada funcionário especializado fica

responsável por um cargo ou função. O modelo racional hierarquizado, tipo burocrático mais puro, será composto por alto grau de eficiência e de maior dominação.

Nessa perspectiva e utilizando o modelo burocrático criado pelo autor, percebe-se que a sua base está centrada no desenvolvimento do capitalismo e dentro de uma economia que visa o aumento da produção e do lucro, para tanto foi preciso um intenso comprometimento deste sistema com um modelo que trouxesse cada vez mais alta qualidade e eficiência. Dessa maneira, o capitalismo segue em busca de uma administração burocrática o mais racional possível.

Nesse sentido, percebe-se que a escola manteve características que foram trazidas de sociedades que obtiveram uma industrialização forte e que para se manter em processo de desenvolvimento introduziu na escola a ideia de formar mão de obra para uma sociedade que estava se organizando a partir da indústria, crescendo e necessitando de um modelo de organização racional. Entretanto, tal situação não correspondeu às condições reais do sistema capitalista brasileiro, pois houve um modo particular de implementação, já que no Brasil a colonização foi um processo longo e por consequência a industrialização aconteceu de forma tardia.

Pensando o processo de burocratização do sistema educacional brasileiro, Tragtenberg nos diz: “O sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública, seu papel essencial é organização, planejamento e estímulo” (TRAGTENBERG, 1998, pág. 46). Assim, a nossa organização escolar submeteu-se a um modelo de educação subcapitalista, uma vez que os países menos desenvolvidos, como é o caso brasileiro, foram inseridos na economia capitalista, aparecendo no cenário global com características periféricas, comprometendo uma série de outros setores, tanto os econômicos quanto os sociais. Esse sistema com características mais patrimonialistas do que burocráticas, marcou a instauração das políticas educacionais brasileiras, pois ainda se encontram traços nas administrações, mesmo as públicas.

Se, de um lado, o conceito de burocracia ordenador do sistema educacional permitiu teorizar acerca de um processo educacional extremamente excludente, de outro lado, permitiu também se pensar em caminhos para que a educação brasileira tentasse se tornar democrática, a tentativa de constituição de um sistema educacional que corroborasse para o seu próprio desenvolvimento.

No entanto, é importante pensar que atualmente a escola e a educação brasileira estão cada vez mais submetidas à lógica do capital e do processo de burocratização, gerando com isso uma tensão que obriga questionamentos sobre todo o processo educacional, se mostrando

atrasado com relação à sociedade. Para que seja incorporado às novas demandas trazidas pela sociedade, deve-se analisar de maneira crítica a Escola, uma vez que ela se apresenta como um espaço social ímpar, onde é produzido um tipo de conhecimento que só nela existe, o conhecimento escolar.

Considerando as reflexões dos autores sobre o desenvolvimento da educação brasileira a partir de moldes trazidos de outros países, é possível compreender as novas estruturas que constituem a escola nos dias atuais. Quando se pensa na reforma de 2008 na Rede Estadual de São Paulo, observa-se que a forma de organização da escola está ligada a um modelo administrativo acirrado com estruturas bastante rígidas e hierarquizadas, na tentativa de manter a centralização das decisões do sistema educacional paulista em contraposição ao modelo de gestão.

Tais características se evidenciam pelo fato de que as escolas precisam atingir índices de aprendizagem considerados em evolução, almejando-se uma organização cada vez mais racional e eficiente para que as metas sejam alcançadas. Esse cenário permite verificar que a educação segue rumos ainda mais técnicos, com aperfeiçoamento do currículo definido integralmente deixando em segundo plano as práticas didáticas que valorizem outras formas de pensar a transmissão de conhecimento, haja vista os modelos de avaliação do sistema, constituindo parte da tecnologia educacional.

Na tentativa de analisar a reforma curricular, alguns autores contribuem para a compreensão dessa nova proposta trazendo discussões a respeito da efetivação do currículo e como ele pode ser constituído, se considerar qual é o interesse e de que forma pode ser utilizado na tentativa de a escola cumprir seu trabalho em relação ao conhecimento.

A leitura de Gimeno (2000), permitiu verificar como essa perspectiva burocrática interfere mais profundamente na escola quando ele analisa tipos do currículo. Segundo o autor, os currículos e as tarefas que deles decorrem são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo.

É nesse sentido que há uma preocupação em entender como a escola se organiza diante das transformações ocorridas com a reforma e com a introdução, nesse período (2007-2011), de apostilas para que o currículo seja cumprido em sala de aula.

Para pensar a reforma curricular da Rede Estadual de São Paulo em 2008, inicialmente é necessário compreender como essas mudanças impactam a forma de ensinar e como essa prática passa a estar ligada às estruturas curriculares e se constituem a partir de estudos roteirizados.

Gimeno (2000), desenvolve estudos sobre o currículo e como ele é construído para a escola e não pelos professores, mas utilizado pela escola. Para ele:

As reformas curriculares nos sistemas educativos obedecem pretensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais (GIMENO, 2000 p. 18).

Nessa perspectiva o autor nos mostra que as reformas curriculares tentam ajustar o sistema escolar às necessidades sociais estimulando contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio. Para isso, o autor aponta que há mais de uma forma para a organização do currículo, dentre elas está o currículo imposto aos professores, modelo de realidade que podemos identificar no que está sendo focalizado nesta pesquisa. Trata-se de perspectiva a ser utilizada para a análise da proposta feita pela Secretaria da Educação.

Gimeno, ao falar sobre currículo mostra quais são os seus processos e como o currículo aparece como objeto que se constrói a partir do processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas.

Para o autor o currículo traz decisões que devem atender a uma política administrativa de determinado momento, considerado sempre as mudanças que acontecem em governos e assim nas formas de organização da educação. Dessa forma, o currículo acontece como objeto que provoca transformações em torno de um campo, além de promover ações diversas dentro do processo educacional.

Assim, para o autor

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo (GIMENO, p.2000).

Gimeno (2000) apresenta a existência de modalidades de currículos oficial, prescrito e realizado. Esta pesquisa focaliza o que se considera oficial para o estado de São Paulo, um currículo totalmente prescrito a partir de algumas regulamentações oficiais nacionais. É uma

proposta curricular obrigatória, tem força de imposição, embora não necessariamente esteja efetivamente sendo concretizada. Entretanto, esta pesquisa não busca esta informação sobre as ações efetivamente realizadas, mas, sim, analisar as tarefas de cada situação de aprendizagem proposta. Nesse sentido o autor expõe em seus estudos as características do currículo e como ele se comporta em cada situação, considerando a quem ele serve, como ele realmente é colocado em prática. Como forma de ilustrar e trazer, para a pesquisa, como é conceituado por Gimeno (2000) segue abaixo o quadro com o significado sintético de cada um deles:

Quadro 1- Síntese dos tipos de currículo propostos por Gimeno (2000)

Currículo prescrito, além das suas significações e questões sociais o currículo prescrito apresenta algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação a sua escolaridade obrigatória, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema.

Currículo apresentado aos professores, são os meios elaborados por várias instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste.

Currículo moldado pelos professores, professor molda o currículo a partir de sua cultura profissional, é um tradutor que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.

Currículo em ação, é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas o que sustentam a ação pedagógica que podemos notar o significado real do que são propostas curriculares.

Currículo realizado, como consequência da prática produzem efeitos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, gerando efeitos ocultos do ensino.

Currículo avaliado, pressões exteriores de tipo diverso nos professores como podem ser os controles para liberar validação e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas.

Adaptado, pela autora, da obra de Gimeno, ano 2000, págs.105 e 106.

Analisando-se tais concepções, verifica-se que as contribuições do autor que mais se adequam ao estudo aqui focalizado são os de currículo oficial e prescrito além de currículo apresentado aos professores, pois, ao definir os conteúdos e servir de base para elaboração de materiais também é apresentado pronto aos professores e alunos sob a forma dos cadernos.

Considerando essas mudanças e pautando o estudo na introdução, na Rede Estadual de São Paulo, de um sistema de apostilas, com a entrega de materiais didáticos que pretendem atender ao conteúdo do currículo, há a necessidade de compreender como esses novos instrumentos estão configurados para serem utilizados e de que forma os conteúdos e tarefas estão dispostos nesses materiais conforme aponta o autor.

Para tanto, outros autores permitem um aprofundamento nos estudos relacionados ao desenvolvimento de materiais didáticos, como eles são introduzidos nas instituições escolares e como são apreendidos por professores e alunos, intenção que não foi a deste estudo, mas que cabe compreender como são apresentados.

Nessa direção, Chartier (1990), ao falar sobre materiais didáticos, nos mostra a diferença que existe na leitura de textos se considerarmos as pluralidades das competências e das disposições de seus leitores. Para o autor a introdução do material didático gera padronização, adaptação e controle. Segundo o autor, um estudo sobre materiais desse tipo exige alguns cuidados. Uma das fundamentais recomendações é a análise para a descrição do suporte material que constitui tais materiais, algo a ser cuidado quando da análise dos materiais a serem analisados em capítulo específico.

Entende-se, como o alerta do autor, que os cadernos distribuídos para a rede Estadual de São Paulo podem não só visar o processo de homogeneização e articulação da rede como, de fato, essa é a intenção na tentativa de expandir o ensino obrigatório do conteúdo do currículo em sala de aula para toda a rede. Os conteúdos e as formas de elaboração dos cadernos ditam roteiros que devem ser seguidos por professores, neles são apresentadas caracterizações específicas do currículo, tanto no seu conteúdo quanto na forma de veiculá-los.

Nesse sentido pode-se analisar a reforma da Rede Estadual de São Paulo e a introdução de materiais didáticos como forma de tentar manter a centralização e articulação cada vez maior da rede de escolas paulistas. Considerando que os cadernos propostos pela rede Estadual de Ensino de São Paulo, contam com um roteiro bastante específico a ser seguido pelos gestores, professores e alunos, que ditam o que e como os conhecimentos devem ser transmitidos, pode-se afirmar a potência que possuem para alcançar tal controle.

Para analisar toda essa proposta sobretudo a forma de sua organização, do material didático precisava de uma orientação teórico-metodológica específica que pudesse auxiliar na íntegra focalizando os cadernos de uso dos alunos.

Assim, Bloom, Hastings e Madaus (1974), são autores de obra selecionada com tal finalidade, pois ajudam na compreensão sobre as atividades de ensino e suas intenções. Eles

apresentam teorização de uma forma de análise de situações de ensino e, principalmente, a partir do que intitula taxonomia de objetivos educacionais. Para os autores, os objetivos educacionais orientam o processo de ensino e interferem no desenvolvimento cognitivo dos alunos pois figuram, como “formulações específicas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional, isto é, os modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações” (p. 24).

Entende-se que o modelo teórico dos autores, a taxonomia, constitui ferramenta e que possibilitará a análise de materiais destinados a alunos e professores, pois criou-se um sistema de classificação de objetivos educacionais que se integram com o currículo por meio das tarefas solicitadas e com avaliações, posto que, teoricamente, deve haver total concordância entre os objetivos, as tarefas e as avaliações

Quando os autores indicam a classificação dos objetivos educacionais, pode-se pensar que as situações de aprendizagem apresentadas no caderno do aluno podem demonstrar que há um processo de hierarquização de objetivos que se encaixa ao proposto pela complexidade dos objetivos educacionais. Nesse sentido, as situações de aprendizagem propostas nos cadernos dos alunos poderão ser analisadas, pois suas classificações permitem desde a análise de processos simples, até processos mais complexos como as orientações pedagógicas mais exigentes do ponto de vista cognitivo.

Para Bloom e colaboradores (1974), a aprendizagem se dá por meio de modificações que ocorrem no indivíduo em decorrência de uma instrução. Assim, a aprendizagem ocorre nos estudantes de forma simultânea, abrangendo três aspectos essenciais: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor. Os autores entendem que as aprendizagens são modificações que, seguidas a partir de instruções, provocam modificações nos indivíduos.

O termo taxonomia empregado pelos autores, em seus estudos, significa um sistema de classificação com as três características apontadas que se expressam cumulativamente, hierarquicamente e se relacionam por meio de um eixo comum.

No que tange ao domínio cognitivo, aspecto principal focalizado neste estudo, os teóricos apontam para funções mentais relacionadas à aquisição de conhecimentos como memória, interpretação e conhecimento crítico.

Para poder explicar os processos de aprendizagem a partir do seu modelo teórico (taxonomia), os autores elaboraram um esquema explicativo que se constitui em pirâmide como mostra a Figura 1 para o domínio cognitivo:



Figura 1. Domínio Cognitivo. O esquema do tipo pirâmide explica a Taxonomia dos Objetivos Educacionais do autor de acordo com o domínio cognitivo. Avaliação representa a emissão de critérios, julgamentos; Síntese indica o uso dos processos cognitivos para juntar partes de um todo; Análise expressa seleção de elementos em um todo; Aplicação demonstra a utilização da informação em uma situação dada; Compreensão diz respeito a transformação da informação apreendida; Conhecimento refere-se a processos de aquisição de noções ou procedimentos; memória ou recordação (adaptado de BLOOM, HASTINGS e MADAUS,1974).

Essa hierarquia representada pela pirâmide explicita a crescente profundidade de apropriação do conhecimento do currículo que tem desde a primeira categoria (conhecimento adquirido) como a base para expandi-lo por meio das outras formas da cognição à medida que os degraus vão subindo.

Cada um dos degraus da pirâmide se desdobra em modalidades, a saber (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1971, p. 295-301):

- **CONHECIMENTO:** refere-se a aquisição de saberes por diversos meios; noções; conhecimentos de diversos tipos de elementos específicos, de meios e formas de lidar com elementos específicos; dos universais e abstrações de um campo; lembranças de unidades específicas ou isoladas de informação; enfatizam-se símbolos; conhecimentos de formas de organizar, de estudar, de julgar; abrange formas de investigar, sequências cronológicas; estruturas e padrões fundamentais de organização de fenômenos e idéias; bases que são utilizadas em diferentes circunstâncias
- **COMPREENSÃO** se desdobra para identificar transformação; extrapolação; entendimento de comunicação e possibilidade de fazer uso dela mesmo sem relacionar com outros materiais ou implicações; transformação parafrasear uma

comunicação com cuidado; transformar uma linguagem para outra;. Já a interpretação significa uma explicação ou resumo ; transmissão de uma comunicação; implica reorganização ou nova visão de uma informação;a extrapolação é manifestação da compreensão para além da informação apontando consequências, efeitos ou outras decorrências da informação inicial.

- **APLICAÇÃO:** refere-se sempre a utilização , uso em situações diversas das informações obtidas; gerar técnicas, idéias ou usos com diversos materiais;
- **ANÁLISE:** cujo fracionamento de um todo pode incidir sobre os elementos; sobre as relações; detectar os princípios organizacionais; identificação de elementos; identificar hierarquias de elementos; identificar conexões, partes e interações entre elas; detectar estruturas, bases e mecânica entre elas;
- **SÍNTESE:** reunião das partes de um todo; trabalho com partes não relacionadas anteriormente entre si; produção de idéias não articuladas anteriormente; elaboração de uma comunicação original; um plano ou proposição de conjunto de operações; extrair deduções de conjunto de relações abstratas; produção de planos de modo geral;
- **AVALIAÇÃO:** emitir julgamentos variados em termos de evidências internas ou critérios externos; atribuir valores a diferentes objetos, idéias, dados, condutas; emitir opiniões com fundamentação; justificar opções;

Com tal detalhamento é possível verificar como ocorre a evolução no domínio cognitivo em qualquer área do conhecimento. É a partir desse conjunto de categorias de se apresentar os temas das matérias escolares, em várias circunstâncias, que os cadernos estão analisados conforme será apresentado em capítulo próprio após a explanação metodológica da pesquisa.

Na tentativa de compreender o ensino de geografia nos dias atuais, e como forma de estabelecer base para a análise dos materiais didáticos na área de Geografia do 9º Ano, achou-se necessária a contextualização da ciência geográfica apresentando um breve estudo sobre as correntes que a constitui e qual delas pode permitir a análise do ensino da Geografia na Rede Estadual de São Paulo.

Ao focalizar o ensino de Geografia nas escolas estaduais de São Paulo, percebe-se que houve introdução de certo fundamento que passou a orientar o currículo e a produção dos materiais didáticos. Hoje não se pensa mais a geografia, nas escolas, a partir de uma visão considerada positivista, o ensino da disciplina se dá exclusivamente na transmissão do conhecimento professor-aluno, tão pouco ter apenas uma forma tecnicista de ensino.

Nesse sentido, foi necessária a análise das correntes de produção do conhecimento da Geografia para entender como houve essa transformação e se o que é ensinado hoje, nas escolas, rompeu mesmo com uma visão mais tradicional do ensino de geografia.

As primeiras manifestações, no sentido de uma Geografia sistematizada, aparecem nos escritos de Alexander von Humboldt e Carl Ritter. O primeiro entende Geografia como uma síntese dos conhecimentos relativos à Terra e propõe a intuição com suporte na observação – o empirismo racionado; o outro compreende que a Geografia deveria estudar os “sistemas naturais” individuais e compará-los, na perspectiva do estudo dos lugares (LACOSTE, 1988). Tais teóricos foram os precursores das primeiras correntes do pensamento geográfico sistematizado (FIALHO, MACHADO E SALES, 2014).

Essa perspectiva considerada como a corrente tradicional da Geografia, portanto, sustenta-se a partir de conceitos naturais-descritivos, com uma análise voltada aos aspectos físicos e da relação homem-natureza. Considerações a respeito das questões que ligam essa relação, podem ser vistas no trecho que segue:

Os conjuntos das correntes não dialéticas que estudam a relação do homem com a natureza, sem se preocupar com as interfaces dos homens e as questões sociais, compõem a Geografia Tradicional. De modo simplório, elas podem ser assim compreendidas: Determinismo, com F. Ratzel como principal teórico, defendendo o argumento de que as condições naturais determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir; Possibilismo, fundamentado, principalmente, por P. V. de La Blache, que adotava a ideia de que a natureza fornecia possibilidades para que o homem a modificasse sem necessariamente determinar comportamentos; e Regionalismo, com bases também em P. V. de La Blache e Richard Hartshorne, que focaliza o estudo das áreas e sua diferenciação mediante a descrição dos lugares e divisões territoriais (ALVES e SAHR, 2009).

A geografia tradicional aparece, então, como uma corrente teórica que se baseia mais nas condições naturais como algo que determina a evolução e desenvolvimento do homem, além de considerar a descrição como algo importante para a análise da natureza. Os três teóricos citados foram importantes para o estudo da geografia e posteriormente à sua sistematização como ciência.

Ao considerar a partir da leitura dessa corrente e trazendo as suas características para o ensino de geografia nos dias atuais, percebe-se que ainda há raízes do tradicionalismo em alguns conteúdos do currículo, principalmente quando se trata do ensino de aspectos físicos.

A Geografia ensinada no século XXI tenta desenvolver, no aluno, desde a infância, a vivência e análise de experiências interdisciplinares, para que haja maior compreensão dos fenômenos que acontecem no espaço geográfico e que o aluno seja capaz de desenvolver conhecimentos mais complexos. Esse é um dos pontos que poderá ser observado a partir da análise e descrição do caderno do aluno do 9º Ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo.

Há um processo de desenvolvimento de ensino de Geografia que considere o cotidiano e as representações de vida do aluno, articulando a ciência geográfica às experiências vividas possibilitando que todo o conhecimento seja aplicado na prática social.

Para que seja possível entender a geografia como prática social é necessário trazer para o currículo, e isso parece já acontecer, com a Geografia Moderna considerando as correntes aplicadas, ou teórica e a crítica, já que elas trazem base para uma análise que considere não só os aspectos físicos do espaço, mas também instrumentos e base teórica que produza uma discussão politizada das relações sociais, trazendo para a escola a busca por uma discussão mais próxima às experiências vividas. Assim,

A Geografia aplicada (teórica ou quantitativa, sistêmica e comportamental ou de percepção) acreditava em uma tecnologia geográfica que, mediante dados estatísticos e diagnósticos estruturados, subsidia tomada de decisões de empresas e do governo, e é criticada por legitimar a expansão das relações capitalistas (SAHR, 2006). A segunda – a Crítica – possui inúmeros teóricos e propostas díspares, mas converge na oposição a uma realidade social contraditória, desigual e injusta, e entende a Geografia como ciência politizada que visa à transformação da ordem social em busca de uma sociedade mais justa (GODOY, 2010).

A Geografia crítica, mais próxima da ensinada nas escolas no século XXI, considera importante analisar a prática social como resultado da relação do homem com o espaço tendo como resposta os problemas que são gerados e que constituem a prática social.

Mas é importante ressaltar que a Geografia proposta nas escolas possibilita que o aluno entenda a sua própria realidade, uma proposta para que a Geografia ensinada seja concebida como instrumento de compreensão da realidade, problematizando os fenômenos e que consigam ampliar os conceitos de modo a fugir do ensino reprodutivo e transmissor.

Dessa forma:

A Geografia Moderna, na perspectiva crítica, ao problematizar a realidade social no âmbito das desigualdades e injustiças, amplia a capilaridade do trabalho com a Geografia na interação com outras ciências no âmbito econômico, político e sociocultural. Como Ciência humanizada, o viés político perpassa o aprendizado geográfico com vistas à transformação da ordem social. Concebida como prática social em relação à superfície terrestre, a Geografia ensinada afere significado ao responder problemas por meio da prática social (FIALHO, MACHADO E SALES, 2014, p. 218).

Considerando o ensino de Geografia hoje no Brasil, é importante perceber quais foram as transformações que a disciplina sofreu até chegarmos na proposta trazida pelo currículo. O ensino da Geografia passou por mudanças coerentes com os processos históricos, principalmente se considerarmos a segunda e terceira revoluções industriais e a Segunda Guerra Mundial. No período pós 1945, a disciplina quase não sobreviveu devido ao novo cenário mundial que se mostrava mais envolvido com questões Geopolíticas de entendimento global e não mais essencialmente de memorização que era a proposta da Geografia na época: a mudança que era essencialmente de memorização.

Segundo Vesentini, (2009), no Brasil, no período da ditadura militar, criou-se uma disciplina que unia a História e a Geografia, denominada de Estudos Sociais, o modelo de escola nas décadas de 1970 e seguintes se mostrando extremamente mercantil, ou seja, voltada para o mercado deixando as disciplinas de humanidades em segundo plano. Tratou-se da tentativa de reforma proposta com a Lei 5692/1971 que unificou as oito séries do ensino que passou a se chamar de 1º grau. No estado de São Paulo essa modificação foi veiculada por um documento denominado “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau” (SÃO PAULO, 1975), distribuído gratuitamente a professores da rede pública estadual para uso em sala de aula. Tal orientação foi sendo alterada na década de 1980, pós ditadura, com as discussões sobre tal união de disciplinas .

Posteriormente, o processo de Globalização e a modernização do mundo, criou uma nova forma de se pensar o mundo e assim uma nova maneira de estudá-lo. Viu-se a necessidade em retomar o ensino de Geografia e conhecer mais sobre as questões geopolíticas, a nova forma de regionalização do mundo, aumento das cidades e o processo urbano, as questões agrícolas e o êxodo rural, além dos problemas ambientais considerando a grande exploração dos recursos naturais.

Hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente (não decorando informações e, sim, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em

que vivemos, desde a escala local até a global, passando pela nacional e pelas demais escalas intermediárias. (VESENTINI, 2009 p.79).

Pensando nessa nova maneira de organização do mundo e da sociedade, passa a ser necessário um ensino de geografia não mais alicerçado naquela corrente tradicional, que pensava a relação do homem e a natureza com um escopo de memorização de informações. Assim a geografia de conteúdos sobrepostos de relevo, clima, agricultura passa a não ter mais lugar na escola do século XXI (Vesentini, 2009).

Mas, em contrapartida, o autor diz que, na escola do século XXI, a geografia não pode omitir o estudo da dinâmica da natureza e a sua relação com o homem, e por isso há que se enxergar a geografia crítica, proposta por alguns estudiosos, como a nova maneira de se entender o mundo, considerando apenas o materialismo histórico e a natureza como recurso submisso ao modo de produção.

O ensino da geografia no século XXI, portanto, deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos. São as duas escalas geográficas fundamentais nos dias de hoje, embora nunca se deva negligenciar as demais (a nacional e a regional, principalmente). Deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, sem embaralhar a dinâmica de uma delas na outra. Deve realizar, constantemente, estudos do meio para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e, sim, real, ligado à vida cotidiana das pessoas (VESENTINI, 2009 p.92).

Por esse motivo, há que se verificar qual preocupação contida no material em trazer para a sala de aula, se essa perspectiva de Geografia mais próxima das experiências e do cotidiano, na tentativa de criar visão crítica das relações sociais.

Nesse sentido a análise dos materiais didáticos, mais especificamente do caderno de Geografia do aluno, permite que a crítica parta da forma como os conteúdos são apresentados e quais são as condições objetivas de ensino que se tem oferecidas na escola com relação à reforma do ensino da disciplina.

A partir desses elementos de base política e acadêmica para a realização da pesquisa, o próximo capítulo passa a relatar a efetivação do estudo empírico com os procedimentos e alguns dados sobre a escola, seus professores e alunos.

CAPÍTULO II – A pesquisa empírica, seus elementos definidos

Neste capítulo estão registradas as informações quanto aos vários elementos que direcionaram a realização do estudo em seu desenvolvimento. Nesse sentido, de forma descritiva, são apresentados os passos dados desde as primeiras fases, a decisão sobre a escola selecionada, a turma de 9ºAno, os materiais a serem utilizados e os procedimentos de coleta, análise e organização para que o estudo fosse desenvolvido e apresentado a seguir.

2.1 As primeiras decisões

Desde o início do percurso no mestrado tive intenção de realizar estudos sobre a formação dos alunos. Inicialmente estive interessada em algum estudo sobre os indicadores de avaliação e seus resultados. Com os encontros para análise de situações em que estava envolvida na escola acabei percebendo a relevância de outros focos, como o da análise de processos de ensino. Assim, sem deixar o foco de interesse passei a aceitar a ideia de análise de situações de ensino dos cadernos para verificar o processo de ensino da Geografia.

Desenvolvidas as etapas iniciais de busca de pesquisas definiu-se, com mais clareza, a esfera de atuação no decorrer dos demais passos. O grande tema da pesquisa manteve-se sobre a formação do alunado, porém recortado no contexto da política educacional que rege a reforma em andamento na rede paulista passando a ser uma temática subjacente: a formação do alunado na implantação e implementação do novo currículo proposto por essa política efetivada por meio de apostilas previamente preparadas.

A problematização sobre essa situação recaiu sobre o nível cognitivo de formação proposto pelo material didático obrigatório de Geografia para os alunos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A partir dessa problematização definiu-se que seria focalizado o segundo segmento do ensino fundamental – ou seja do 5º ao 9ºAnos devido à presença de componente curricular específico – para depois definir que o ano a ser analisado seria o ano final desse segmento.

A questão central de pesquisa pode, então, assim ser enunciada: qual o nível cognitivo de formação proposto pelo material didático obrigatório de Geografia para alunos de 9ºAno da rede pública paulista?

O objetivo central deste trabalho de pesquisa está direcionado para o estudo da nova forma de organização curricular que compõe parte da reorganização da rede escolar do estado de São Paulo com a intenção de detectar em que direção caminha a formação desses alunos focalizando-se nos materiais didáticos introduzidos como reforma proposta pelo Programa São Paulo Faz Escola.

Para tanto foi proposta a análise de tais materiais considerando que possam informar as diretrizes pedagógicas do ensino na disciplina de Geografia. Este estudo teve como objetivos secundários:

- Coletar cadernos relativos ao ensino da Geografia usados pelos alunos
- Identificar os conteúdos ensinados por meio deles
- Identificar as tarefas solicitadas aos alunos
- Analisar as tarefas do ponto de vista cognitivo para formação do alunado.

A hipótese decorrente de tal definição foi estabelecida a partir das bases políticas que norteiam a reforma, ou seja, uma formação mínima para preparar para o mercado de trabalho segundo os interesses das políticas educacionais internacionais como apontado no primeiro capítulo: as tarefas dos alunos presentes nos cadernos tendem à padronização incidindo mais fortemente nas categorias de apropriação do conhecimento e menos na expansão dos níveis cognitivos na direção das mais elevadas, quais sejam, as relativas à análise, síntese e avaliação sobre aspectos do conhecimento, à crítica, aos juízos.

2.2 Os procedimentos da pesquisa

A escola selecionada para a realização da pesquisa já era conhecida e obteve-se a permissão da direção para acesso aos professores da área sendo que um deles concordou com breve entrevista para fornecer algumas informações sobre os alunos e a realização do trabalho, apresentadas nas situações de aprendizagem contidas nos cadernos dos alunos. Estávamos no final do ano de 2016, momento importante para a coleta e acesso a mais informações.

Essa turma foi, então, selecionada para a realização da pesquisa. Os alunos haviam recebido as apostilas de Geografia do 9º Ano do ensino fundamental II e as tarefas foram as analisadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Um único caderno sem resolução foi também utilizado como material para análise e foi coletado em uma sala da escola onde ficam os livros que não são usados por professores e nem

pela gestão. Esses materiais são distribuídos gratuitamente pela Secretaria de Educação do Estadual de São Paulo, nos primeiros meses do início do ano letivo e no segundo semestre.

Primeiro são entregues as apostilas do primeiro volume que são compostas por conteúdo do 1º e 2º bimestres do ano e após o recesso de julho são entregues o segundo volume com conteúdo do 3º e 4º bimestres. Esses materiais nem sempre são entregues no período certo ou na quantidade correta, não tendo regularidade em relação ao seu uso. Observou-se que, por esse motivo, nem todas as turmas e professores trabalham com as apostilas optando sempre por livros didáticos que são distribuídos na rede escolar por editoras, pois o Estado não tem a competência de controle desses materiais devido à amplitude da rede.

2.3 Procedimentos de análise e registro dos itens selecionados e análises realizadas

Entende-se que, para análise dos cadernos, a base teórica de Bloom e colaboradores (1971, 1974), possibilita a compreensão das propostas para o ensino e aprendizagem dos alunos do 9º Ano, considerando as etapas de situações das tarefas existentes no caderno do aluno. As categorias propostas por esse autor e colaboradores foram utilizadas para essa análise com a intenção de identificar o nível cognitivo que cada situação oferece para os alunos no que se refere a aprendizagens.

Na descrição do conteúdo de Geografia presente no material destinado aos alunos, buscou-se localizar quais eram as orientações para professores e alunos e de que maneira estava sendo apresentado o currículo, material a ser apreciado no próximo capítulo.

Cada situação de aprendizagem está descrita desde o tema, orientações, a leitura e análise dos textos, questões propostas, qual o nível cognitivo que se espera dos alunos. Essa análise foi, posteriormente, registrada em quadros que categorizam todos os comandos dados em cada situação de aprendizagem apontando o que é pedido nas tarefas.

Cabe esclarecer, como procedimento de análise, que a classificação de cada ordem de tarefa dada em cada situação, dentre as acima citadas, foi lida e analisada pela pesquisadora e só então recebia o seu local de classificação na escala. Assim, cada ordem de tarefa dada era analisada para verificar a qual categoria cognitiva da pirâmide correspondia. Eventualmente a tarefa não era estipulada nos mesmos termos que constam na escala teórica. Porém, sempre era realizada uma análise do significado da palavra para essa identificação. Como exemplo cabe citar: na categoria conhecimento dificilmente o texto trazia a palavra “conheça” tal assunto, ou, então “verifique qual conhecimento está no texto abaixo”. Assim, o que se encontrou foram

palavras como: "leia o texto abaixo" ou "observe o mapa", expressões que foram consideradas sinônimas de obter conhecimento por diferentes formas. Nas demais categorias, vez por outra, também aconteceram situações como essas, tal como poderão ser vistas nos materiais expostos no próximo capítulo.

Para facilitar a compreensão desse procedimento de análise estão rerepresentadas, a seguir, de modo mais próximo à compreensão do que será apresentado a seguir, as categorias cognitivas com algumas possibilidades de desdobramento de sua concretização nas situações de aprendizagem, a partir do quadro teórico proposto por Bloom e seus colaboradores (1971, 1974).

- **CONHECIMENTO:** refere-se a aquisição de saberes por diversos meios; noções; conhecimentos de diversos tipos de elementos específicos, de meios e formas de lidar com elementos específicos; dos universais e abstrações de um campo; lembranças de unidades específicas ou isoladas de informação; enfatizam-se símbolos; conhecimentos de formas de organizar, de estudar, de julgar; abrange formas de investigar, sequências cronológicas; estruturas e padrões fundamentais de organização de fenômenos e idéias; bases que são utilizadas em diferentes circunstâncias
- **COMPREENSÃO** que se desdobra para identificar transformação; extrapolação; entendimento de comunicação e possibilidade de fazer uso dela mesmo sem relacionar com outros materiais ou implicações; transformação parafrasear uma comunicação com cuidado; transformar uma linguagem para outra;. Já a interpretação significa uma explicação ou resumo ; transmissão de uma comunicação; implica reorganização ou nonva visão de uma informação;a extrapolação é manifestação da compreensão para além da informação apontando consequências, efeitos ou outras decorrências da informação inicial.
- **APLICAÇÃO:** refere-se sempre a utilização , uso em situações diversas das informações obtidas; gerar técnicas, idéias ou usos com diversos materiais;
- **ANÁLISE:** cujo fracionamento de um todo pode incidir sobre os elementos; sobre as relações; detectar os princípios organizacionais; identificação de elementos; identificar hierarquias de elementos; identificar conexões, partes e interações entre elas; detectar estruturas, bases e mecânica entre elas;

- **SÍNTESE:** reunião das partes de um todo; trabalho com partes não relacionadas anteriormente entre si; produção de idéias não articuladas anteriormente; elaboração de uma comunicação original; um plano ou proposição de conjunto de operações; extrair deduções de conjunto de relações abstratas; produção de planos de modo geral;
- **AVALIAÇÃO:** emitir julgamentos variados em termos de evidências internas ou critérios externos; atribuir valores a diferentes objetos, idéias, dados, condutas; emitir opiniões com fundamentação.

Para a exposição de registro do material dos cadernos, seguindo a orientação teórico-metodológica de Chartier (1990), as partes que compõem o material foram selecionadas e dispostas ao leitor deste estudo, criando-se, então, molduras em forma de quadros, com os textos abrigados em fonte menor de tal modo que ficasse evidente sua procedência, sem mistura com os textos escritos pela pesquisadora. Esse modo de apresentação deveu-se à necessidade de demonstrar, efetivamente, como os materiais se apresentam nos cadernos sem sofrer interpretações sobre as tarefas ou ordens de trabalho, mantendo-se a origem das mesmas.

Ao final foram quantificadas as formas de propor as tarefas e verificadas as incidências de cada categoria cognitiva apresentadas em um quadro geral.

2.4 A Escola, os alunos e os professores

A escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa está localizada em um bairro situado na região noroeste do município de São Paulo. As características do bairro se orientam para uma situação periférica, composto por uma parte da população com características de classe média e outra parte com baixa renda distribuídos de forma desigual no bairro, tendo regiões de ocupação recente com a população mais pobre, e uma área de ocupação mais antiga que caracteriza a população já apontada acima.

A escola atende o alunado do bairro como também alunos vindos de outra escola, de área mais carente. A escola em que se realizou o estudo faz parte da Diretoria de Ensino Norte 1 que congrega 103 escolas estaduais além de escolas particulares da região.

O quadro docente é composto por professores divididos em professores efetivos, categoria F com estabilidade e os considerados como categoria O, que são os professores contratados, ou seja, sem estabilidade. Com relação aos alunos há um público médio de 1000 alunos distribuídos nos três períodos. O período da manhã atende apenas alunos do Ensino Médio com 1º, 2º e 3º anos, no período da tarde há turmas do 1º ano do Ensino Médio e o restante das salas são compostas por turmas do ensino fundamental II e o período noturno é composto por turmas do Ensino Médio com salas regulares e salas de EJAs³.

2.5 Os alunos

Os alunos possuem perfil de estudantes de ensino fundamental II e Médio, com faixa etária de 11 a 17 anos no ensino regular e na EJA com idades variadas, mas sempre a partir dos 18 anos, dados esse cedidos pela Direção da Unidade Escolar em 2016.

É possível observar que as regiões periféricas, como essa em que se realizou o presente estudo, possuem situações difíceis quanto ao provimento de atividades culturais fato que apresenta elementos complicadores com relação ao desenvolvimento cultural e pouca possibilidade de lazer da população. Tal configuração exerce influência sobre as características dos alunos, já que eles carecem de momentos diferentes daqueles vividos no cotidiano e isso traz para a escola relações e experiências distintas e empobrecidas. A escola passa ser o lugar da descontração, do encontro e até da possibilidade de lazer desses alunos considerando não haver previsão de atividades extra-ordinárias.

A observação flutuante rápida realizada na escola durante as visitas para coleta do material e conversas com a direção e com a professora, foi possível identificar que, nesse cenário, há dificuldades de trabalho dos professores pela falta de recursos e condições objetivas de trabalho. Sobra aos alunos apenas a sala de aula como ambiente de ensino aprendizagem. As atividades oferecidas estão aquém dos anseios dos alunos, que parecem querer mais da escola. Ao que tudo indica, a escola deixa de desenvolver atividades culturais próximas à realidade e interesses deles por temor à desorganização, ou talvez por falta de comprometimento de alguns alunos, devido a preconceitos existentes na região, por ser uma localidade de grande

³Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

vulnerabilidade. Percebe-se haver desencontro entre as intenções e realizações da escola e o desejado pelos alunos.

Esse ambiente, de certo modo conflituoso, se reflete na sala de aula com dificuldades de professores e alunos para o desenvolvimento de suas atividades, pois a sala de aula com grande quantidade de alunos gera pouco acesso do professor às necessidades do alunado para o desenvolvimento de atividades diferenciadas.

Falando especificamente do 9º Ano, verifica-se que os alunos têm idades diferentes entre 13 a 16 anos, com alguns retidos. Essa turma está na escola desde o 6º Ano, variando muito pouco quanto a ingresso de novos alunos, gerando certo conforto para eles na convivência. Como percebido pela professora da turma, há pontos negativos nessa situação para o desenvolvimento das atividades, pois devido à ligação de amizade existente no grupo, com muitas conversas e brincadeiras aparece a desorganização da sala.

CAPÍTULO III – As análises realizadas - os cadernos

Neste capítulo serão especificados os conteúdos propostos para serem trabalhados em Geografia no 9º ano do ensino fundamental da rede Estadual de São Paulo. Para tanto foi utilizado o caderno com o currículo de Ciências Humanas além dos cadernos dos alunos.

Essa preocupação em descrever e posteriormente analisar, ainda que sucintamente, o caderno contendo o currículo, surgiu com a intenção de entender de que forma os materiais distribuídos na rede estão articulados. Esse caderno distribuído para os professores, no intuito de fazer o currículo acontecer em sala de aula, traz não só o conteúdo a ser ensinado, mas também de que forma deve ser utilizado o material que o aluno recebe, formas essas explicitadas no capítulo anterior a partir do modo pelo qual foram analisadas.

Em seguida, serão expostos os cadernos em suas características físicas, brevemente quais são as instruções para os professores e a preocupação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em estruturar o material distribuído direcionando o ensino em um modelo hierárquico e que deve ser seguido. Na sequência são apresentados os conteúdos específicos de Geografia acompanhados de tarefas para sala de aula e lição de casa todos sob a denominação de situações de aprendizagem.

3.1 Caderno do professor-currículo de Ciências Humanas

Geografia-Ciências Humanas

Inicialmente é necessária uma breve descrição do caderno do professor onde se apresenta o currículo das disciplinas de humanidades intitulado “Caderno de Ciências Humanas e suas tecnologias” (São Paulo, Secretaria de Educação, 2010).

Nesse caderno é apresentado o currículo do Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio, com todo o conteúdo a ser trabalhado pelos professores em sala de aula durante o ano escolar. Antes de cada estruturação e divisão dos conteúdos por semestre, como também as habilidades e competências que devem ser trabalhadas, há uma pequena introdução sobre o ensino de Geografia, sobre a Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio, sobre a organização dos conteúdos básicos, sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos

conteúdos básicos, os subsídios para implantação do currículo proposto e sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre), com conteúdos associados a habilidades.

Essas divisões são apresentadas no material de maneira resumida e indicam a importância do ensino de Geografia para o ensino fundamental e médio. Ao falar sobre a implantação do currículo propõe-se que o aluno seja capaz de identificar, reconhecer e caracterizar fatos e eventos relativos ao sistema terrestre e as suas interações com as sociedades na produção do espaço geográfico.

Em seguida são apresentadas as estratégias e a adequação dos recursos psicopedagógicos às diferentes etapas do ensino-aprendizagem da Geografia, o aprimoramento constante da formação do professor e a importância de aproveitar as Situações de Aprendizagem disponíveis nos Cadernos do Professor (São Paulo, 2014-1017) e do Aluno (São Paulo, 2014-1017).

Ao analisar, ainda inicialmente esse material, percebe-se que, o próprio material que apresenta o currículo, já faz as indicações e roteiriza a forma de ensinar e os conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, é possível notar que os materiais que foram enviados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tentam integrar a rede com conteúdos fixos, homogêneos sem considerar as diferenças regionais do estado.

O caderno que apresenta o currículo de Geografia para o Ciclo II e Médio, mostra um breve histórico do ensino de Geografia, Fundamentos para o ensino de Geografia, Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Além dessa divisão com formas de ensino de Geografia nas escolas de Ciclo II e Médio das Escolas da rede Estadual de São Paulo, há também a apresentação dos conteúdos básicos do ensino de Geografia. Nessa parte os conceitos principais da Geografia como Território, Paisagem e Lugar são demonstrados de maneira sucinta e também a Educação Cartográfica como tema importante para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Como forma de direcionar o conteúdo do currículo em sala de aula é proposto, no caderno de Ciências Humanas, a metodologia a ser utilizada para o ensino de conteúdos básicos da Geografia. Em seguida são apresentados os subsídios para a implantação do currículo e a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre) como conteúdos associados às habilidades. Esses dois últimos pontos mostram a importância do uso do caderno em sala de aula para a tentativa de alcançar as competências e habilidades dos alunos.

Essa primeira análise, como forma de embasar o estudo posterior do caderno do aluno, mostra, já de início, uma preocupação em estabelecer estratégias que reforcem a introdução real

do currículo em sala de aula, pois há a indicação, no uso dos cadernos do professor e do aluno, como forma de o conteúdo ser efetivamente ensinado e aprendido.

Em seguida será descrito e analisado especificamente o caderno de Geografia do 9º Ano utilizando orientação do domínio cognitivo de Bloom (1971,1974), para identificar as características do conteúdo e das capacidades e habilidades intelectuais que se pretendem desenvolvidas pelos alunos. Assim, a descrição do caderno partirá desde as capas, introdução, situações de aprendizagem e lições de casa.

3.1.1 Características do caderno de Geografia do 9º ano

Seguindo as orientações de Chartier (1990), também aqui, inicialmente são apresentadas algumas informações gerais com aspectos físicos dos cadernos de modo a caracterizá-los para os leitores. Os cadernos do aluno do nono ano do ensino fundamental II da rede Estadual de São Paulo possuem características típicas de materiais didáticos produzidos para a grande quantidade de usuários. De modo geral, possuem as mesmas características diferenciando-se apenas nas cores para identificar as disciplinas.

O caderno de Geografia, com capa de cor laranja, possui na capa principal a série, o ciclo – anos finais – o componente curricular Geografia, a área de estudo Ciências Humanas e identificação: Caderno do Aluno. Há também um campo para que o aluno coloque o seu nome, o ano e a turma da qual faz parte. Nessa capa principal, também tem a identificação de que é material de distribuição gratuita e venda proibida (Figura 2).



Figura 2. Caderno do Aluno de Geografia do 9º Ano do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

No verso da capa, na mesma figura 2, fechando o caderno, há apenas o brasão do Estado de São Paulo identificado como Governo do Estado de São Paulo Secretaria da Educação.

A página de rosto interna possui novamente o brasão do estado de São Paulo com a descrição Governo do Estado de São Paulo Secretaria da Educação. Também nessa página indica-se o Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Aluno, Geografia, em seguida ensino fundamental – anos finais – 8ª Série/ 9º Ano, volume 1, nova edição 2014-2017, São Paulo, conforme Figura 3.

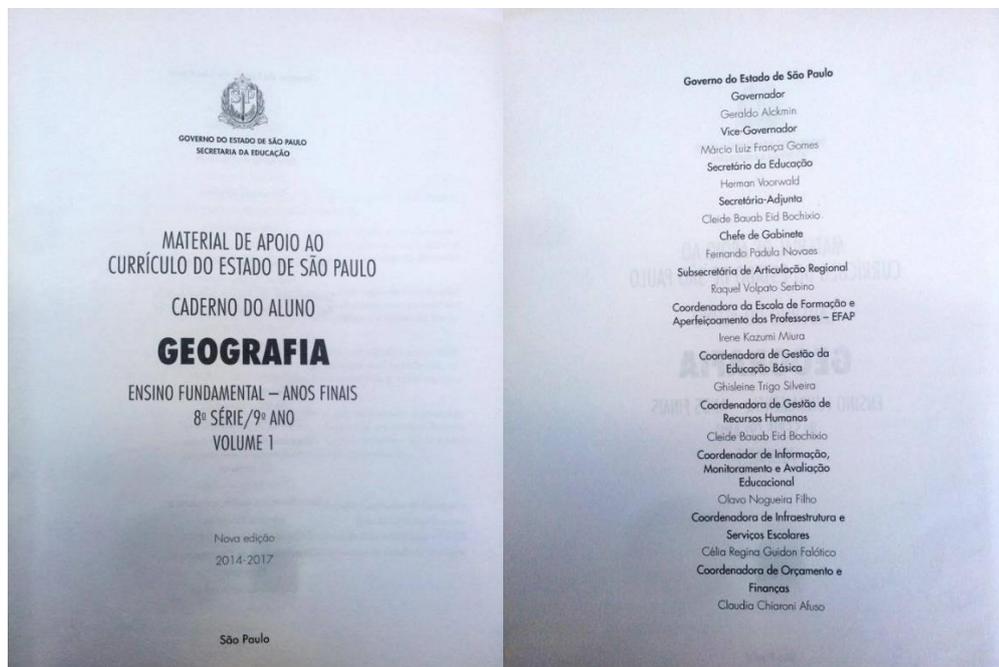


Figura 3. Página de rosto do Caderno do Aluno do 9º Ano de Geografia do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Educação de São Paulo e composição da Gestão Educacional do estado de São Paulo

Na Figura 3 também são indicados os nomes e cargos da Gestão do Estado de São Paulo quaissejam: Governador-Geraldo Alckmin; Vice-Governador Márcio Luiz França Gomes; Secretário da Educação-Herman Voorwald; Secretária Adjunta-Cleide Bauab Eid Bochixio; Chefe de Gabinete-Fernando Padula Novaes; Subsecretária de Articulação Regional-Raquel Volpato Serbino; Coordenadora de Gestão da Educação Básica-Ghislene Trigo Silveira; Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos-Cleide Bauab Eid Bochixio; Coordenador de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional-Olavo Nogueira Filho; Coordenadora de

Infraestrutura e Serviços Escolares-Célia Regina Guidon Falótico; Coordenadora de Orçamento e Finanças-Claudia Chiaroni Afuso.

Logo após temos, na página subsequente, uma Introdução convidando o aluno a conhecer o caderno e a sua importância em estudar o conteúdo especificado que, no caso do caderno do 9º Ano de Geografia, é a Globalização. Temos também a introdução das Situações de Aprendizagem, a complexidade dos fenômenos Globais.

O aluno é estimulado a atentar para a importância em aprender, esforçar-se, e dedicar-se, como também fazer uso da criatividade e curiosidade. Por fim, é indicado a orientação do professor nos estudos e na pesquisa, revisão de conteúdo e construção de conhecimento.

No final da introdução é apresentada toda a equipe organizadora sem a identificação dos nomes: Equipe Curricular de Geografia, Área de Ciências Humanas, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-CGEB, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Nas últimas páginas, é apresentado um quadro indicando, para os alunos, alguns filmes, livros e *sites* para que eles saibam mais sobre o conteúdo estudado no seu caderno, ou seja, apresentam-se possibilidades que vão além dos conteúdos estudados durante o ano, na expectativa de que o aluno tenha autonomia para procurar outras fontes de informação, conforme Figura 4.

Geografia – 8ª série/9º ano – Volume 1

PARA SABER MAIS

Filmes

- *Adeus, Lênin!* (*Good Bye, Lenin!*). Direção: Wolfgang Becker. Alemanha, 2003. 121 min. 14 anos. Trata-se de um filme leve e divertido. Conta a história de uma família que vive na Alemanha, durante a queda do Muro de Berlim. A mãe do protagonista, uma socialista convicta, entra em coma quando o Muro de Berlim cai. Ela acorda oito meses depois e não pode sofrer nenhuma emoção forte, por isso o filho tenta a todo custo esconder dela a nova situação do país.
- *Matrix* (*The Matrix*). Direção: Larry Wachowski, Andy Wachowski. Estados Unidos, 1999. 136 min. 14 anos. Considerado um dos mais importantes filmes da atualidade, *Matrix* se passa em 2200 e trata do embate dos seres humanos para se livrarem do aprisionamento causado pelas formas de inteligências artificiais. *Matrix* é o nome do programa de computador responsável pelas diferentes formas de aprisionamento às quais a humanidade está conectada.
- *O terminal* (*The terminal*). Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos, 2004. 128 min. 12 anos. Esse filme mostra as dificuldades de um cidadão da Europa Oriental que, ao chegar ao aeroporto de Nova Iorque, é impedido de ingressar nos Estados Unidos e também de voltar à sua terra natal, na qual ocorreu um golpe de Estado.

Livros

- MAGNOLI, Demétrio. *União Europeia: história e geopolítica*. São Paulo: Moderna, 2003. O autor percorre os antecedentes histórico-geográficos que deram sustentação à formação da União Europeia e analisa o atual cenário político e econômico responsável por sua ampliação e consolidação como bloco de maior coesão entre os existentes na atualidade.
- _____. *Globalização: Estado nacional e espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 2003. Nesta obra, o autor delimita os principais eventos geopolíticos e econômicos da velha e da Nova Ordem Mundial e elabora uma síntese criativa acerca da globalização e das diferentes formas de regionalização do mundo na atualidade.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, 2001. O autor discorre sobre o significado da palavra crise nos mais diversos setores da vida social, tais como economia, política, filosofia e cultura, e desenvolve uma reflexão sobre as diferentes percepções que se tem da atualidade. Por intermédio de um texto ágil, considera, também, as influências resultantes da incorporação das novas tecnologias nos diferentes setores da vida em sociedade.

77

Geografia – 8ª série/9º ano – Volume 1

- RIFKIN, Jeremy. *O sono europeu*. São Paulo: Makron Books, 2006. O consagrado economista estadunidense estabelece um paralelo entre os papéis desempenhados no cenário mundial pela União Europeia e pelos Estados Unidos da América. Com argumentação sólida, propõe mudanças na maneira como a política estadunidense lida com questões internas e externas.
- SILVA, Alberto da Costa e. *África explicada aos meus filhos*. São Paulo: Agir, 2008. Uma excelente introdução ao estudo da África que ajuda a esclarecer a posição subordinada do continente nos mercados internacionais.

Sites

- *Comunidades quilombolas*. Disponível em: <<http://www.cpsp.org.br/comunidades/>>. Acesso em: 22 out. 2013. Site da Comissão Pró-Índio do Estado de São Paulo, dedicado também à defesa dos direitos das comunidades quilombolas.
- *Europa – União Europeia*. Disponível em: <http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 21 maio 2013. Portal da União Europeia com histórico e dados importantes da organização.
- *Fórum Social Mundial Temático de Porto Alegre*. Disponível em: <<http://fsmppoa.com.br/>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- *Mercosul*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2013. Página brasileira do Mercosul.
- *Organização das Nações Unidas no Brasil*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 22 out. 2013. O site apresenta um enorme acervo de documentos e relatórios produzidos pela ONU, além de destacar as ações da organização em território brasileiro.

Os sites sugeridos abrigam um rico material de análise sobre os movimentos sociais que atuam no mundo contemporâneo, bem como sobre as estratégias e expectativas dos participantes do fórum.

Figura 4. Quadro do caderno do Aluno Geografia 9º Ano – Para Saber Mais

Por fim, são apresentadas as equipes curriculares. Inicialmente estão as áreas de linguagem: Artes: Ana Cristina dos Santos Siqueira, Carlos Eduardo Povinha, Kátia Lucila Bueno e Roseli Ventrella; Educação Física: Marcelo Ortega Amorin, Maria Elisa Kobs Zacarias, Mirna Leia Violin Brandt, Rosângela Aparecida de Paiva e Sergio Roberto Silveira; Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol): Ana Paula de Oliveira Lopes, Jucimeire de Souza Bispo, Marina Tsunokawa Shimabukuro, Neide Ferreira Gaspar e Silvia Cristina Gomes Nogueir; Língua Portuguesa e Literatura: Angela Maria Baltieri Souza, Claricia Akemi Eguti, Idê Moraes dos Santos, João Mário Santana, Kátia Regina Pessoa, Mara Lúcia David, Marcos Rodrigues Ferreira, Roseli Cordeiro Cardoso e Rozeli Frasca Bueno Alves. Depois a Área de matemática, Carlos Tadeu da Garça Barros, Ivan Castilho, João dos Santos, Otavio Yoshio Yamanaka, Rodrigo Soares de Sá, Rosana Jorge Monteiro, Sandra Maira Zen Zacarias e Vanderley Aparecido Cornation; Área de Ciências da Natureza: Ciências: Eleuza Vania Maria Lagos Guazzelli, Gisele Nanini Mathias, Hebert Gomes da Silva e Maria da Graça de Jesus Mandes; Física: Carolina dos Santos Batista, Fábio Bresighello Beig, Renata Cristina de Andrade Oliveira e Tatiana Souza da Luz Stroeymeyer; Química: Ana Joaquina Simões S. de Mattos Carvalho, Jeronimo da Silva Barbosa Filho, João Batista Santos Junior e Natalina de Fátima Mateus. A seguir está a Área de Ciências Humanas: Filosofia, Emerson Costa, Tânia Gonçalves e Teônia de Abreu Ferreira; Geografia: Andréia Cristina Barroso Cardoso, Débora Regina Aversan e Sérgio Luiz Damiati; História: Cynthia Moreira Marcucci, Maria Margarete dos Santos Benedicto e Walter Nicolas Otheguy Fernandez e Sociologia: Alan Vitor Corrêa, Carlos Fernando de Almeida e Tony Shigueki Nakatani.

Os professores coordenadores do núcleo pedagógico das áreas são apresentados: área de linguagem, área de matemática, área de ciências da natureza e área de ciências humanas. Para finalizar é registrado o apoio: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, impressão e acabamento sob a responsabilidade da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

3.1.2 Descrição do caderno do Aluno 9º Ano Geografia-Ciências Humanas

Neste item estão todos os dados relativos ao caderno do aluno com seus conteúdos descritos. Estão presentes as seguintes partes: uma introdução, uma descrição do caderno e na sequência estão as situações de aprendizagem, numeradas de 1 a 8.

3.2. Caderno do aluno- 9º Ano ensino fundamental-anos finais – Volume 1

3.2.1 Introdução do caderno do aluno 9º Ano de Geografia

Na introdução do caderno do aluno do 9º Ano de Geografia, a equipe curricular de Geografia e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-CGEB, indica, para o aluno, o assunto que será tratado no início do ano letivo além de indicar que ele será importante para a conclusão do Ensino Fundamental.

Há a preocupação em indicar o conteúdo a ser trabalhado considerando que para o seu efetivo desenvolvimento o aluno terá que retomar alguns conceitos sobre o tema Globalização. Pretende-se, com as situações de aprendizagem contidas no caderno, que o aluno possua um conhecimento mais complexo dos fenômenos econômicos globais, além de compreender a construção do espaço global.

Por fim, há orientação, para o aluno, por parte do professor caso haja dúvidas com relação ao conteúdo, como também uma orientação da própria equipe para que o aluno estude, pesquise e saiba organizar os estudos e buscar mais informações a respeito do assunto.

Ao iniciar a análise da apostila do aluno de 9º Ano volume 1, buscou-se manter a sequência das situações de aprendizagem e a descrição do seu conteúdo. A apostila inicia com a introdução mostrando para o aluno a importância do estudo dos conteúdos relacionados para o ensino aprendizagem dos alunos deste ano, logo após a introdução são inseridas as situações de aprendizagem divididas, neste volume, em 8 situações.

3.2.2 Descrição do caderno do aluno Geografia 9º Ano - as situações de aprendizagem

Após a introdução, o caderno do aluno já inicia com as situações de aprendizagem, indicando o tema a ser estudado e forma como as atividades devem ser executadas. As situações de aprendizagem estão organizadas, de modo geral, com itens da mesma natureza com as ordens em sequência e espaços para cumprir as tarefas. As situações de aprendizagem seguem um roteiro estabelecido da seguinte forma: “Orientações para o aluno, lição de casa e o que você aprendeu”.

Em seguida é possível observar a forma como essas orientações são apresentadas para os alunos e professores percorrendo todas as situações de aprendizagem propostas para todo O 9º Ano do 1º Semestre de 2106.

3.2.2.1 Situação de aprendizagem 1 - relações entre espaço geográfico e globalização

LEITURA E ANÁLISE DE TEXTO

Leia o texto a seguir considerando os seguintes procedimentos:

- Grifar as ideias principais;
- Pesquisar o significado das palavras e expressões em destaque;
- Sintetizar as ideias principais.

[...] O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do **Oriente Próximo**, mas modificado na **Europa setentrional**, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda cujo o emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram **fiados** e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso de **mocassins** que foram inventados pelos índios das florestas do leste dos EUA e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestuário inventado na Índia, e leva-se com sabão que foi inventado pelos antigos **gauleses**, faz a barba que é um rito masoquista que parece provir dos **sumerianos** ou do antigo Egito. [...]

[...] lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos **semitas**, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das **narrativas** dos problemas estrangeiros, se for um bom cidadão conservador, agradecerá a uma **divindade hebraica**, numa língua **indo-europeia**, o fato de ser cem por cento americano.

[...].

LINTON, Ralph. *O homem: uma introdução à antropologia*. 8. Ed. São Paulo: Martins, 1971. p. 331-2.

PESQUISA INDIVIDUAL

Realize uma pesquisa sobre a origem dos bens de consumo que você utiliza em sua casa. Elabore uma lista considerando o tipo de produto e procure nas embalagens o nome da empresa e o país de origem desses produtos. Preencha os dados de sua pesquisa na tabela a seguir

	Produtos	Nome da empresa	País de origem
Alimentícios			
Higiene			
Limpeza			
Vestuário			
Calçados			
Eletrodoméstico			
Eletroeletrônicos			

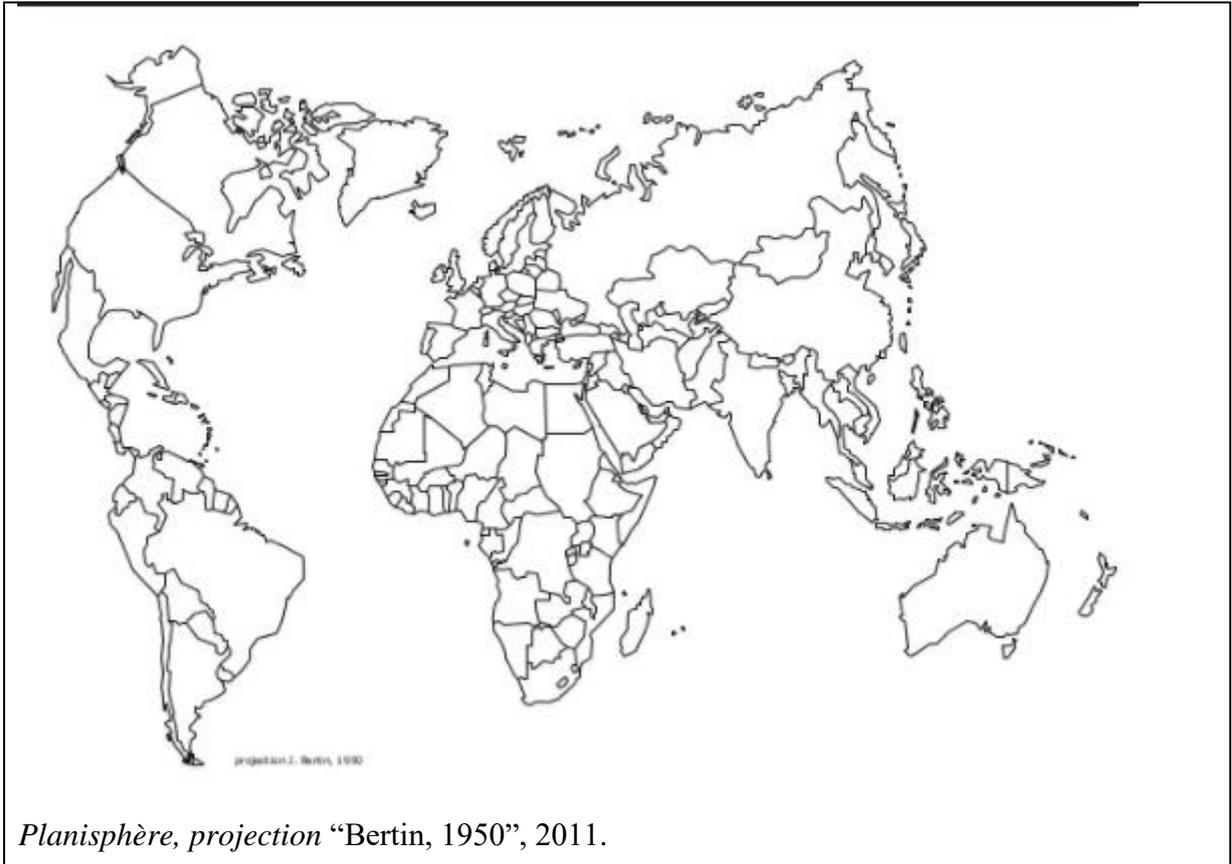
PESQUISA EM GRUPO

Com base na coleta individual de dados realizada sobre a origem de objetos que usamos no dia a dia, elaborem, em grupo uma tabela única que será utilizada como banco de dados para a confecção de uma mapa de fluxos.

Tipos de produtos	Origem

Com os dados da pesquisa organizados, construa um mapa de fluxos no mapa mundo da próxima página. Para a sua montagem, considere as seguintes etapas:

- Crie uma legenda para cada tipo de produto usando a variável cor;
- Com o apoio de um atlas geográfico escolar, aponte no mapa mundo o país de origem de cada tipo de produto e trace o sentido do fluxo dessa mercadoria até o destino (Brasil) usando setas de acordo com a legenda elaborada para cada tipo de produto;
- Destaque no mapa os países nos quais estão situadas as sedes das empresas relacionadas na tabela;
- Crie um título para a produção cartográfica do grupo.

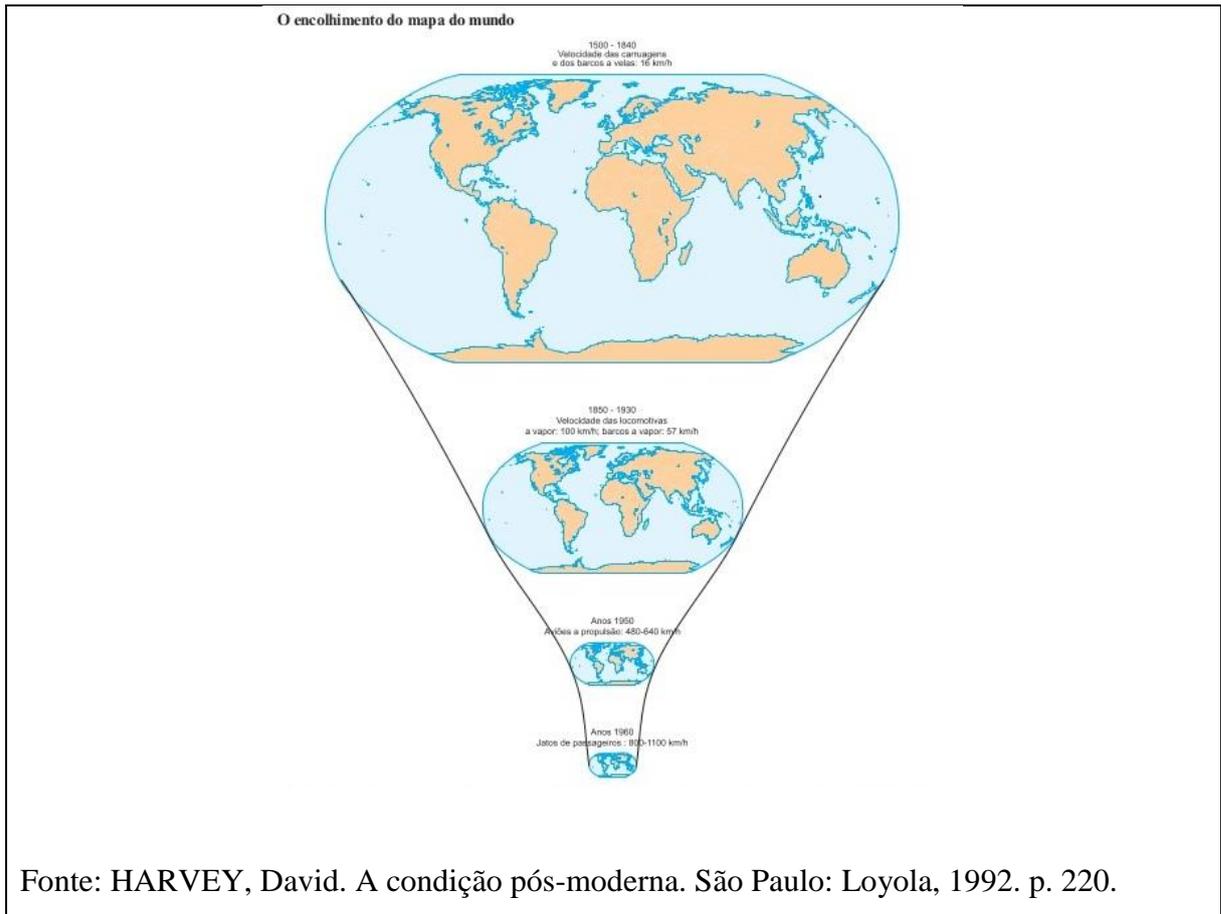


Em seguida é proposta uma tarefa para casa, como mostra a figura abaixo:

LIÇÃO DE CASA

1. Observe a imagem a seguir.

O encolhimento do mapa do mundo



Após esse início, é solicitado que o aluno responda as seguintes questões:

a) Em sua opinião, o que a imagem representa?

b) Identifique a variação de tempo em cada um dos estágios apresentados na figura.

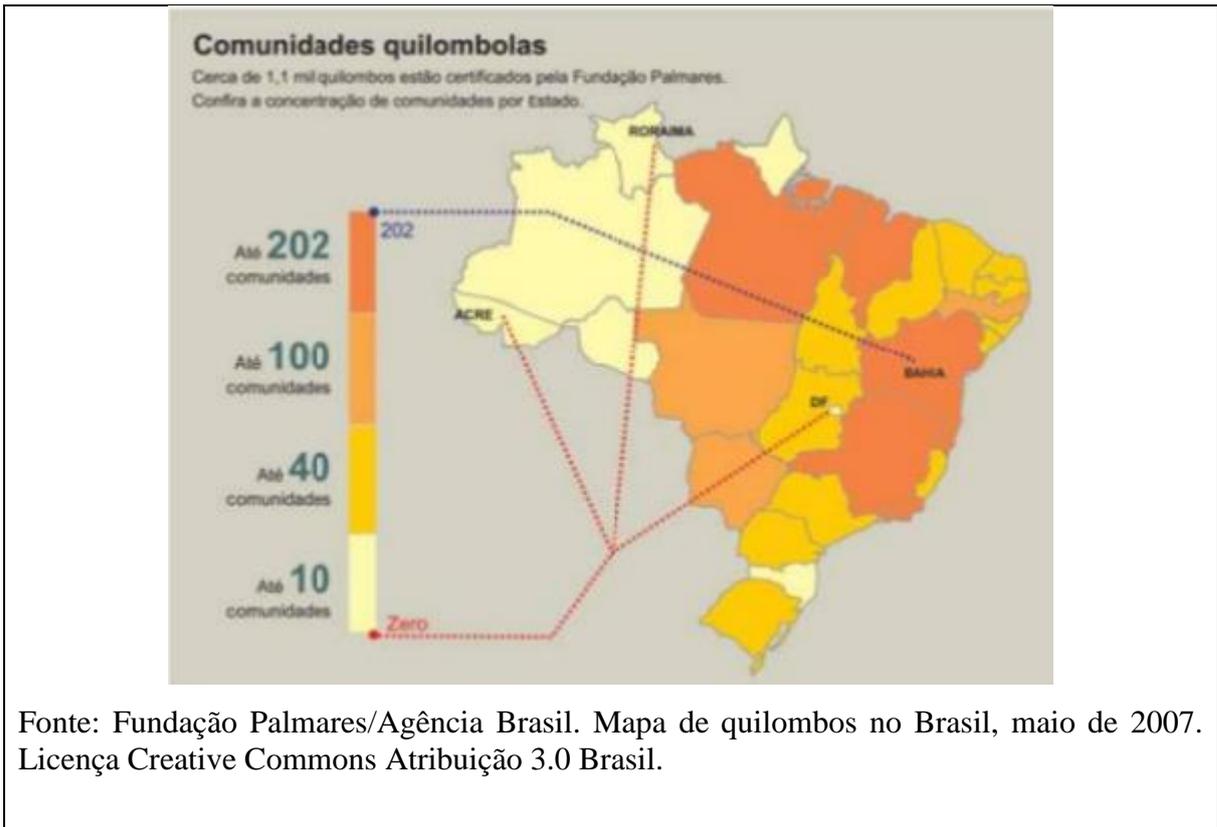
- c) Quais hipóteses poderiam ser levantadas para explicar a relação entre tempo e espaço proposta pelo autor? Por que ele escolheu esse título para a imagem? Dê exemplos representativos dessa situação em seu cotidiano.

- d) Com base na imagem, quais elementos podem ser considerados responsáveis pelo processo de globalização? Justifique sua resposta.

Na página seguinte, há novamente um mapa, mas agora do território brasileiro.

Leitura e análise de mapa

1. Como você estudou, a globalização não atinge todos os lugares e povos igualmente, um exemplo pode ser observado no mapa a seguir:



- a) Identifique em quais Estados brasileiros há maior número de comunidades quilombolas reconhecidas.

- b) Que fatores podem explicar a menor participação de essas comunidades no processo de globalização? Justifique.

Finalizando essa primeira parte é apresentada uma tarefa que direciona o aluno para o que ele aprendeu dessa unidade.

VOCE APRENDEU?

Analise a tabela apresentada e discuta a frase a seguir.

“Um dos principais efeitos e causas da globalização é a instantaneidade da comunicação, pelo uso da internet, que pode atingir todos os lugares.”

Quantidade de internautas em todo o mundo	
1. África	6,31 milhões
2. Ásia/Pacífico	187,24 milhões
3. Europa	190,91 milhões
4. Oriente Médio	5,12 milhões
5. Canadá e EUA	182,67 milhões
6. América Latina	33,35 milhões
Total mundial	605,60 milhões

Fonte: Nua Internet Surveys. Disponível em: http://www.nua.ie/surveys/how_many_online
Acesso em: 21 de maio 2013.

Fonte dessas informações: O Caderno do 9º ano da p. 5-12.

Quadro 2: Habilidades e capacidades individuais da Situação de Aprendizagem 1

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 1
CONHECIMENTO	Ler (tres vezes:texto;mapas duas vezes) pesquisar(duas vezes: bens de consumo,significado de palavras); identificar (cinco vezes: nome do produto e nome da empresa,país de origem dos produtos, variação de tempo das transformações, número de quilombolas reconhecidas, identificar as informações dos mapas e as relações.); observar (duas

	vezes: dois mapas); lembrar (fatores), escrever (palavras); registrar (fluxo)
COMPREENSÃO	texto; elaboração (quatro vezes: lista de produtos, duas tabelas, construir mapa de fluxo); criar (tres vezes: um título para produção cartográfica, legenda para a imagem do encolhimento do mundo, criar mapa de fluxo do produto no mapa mudo); interpretar que fatores explicam situação quilombola; apontar elementos responsáveis pelo processo de globalização;
APLICAÇÃO	Dar exemplos do cotidiano sobre relação entre espaço e tempo; discutir efeitos da globalização e meios de comunicação; elaborar tabela com produtos de consumo diário nas casas
ANÁLISE	Verificar(duas vezes: ideias centrais, produtos); apontar relações de internautas e pobreza no mundo; selecionar elementos de globalização; estabelecer relações entre diferentes produtos e nomes das empresas e origem na tabela; análise da tabela com frequência de internautas no mundo;
SÍNTESE	Construir um mapa de fluxo de produtos (juntar as partes); juntar produtos diversos da primeira tabela com a mesma origem numa segunda tabela; planejar a construção de um mapa de fluxos no mapa mudo identificando os produtos até o Brasil
AVALIAÇÃO	Dar opinião sobre imagem do encolhimento do mundo; fornecer hipótese sobre relação entre espaço e tempo; justificar (tres vezes: a razão pela qual o autor escolheu o título da imagem, resposta sobre elementos responsáveis pelo processo de globalização, razão da participação das comunidades quilombolas no processo de globalização); discutir a idéia de que a globalização está relacionada ao uso da internet.

Fonte: Elaboração da autora

Os exercícios presentes em todas as tarefas exigem que os alunos tenham um entendimento mais aprofundado do conteúdo exposto nessa primeira situação de aprendizagem. Os alunos, além de necessitar dos conteúdos das séries anteriores, devem estar atentos aos conceitos de espaço e tempo que ocupa boa parte da situação de aprendizagem, e conseguir

sintetizar isso nas figuras e tarefas, o que dificultaria o seu entendimento caso não consigam lembrar ou compreender o conteúdo. Além disso, há necessidade de domínio de vasto vocabulário técnico inclusive na área de uma geografia que é econômica. Não é sem razão que o caderno de um aluno, utilizado para extrair todos esses dados, está com a tarefa toda sem resolver e com a anotação da professora: “Não fez!” E rubricou, com data de 23/02/2016.

Verifica-se, nesse Quadro 2, a alta incidência de tarefas com mais baixo nível cognitivo, ou seja, tarefas básicas de aquisição de conhecimento, necessários sem dúvida, aos quais se somam as de compreensão, mas que, mesmo assim, não são tão fáceis, pois o aluno não conseguiu preencher todos os claros do caderno dele.

3.2.2.2 Situação de aprendizagem 2 - diferenças regionais na era da globalização

Nessa nova etapa o aluno deverá compreender as desigualdades regionais considerando o processo de globalização. Na situação anterior esse tema já foi veiculado, portanto dando uma sequência.

Leitura e análise de texto

1. Leia o texto a seguir, grifando as ideias principais e as dúvidas, e, posteriormente, elabore uma síntese das ideias principais do texto, registrando-as no seu caderno

Globalizar-se ou defender a identidade: como escapar dessa opção.

Quando escutamos as diversas vozes que falam da globalização, surgem os problemas, ou os contrassensos. Ao mesmo tempo em que é concebida como expansão do mercado e, portanto, da potencialidade econômica da sociedade, a globalização reduz a capacidade dos Estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos, e dos atores políticos em geral. Produz maior intercâmbio transnacional, mas enfraquece a segurança de se pertencer a uma nação, porque as tarefas de decisão da política nacional parecem ser transferidas para as empresas ou corporações de uma economia mundanizada. Os governos nacionais ficam reduzidos a simples administradores de decisão alheia.

Falar da globalização é falar de interação supranacional, isto é, uma integração que não depende das barreiras ou das fronteiras nacionais. Um dos principais obstáculos para que os cidadãos acreditem nesses projetos de integração supranacional são os efeitos negativos dessas transformações na sociedade nacionais e locais. É difícil consenso popular para mudanças na relação, comércio e consumo que tendem a enfraquecer os vínculos das pessoas

o seu território nativo, a suprimir postos de trabalho, aumentando o desemprego e a achatando os preços dos produtos locais.

Os cidadãos se sentem imponentes quando a referência é uma empresa transnacional que fabrica peças de um automóvel ou um televisor em quatro países, monta o produto em um quinto e tem seus escritórios em uns dois ou três. A distância equivale, às vezes, aquela que experimentamos ao receber mensagens pela televisão, pelo cinema pela internet, vinda de lugares identificáveis. As perguntas que surgem é se, perante esses poderes anônimos ou translocalizados, pode haver sujeitos na produção e no consumo. Cada vez mais, trabalha-se para outros, mas não patrões ou chefes identificáveis, e sim empresas transnacionais anônimas que ditam, a partir de lugares obscuros e também não identificáveis, regras indiscutíveis e inapeláveis.

As relações estabelecidas entre cidadãos e as entidades supranacionais são distantes. A globalização estimula a concorrência internacional e desestrutura a produção local ou nacional. Em relação a cultura, favorece a expansão de indústrias culturais, com capacidade de homogeneizar os gostos e os costumes. Destroi ou enfraquece os produtos locais pouco eficientes. Em uns poucos casos, dá a essa cultura a possibilidade de estilizar-se e difundir sua música, suas festas e sua gastronomia por meio de empresas transnacionais.

A concentração nos Estados Unidos, Europa e Japão das pesquisas científicas e das inovações em informação e entretenimento aumentam a distância entre o que se produz nos países desenvolvidos e as produções raquíticas e desatualizada dos países periféricos. O poder dos sindicatos é cada vez mais limitado, e o nome que as empresas sem rostos – com marca, mas sem rostos – dão a isso a ‘flexibilização da produção e do trabalho’. Na verdade, o que se torna instável, mais do que flexível, são as condições de trabalho; o trabalho é rígido porque é incerto, o trabalho deve cumprir à risca os horários, os rituais de submissão, a adesão e uma ordem alheia que acaba sendo interiorizada para não perder o salário.

Depois das 16 horas, hora local em Berlim, a locução do aeroporto é feita na Califórnia, por razões tão simples quanto inteligentes. Em primeiro lugar, ali não é necessário pagar mais por serviços fora do horário comercial. Em segundo lugar, os custos salariais são consideravelmente mais baixos na Califórnia do que na Alemanha.

De maneira semelhante, as peças de entretenimento (programas de TV, vídeo clipe, telenovela) são produzidas por outros agentes distantes, também sem nomes, com as logomarcas – CNN, Televisa, MTV – cujo título completo a maioria muitas vezes desconhece. Em que lugar são produzidos esses thrillers, telenovelas, noticiários e

seriados? Em Los Angeles, Cidade do México, em Bueno Aires, Nova Iorque ou, quem sabe, num estúdio disfarçado em certa baía dos Estados Unidos? Afinal, a Sony não era japonesa? Que é que ela faz, então, transmitindo de Miami?

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003, pp. 19-25 (texto adaptado). ”

Agora, você e seus colegas deverão formar grupos para a segunda etapa da atividade. No seu grupo, discutam as ideias principais contidas nas sínteses individuais registradas no caderno. Em seguida, vocês devem elaborar um pequeno relatório do grupo sintetizando essa primeira discussão. Depois, socializem com a classe as conclusões desse resumo. E, para finalizar o estudo do texto, individualmente, responda às duas questões a seguir.

- a) De que maneira a globalização reduz o poder dos Estados nacionais? Cite exemplos.

- b) “A globalização estimula a concorrência internacional e destrutura a produção local ou nacional”. Você concorda com essa opinião do autor? Por quê?

- c) Leia o texto a seguir, grifando as ideias principais e as dúvidas. Depois elabore uma síntese das ideias principais do texto, registrando-as em seu caderno.

Região e a Regionalização

Tanto no senso comum como conceito geográfico, o termo região apresenta significados muito próximos: expressa a noção de que, na superfície terrestre, existem áreas que apresentam diferenças entre si.

Essas diferenças resultam de processos históricos peculiares e podem ser mais bem percebidas quando se estudam as comunidades primitivas. Nelas, a manifestação do trabalho humano foi responsável por imprimir marcas e formas de ocupação próprias que as caracterizaram como únicas. Além disso, as singularidades ocorreram em função das formas de apropriação e descoberta das técnicas, responsáveis pela produção de artefatos sociais diferenciados.

Esse processo fez que cada comunidade deixasse impressas na paisagem marcas e formas de apropriação próprias e singulares.

No decorrer da história humana, com o desenvolvimento do comércio e em função de processos migratórios muitas vezes impulsionados por condições naturais adversas, o contato entre distintas sociedades deixou aparentes as marcas que as diferenciam.

Com o estabelecimento do sistema capitalista e principalmente em decorrência da intensificação do processo de globalização, desencadeado a partir do século XV, as diferenças entre regiões do planeta acentuaram-se de maneira notável, o que provocou profundas transformações nos modos de produção e nas formas de contato entre povos e nações. Para melhor compreendermos como esse processo se instalou, é fundamental analisarmos os seguintes pontos:

- a) A divisão territorial do trabalho, intensificada após as Grandes Navegações, foi responsável pela definição de modos de produção diferenciados em áreas diversificados. A distinção dos papéis socioeconômicos entre metrópoles e colônia foi responsável, de um lado, pela criação de áreas de produção manufatureira e, de outro, pela produção agroexportadora.
- b) A expansão das técnicas e dos modos de produção capitalista, associada às intencionalidades do capitalismo, criou condições para que novas formas de relações de produção fossem incorporadas às sociedades modernas, de modo a definir o que, como e onde produzir.
- c) As alterações políticas responsáveis pelo surgimento dos Estados-nações e a forma como os países se organizaram, tanto do ponto de vista da sua estrutura interna como em função de alianças e posicionamentos ideológicos, provocaram

uma desigual ocupação especial, assim como uma irregular distribuição das riquezas.

- d) Os enormes avanços no sistema de transportes e nos meios de comunicação, resultantes da incorporação de novas tecnologias, foram responsáveis pelo encurtamento das distâncias e pelo maior contato entre povos e nações. ”

Elaborado por Jaime Tadeu Oliva especialmente para o São Paulo Faz escola. ”

Agora, você e seus colegas deverão formar grupos para a segunda etapa da atividade. No seu grupo, discutam as idéias principais contidas nas sínteses individuais. Em seguida, elaborem um pequeno relatório do grupo sintetizando essa primeira discussão. Depois, socializem com a classe as conclusões desse resumo

LIÇÃO DE CASA

1. Apresente exemplos de seu cotidiano nos quais seja possível constatar como as inovações tecnológicas, responsáveis pelo atual estágio da globalização, interferem na vida das pessoas de sua comunidade.

Em seguida, outro texto, elaborado especialmente para o São Paulo faz escola:

O economista e Prêmio Nobel de Economia Paul Krugman, em seu livro *Globalização Globobagens (1999)*, exemplifica a globalização dos mercados ao analisar como se caracterizam as relações comerciais atuais entre alguns países africanos e seus parceiros da comunidade europeia. Agricultores do Zimbábue fornece, hortaliças frescas para o mercado inglês valendo-se da disponibilização de voos noturnos que as transportem para esse país sem que ocorra perda da qualidade de seus produtos.

Para o autor, essa atividade é possível porque, na atualidade, os voos realizados por velhos Boeng entre Zimbábue e Londres estão muito mais baratos, transformando-se nos atuais “navios cargueiros” do comercio mundial. Além disso, é possível contar com a maior eficiência da rede de telecomunicações, o que permite contato telefônico e via internet entre vendedores e compradores, facilitando a relação comercial entre eles. Por fim, essa relação comercial só se tornou possível após a aprovação de políticas de abertura dos mercados e da redução das tarifas de importação para o mercado inglês.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola

a)Quais elementos citados pelo autor representam de forma concreta a globalização dos mercados? Justifique sua resposta.

b)Em um de seus discursos sobre globalização, Thabi Mbeki, ex-presidente da África do Sul., afirmou que há mais telefonemas na ilha de Manhattan, localizada na cidade de Nova Iorque, do que em toda a África ao sul do Saara. Isso impede a inserção da África subsaariana na globalização? Justifique.

c)Em sua opinião, a realidade apontada pelo ex-presidente sul-africano também ocorre no Brasil? Justifique sua resposta.

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 2
CONHECIMENTO	Ler (seis vezes, antes de outras tarefas).
COMPREENSÃO	Localizar informação no texto; sintetizar idéias principais no texto (duas vezes); sintetizar discussão (duas vezes);elaborar relatório do grupo (duas vezes); grifar idéias.
APLICAÇÃO	Aplicar dando exemplos (duas vezes: sobre globalização e perda de poder dos estados nacionais, do cotidiano sobre uso de inovações tecnológicas em relação à globalização); responder perguntas; falar.
ANÁLISE	Discutir idéias (duas vezes: nos grupos); selecionar (duas vêzes: elementos,idéias).
SÍNTESE	Escrever pequeno texto sobre o tema estabelecendo relações entre os elementos.
AVALIAÇÃO	Concordar ou não com o autor; após seleção, responder justificando (tres vezes:sobre elementos que representam globalização de mercados, sobre situação de inserção da Africa subsaariana na globalização, sobre resposta do ex-presidente sul-africano ser aplicada ao Brasil).

Fonte: Elaboração da autora

A análise dessa situação de aprendizagem demonstra certo equilíbrio entre as tarefas quando verificadas suas classificações entre as categorias cognitivas: poucas atividades de conhecimento embora com seis incidências de leitura, presença de análise e síntese de conteúdo, que implica recordação, reorganização com a hierarquização das ideias de forma a deixá-las claras e explícitas, reunir as partes dos elementos que foram localizados para que o aluno consiga formar no final da atividade um todo do tema que foi proposto e aumento das atividades de avaliação

3.2.2.3 Situação de aprendizagem 3 - as possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo

Leitura e análise de mapa

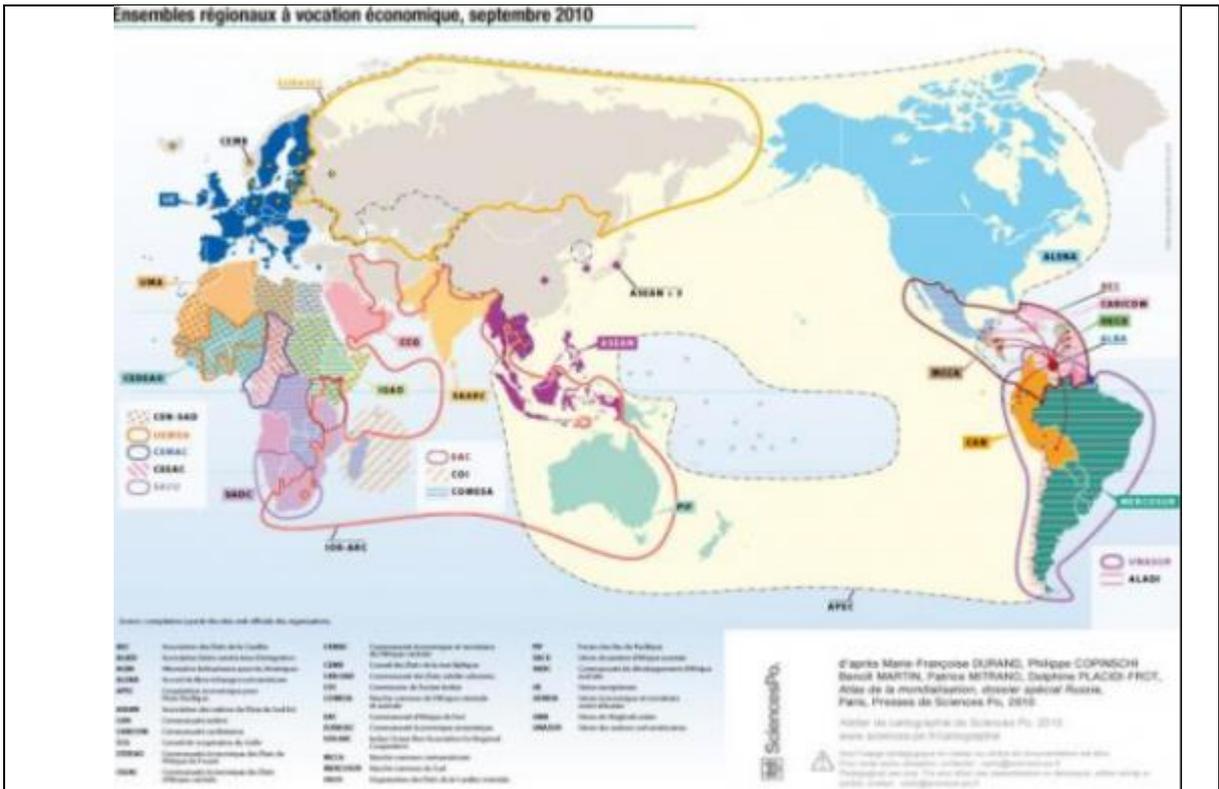
1. Analise o mapa da página 8, levando em consideração as questões a seguir.

- a) Observe atentamente apenas a base cartográfica (com divisão de países) a partir da qual foi elaborado o mapa de fluxos. Qual regionalização do mundo está representada nessa base cartográfica? Explique.

- b) Observe agora o mapa de fluxos produzido pelo grupo. Quais continentes e países apresentam os maiores fluxos para o Brasil?

2. Observe o mapa da próxima página.

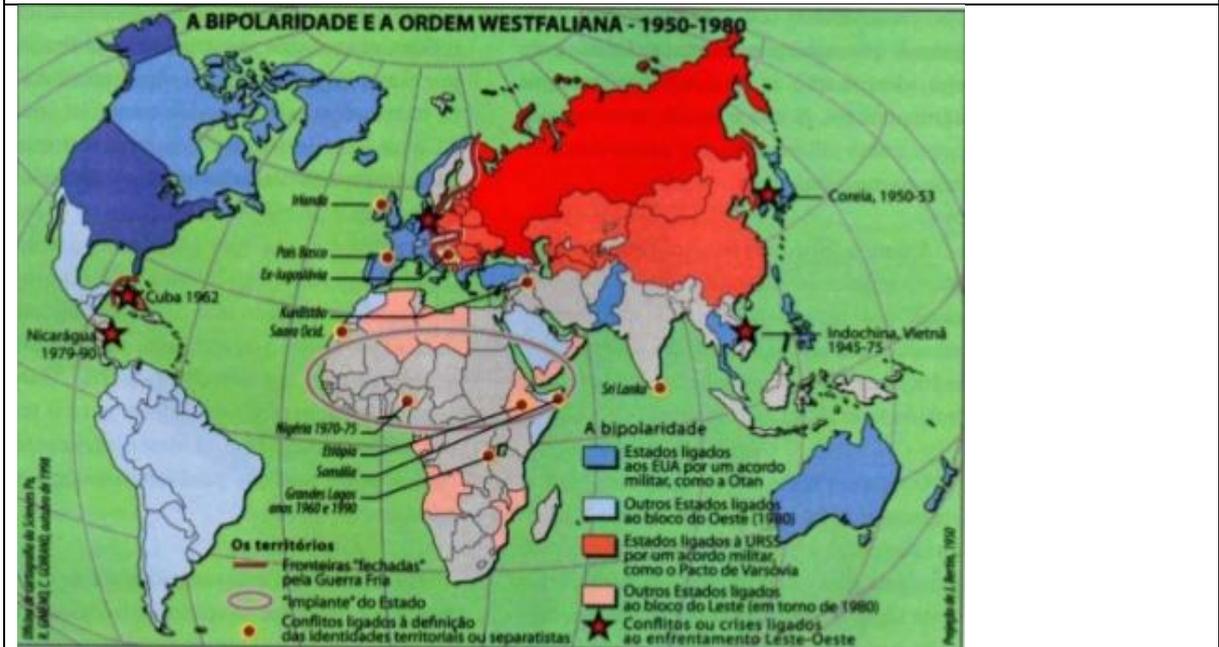
- a) As regiões com maiores fluxos, identificadas na questão anterior, relacionam-se a qual (ais) bloco (s) regional (ais) representados (s) no mapa? Na sua opinião, por que isso acontece?



Fonte: Ensembles régionaux à économique, situation au 1er septembre 2010. Atelier de Cartographie de Sciences Po.

Leitura e análise de mapa

1. Observe a forma de regionalização apresentada no mapa abaixo e preencha o quadro que segue



Fonte: *La bipolarité westphalienne (1950-1980)*. Atelier de Cartographie Po.

Sistema bipolar		
Países líderes		
Países aliados		
Outras alianças		

2. Observe o mapa e responda:

Comércio mundial de mercadorias, 2010

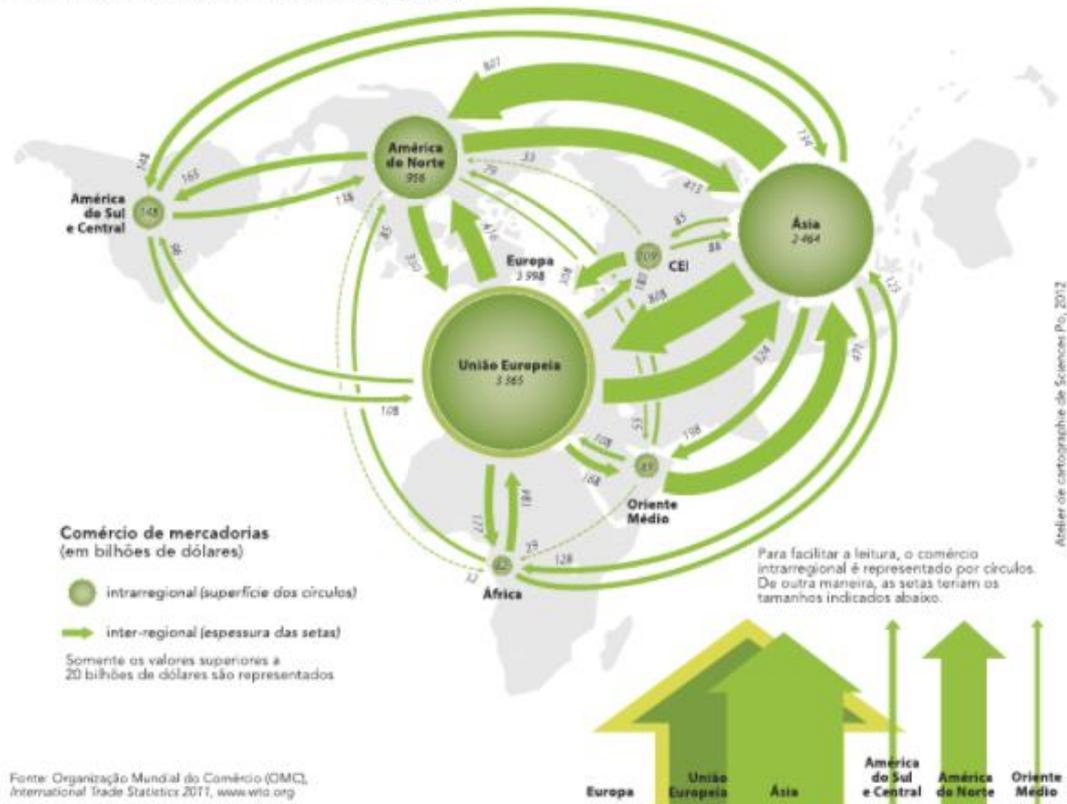


Figura 20 – Comércio mundial de mercadorias, 2010. ATELIER de Cartographie de Sciences Po, Mapa original.

Fonte: Organização Mundial do Comércio (OMC), *International Trade Statistics*, 2011.

- a) Além das setas há também círculos de diversos tamanhos. Observe a legenda e indique o que eles significam. Depois, mencione as áreas onde o comércio nessa escala é mais intenso.

b) Por que as setas possuem espessuras distintas?

c) Preencha o quadro indicando os maiores polos de comércio mundial de mercadorias e também as áreas de maior fragilidade nas trocas mundiais. Note que, nesse caso, estamos nos referindo ao conjunto representado pelas setas.

Maiores polos de comércio mundial	
Polos menores nas trocas mundiais	

3. Considerando os dois mapas anteriores, por que se pode considerar superada a regionalização bipolar do mundo?

4. Considerando as discussões já feitas, assinale a alternativa correta:

- a) Os países da União Europeia, diferentemente dos Estados Unidos e do Japão, são os mais dinâmicos economicamente, porque são os únicos a se organizar em blocos regionais.
- b) Não são somente os países que se organizam em blocos regionais que atuam no comércio em escala mundial. Esse é o caso da China, que de forma independente é uma potência comercial.
- c) Com a constituição do Mercosul, a América do Sul está se isolando do processo de globalização, visto que essa organização restringe as relações com a escala mundial.
- d) Os países que estão se organizando em blocos regionais veem diminuir os investimentos internacionais em seus territórios. Isso se dá inclusive na Europa.
- e) Considerando que os Estados Unidos têm a hegemonia do quadro mundial, é correto falar em mundo multipolar.

PESQUISA EM GRUPO

Analise o mapa Comércio Mundial de mercadorias, 2010 (p. 23) e o quadro a seguir, depois produza um relatório em seu caderno discutindo as seguintes questões:

- Quais países do mundo podem ser considerados centrais? E quais são representativos da periferia?
- Considerando que a atual ordem mundial é multipolar, como explicar a contradição resultante da divisão do mundo entre centro e periferia?
- Qual é a relação existente entre a fragilidade econômica e social de alguns países e sua consição periférica na ordem mundial?

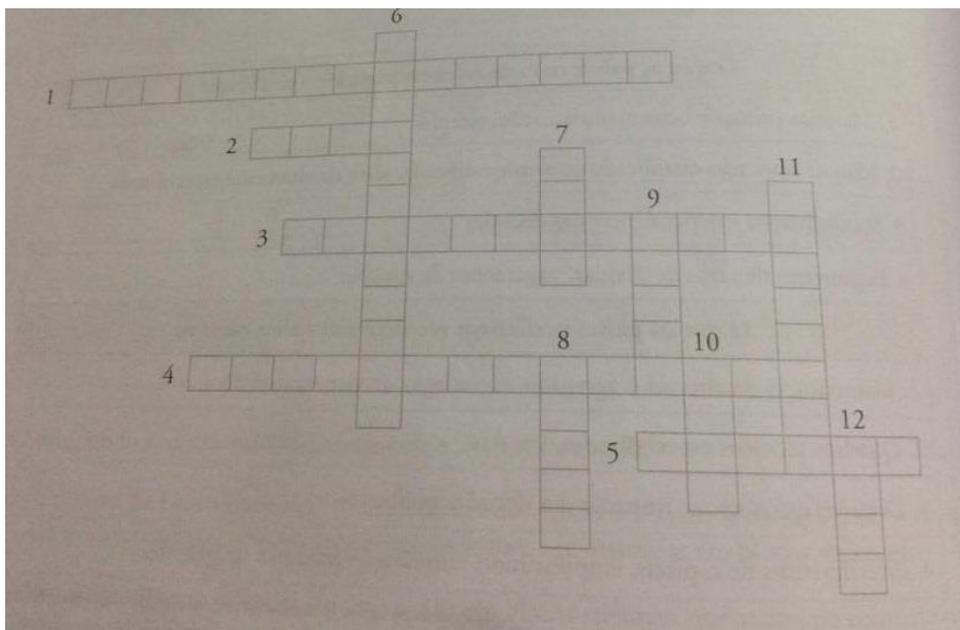
O que os países centrais recebem dos países periféricos
1. Matérias-primas e bens manufaturados simples
2. Mão de obra não qualificada ou semiquificada, além da altamente especializada
3. Subordinação e dependência nas decisões

4. Pagamento de juros de dívidas, pagamento de <i>royalties</i>
O que países periféricos recebem dos países centrais
1. Manufaturas de alto valor agregado, tecnologia, serviços sofisticados
2. Quadros técnicos especializados, turistas
3. Decisões estratégicas, impacto das decisões políticas
4. Investimentos de capitais, empréstimos, autorização para uso de patentes

Lição de casa

Palavras Cruzadas

1. Nova Ordem Mundial.
2. União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.
3. Ordem mundial pós-Segunda Guerra Mundial.
4. Países ricos.
5. Capital da Alemanha.
6. Países periféricos.
7. Moeda adotada pela maioria dos países da União Européia.
8. Áreas de livre comércio entre Canadá, EUA e México.
9. Moeda dos EUA.
10. Áreas de livre comércio da Ásia /Pacífico.
11. Bloco regional sul-americano.
12. Moeda japonesa.



VOCÊ APRENDEU?

1. “A globalização não aplainou o mundo, não internacionalizou as riquezas, os saberes e os valores previstos, não extinguiu todas as fronteiras” (AUGUSTO, Sérgio. E não é que deu tudo errado? *O Estado de S. Paulo*, 28 out. 2007).

Em relação a essa afirmação, pode-se dizer que ela é:

- a) Incorreta, porque a revolução tecnológica permite uma melhor distribuição da riqueza e do acesso à informação
- b) Correta, porque a globalização surge com a derrocada do socialismo e o fim da Guerra Fria, responsáveis pelo empobrecimento de grandes extensões do planeta.
- c) Incorreta, porque com a globalização temos aproximação dos mercados, que faz que os fluxos de mercadorias aconteçam em escala global.
- d) Correta, porque a aplicação de investimentos, a distribuição da riqueza e o poderio político-militar encontram-se ainda altamente concentrados.
- e) Correta, porque a insegurança político-militar do mundo contemporâneo inibe as relações comerciais e culturais entre as nações mais distantes.

2. Assinale a alternativa correta, relacionando à chamada Nova Ordem Mundial que apresentaria os seguintes fenômenos dos novos blocos de poder.

- a) No período da Guerra Fria, o poderio econômico e político era disputado pelos Estados Unidos e pela Alemanha.
- b) A Alemanha Ocidental aderiu ao capitalismo nos anos 1990, gerando a crise que levou à desintegração do império soviético.
- c) O rompimento com a bipolarização favoreceu o desenvolvimento do capitalismo de Estado.
- d) A multipolarização que muitos observam no mundo se deve aos novos núcleos de poder econômico que concorrem com os EUA, tais como o Extremo Oriente (China, Japão e Coreia do Sul) e a União Europeia.
- e) Os países considerados emergentes (Brasil, Rússia, Índia, Argentina) disputam uma vaga no mundo multipolarizada.

Quadro 4- Possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 3
CONHECIMENTO	Observar mapas anteriores (duas vezes); observar novo mapa; reconhecer (tres vezes: lembrar informações de situações anteriores); observar mapa novo; identificar (quatro vezes: novas informações sobre países da Ásia, país em expansão econômica e liderança mundial, país mais ameaçado por essa liderança, alternativa correta dentre as cinco enunciadas); observar mapa estilizado; observar legenda; identificar (cinco vezes: o que significam círculos e setas no mapa, áreas onde a escala de comércio é mais intensa, maiores pólos de comércio mundial de mercadorias e onde é mais frágil, duas questões de múltipla escolha, cada uma com cinco alternativas).
COMPREENSÃO	Interpretar superação da regionalização bipolar do mundo.
APLICAÇÃO	Síntese individual/relatório.
ANÁLISE	Fracionar a informação do mapa para responder várias questões.
SÍNTESE	Estabelecer relações entre elementos de mapa preenchendo quadro.
AVALIAÇÃO	Emitir opinião e justificar sobre regiões com maiores fluxos econômicos; justificar espessura diferente das setas; justificar superação da regionalização bipolar do mundo.

Fonte: Elaboração da autora

Esta foi uma situação de aprendizagem basicamente pautada na aquisição de novos conhecimentos e retomada de conhecimentos anteriores embora haja participação de todas as categorias com alguma tarefa.

3.2.2.4 Situação de aprendizagem 4 - os principais blocos econômicos supranacionais

Leitura e análise de texto

Leia o texto a seguir e depois responda às questões propostas.

União Europeia

A ideia de uma organização que congregasse as economias de vários países europeus se tornou mais forte com o final da Segunda Guerra Mundial, em decorrência da desestruturação econômica provocada pelo conflito. Em 1947, pelo *Tratado de Haia*, Bélgica, Luxemburgo e Holanda criaram uma área de livre comércio denominada Benelux-nome que reúne as iniciais de cada um dos países-membros: BE de Bélgica, NE Netherlands (Holanda) e LUX de Luxemburgo.

Em 1951, pelo *Tratado de Paris*, seis países europeus uniram-se, formando outra entidade econômica denominada Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Ceca), com o intuito de reorganizarem sua base industrial. Esse pode ser considerada a base inicial de uma nova organização, o Mercado Comum Europeu (MCE), nascido em 1957, pelo *Tratado de Roma*. Surgiu naquele momento a “Europa 6”: Bélgica, Luxemburgo, Holanda, Alemanha Ocidental, França e Itália.

O *Tratado de Roma* pode ser considerado responsável pelo nascedouro da União Europeia. Em 1973, mais três países solicitaram o ingresso na organização, e Reino Unido, Irlanda e Dinamarca passaram a fazer parte do primeiro grande bloco de livre comércio do mundo. Na década de 1980, após o fim das ditaduras em seus países, ingressaram Portugal, Espanha e Grécia.

Com a desintegração da URSS, responsável pelo fim da Guerra Fria, e o fim da influência soviética no Leste Europeu, os 12 países do MCE ampliaram seus objetivos com o claro intuito de fortalecer a Europa diante da Nova Ordem Mundial, agora mais econômica e menos militarizada. Em 1992, aconteceu na Holanda o encontro dessas nações para assinatura do *Tratado de Maastrich*, por meio do qual foi criada a União Europeia, ampliando as alianças econômicas e políticas entre os países-membros. Com isso, estabeleceu-se uma área de livre circulação de mercadorias, pessoas, serviços e capitais.

Em 1995, a nova conjuntura mundial atraiu mais três países para a organização: Suécia, Finlândia e Áustria, formando a “Europa dos 15”. Com a assinatura do *Tratado de Amsterdã*, em 1997, os países da União Europeia instituíram o passaporte único e a moeda única, o euro-que começou a ser utilizado em 1999 somente em transações comerciais e financeiras, entrando definitivamente em circulação em 2002. No entanto, o uso do euro ainda não se generalizou na EUA, por isso, se fala em “zona do euro”.

Em 2001, a assinatura do *Tratado de Nice* ampliou ainda mais o número de membros da União Europeia, pois entraram nesse momento muitos dos antigos países socialistas que

viviam sob a influência direta da URSS-Hungria, República Tcheca, Eslováquia, Polônia, Estônia, Lituânia, Letônia e Eslovênia-, além de Malta e Chipre. Como resultado desse tratado, em 2004 nascia a “Europa dos 25”. Em 2007, ingressaram ainda Bulgária e Romênia, formando a “Europa dos 27”.

Para fazer valer todos os compromissos assumidos em 1957 com o *Tratado de Roma*, ainda serão necessários a consolidação de uma política militar comum e um maior empenho dos países-membros em relação às questões internacionais.

Referências

Europa-União Europeia. Disponível em: http://europa.eu/index_pt.htm. Acesso em: 21 maio 2013.

VICENTE, Paulo. *O Tratado de Roma: nos cinquenta anos da Europa*.

Elaborado por Jaime Tadeu Oliva especialmente para o São Paulo faz escola.

1. De que assunto o texto trata?

2. Que fatores os primeiros países a formar uma área de livre comércio na Europa?

3. Por que países como a Polônia e a Eslovênia só ingressaram na União Europeia após a assinatura do Tratado de Nice, em 2001?

Leitura e análise de mapa-Observe o mapa a seguir e depois responda às questões propostas



Élargissements sucessifs de l'Union Européenne, octobre 2012.

1. Esse mapa da Europa representa o processo, ainda em andamento, de estruturação da União Europeia. Nele é possível identificar os apíses que originalmente formaram esse bloco, assim como os ingressantes e os que desejam entrar. Como podemos visualizar essas informações no mapa?

2. Considerando a representação do processo de estruturação da União Europeia, vale observar a geografia desse processo:

a) Quais são as nações fundadoras e onde se localizam?

b) Qual a geografia da expansão da União Europeia?

3. Agora propomos uma pequena pesquisa com dois itens:

a) Por que os países do Leste Europeu estão sendo os últimos a serem incorporados na União Europeia (há os que foram incorporados recentemente e há os que desejam ser incorporados)?

b) Todos os países que estão pedindo nesse momento o ingresso na União Europeia são realmente europeus, conforme a divisão tradicional dos continentes?

LIÇÃO DE CASA

Com base no texto União Europeia, elabore um quadro-síntese com as principais ações de integração entre os países que vieram a constituir esse bloco

Leitura e análise de texto

1. Lei o texto a seguir e identifique o papel de cada um dos membros do Mersul, considerando o consumo econômico e geopolítico do continente sul-americano

Mercosul

O mercosul passou a vigorar oficialmente em janeiro de 1991, quando os presidentes do Brasil, do Uruguai, do Paraguai e da Argentina consolidaram as bases que deram origem ao *Tratado de Cosntituição do Mercado Comum do Sul*, em Assunção, capital do Paraguai.

O Mercosul nasceu da aproximação geopolítica entre o Brasil e a Argentina e dos acordos prévios de integração econômica foi a redemocratização política: em meados da década de 1980, ambos transitaram de ditaduras militares para regimes civis baseados em eleições livres.

Após mudanças políticas ocorridas nos dois países e a intensificação do processo de globalização, o empenho em transformar o rompimento com esses regimes autoritários em fronteiras comerciais abertas teve como ponto de partida o fato de a América do Sul constituir uma unidade física contínua, propiciadora de oportunidades de cooperação. No mundo pós-Guerra Fria, no qual tuam simultaneamente forças antagônicas, tanto se globaliza quanto se regionaliza. Portanto, a América do Sul apresenta um novo potencial: o de aprofundar a cooperação em um projeto de integração voltado para organizar em outro patamar a convivência no espaço sul-americano pode ampliar vantagens comparativas em um processo de inserção competitiva na economia mundial, na medida em que os vetores logística/transporte e telecomunicação/energia forem desenvolvidos para adicionar valor e reduzir custos, estimulando, num clima de paz, os elos do comércio e do investimento.

Seguindo a tendência que vigorou como forma de reorganização econômica dos Estados pós-Guerra Fria, o Mercosul, a partir de 1994, definiu como metas a implantação de uma área de integração dos mercados, consolidando o livre comércio entre os quatro países com a eliminação completa das tarifas de importação. Também propôs uma Tarifa Externa Comum (TEC), por meio da qual produtos importados de países não pertencentes ao bloco só podem circular no interior destes se as normas tarifárias atenderem aos interesses de cada um dos países do bloco.

Hoje composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (Estados-membros), o Mercosul responde por 71,8% (12.789.558 km² do território da América do Sul. Somada, a população do bloco chega a 275 milhões de habitantes, 69,78% da população da região. Possui um PIB nominal de US\$ 3,32 trilhões (dados 2011) e ocuparia a posição de quinta economia mundial se fosse considerado como um único país.

Dos quatro membros originais do bloco (ou seja, com exceção da Venezuela), as maiores economias são as do Brasil e da Argentina (juntas, correspondem a 80% das transações do Mercosul). Também apresentam diferenciações quanto aos custos de produção e tipo de setores que recebem maiores investimentos. Enquanto o Brasil, possui um parque industrial bem mais diversificado que o da Argentina, com tecnologia avançada, maior produção e salários mais baixos, o país vizinho lidera a produção de grãos, frutas e pecuária apresentando custos mais baixos que o brasileiro nesses setores. Dessa forma, a integração regional entre esses dois países transformou o Mercosul num eixo prioritário do comércio exterior brasileiro. A Argentina, nos primeiros anos de funcionamento do bloco, tornou-se, isoladamente, o segundo maior parceiro comercial do Brasil, atrás mais de 16% da corrente

de intercâmbio internacional brasileira. Contudo, no início do ano 2000, a crise financeira argentina abalou fortemente a estabilidade da integração econômica e, em 2003, o bloco representou apenas 9,4% do total de intercâmbio com o Brasil, tendo a China se tornado o nosso segundo maior parceiro comercial.

De certa forma, o Mercosul tem importância comercial maior para a Argentina do que para o Brasil. Isso ocorre porque, apesar de a Argentina também ser considerada *global trader*, ou seja, possuir relações comerciais com a maioria dos países do mundo, a sua situação de dependência com o Mercosul é muito maior do que a brasileira. Enquanto o Brasil tem como benefício o acesso ao mercado argentino, com cerca de 40 milhões de pessoas, a Argentina tornou-se dependente do mercado brasileiro, que corresponde a mais de 190 milhões de consumidores. Como consequência, o Mercosul é o destino de mais de um quarto das exportações argentinas e a origem de quase 30% de suas importações.

Uruguai e Paraguai, países com população e economia diminutas, exibem forte dependência comercial em relação ao bloco do Cone Sul. Os dois vizinhos maiores são os principais parceiros comerciais dos dois países. A economia brasileira funciona como um ímã, orientando os fluxos de intercâmbio externo de ambos no conjunto do Mercosul.

Em função do compromisso do bloco com a intensificação das relações com os demais países do continente, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru são Estados Associados ao Mercosul. Anteriormente na categoria de Estado Associado, a República Bolivariana da Venezuela em 2006, em Caracas, do Protocolo de adesão da Bolívia, e o país poderá estar integrado em um prazo de quatro anos ao bloco. Em junho de 2012, o Mercosul e a Unasul aprovaram a suspensão temporária do Paraguai por discordar da forma como foi conduzido o processo de *impeachment* do presidente do país.

Elaborado por Angela Corrêa da Silva especialmente para o São Paulo faz escola

2. Leia o texto a seguir e depois responda às questões propostas.

Nafta

Após a Segunda Guerra Mundial, os EUA consolidaram-se como a principal potência mundial. Entretanto, a partir da década de 1970, com a reestruturação econômica europeia e japonesa, novos eixos de poder econômico se instalaram no mundo, situação que se configurou definitivamente após a desintegração da URSS em 1991, colocando fim ao período Guerra Fria.

Diante desse cenário, o governo dos EUA propôs, em 1990, uma reunião entre as lideranças da América, com exceção de Cuba, denominada “Iniciativa para as Américas”. No encerramento de evento, o então presidente dos EUA, George Bush, propôs a criação de uma imensa área de livre comércio, que deveria abranger do “Alasca ao Cabo Horn”. Como parte dessa estratégia, em 1992 foi criada a zona de livre comércio da América do Norte, *North American Free Trade Agreement* (Acordo de Livre Comércio da América do Norte)-Nafta.

O principal objetivo do Nafta foi promover a integração de mercados por meio da livre circulação de mercadorias entre EUA, Canadá e México com o intuito de que esse bloco se transformasse no embrião de uma organização maior denominada Área de Livre Comércio das Américas (Alca). Os princípios básicos que norteiam o Nafta baseiam-se:

- Na eliminação das tarifas alfandegárias de centenas de produtos, criando uma zona de livre comércio para a atuação das empresas;
- Na livre circulação de mercadorias e dólares entre os países integrantes;
- Nas restrições ao livre trânsito de trabalhadores entre os países.

Ao se analisar o papel de cada um dos membros que compõem o Nafta, evidenciam-se os interesses que permeiam o bloco.

O Canadá, país com 9 976 139 km², segunda maior área do mundo e com uma população de cerca de 35 milhões de habitantes, apresenta uma atividade econômica de grande desenvolvimento, porém necessita ampliar o seu mercado consumidor. Dessa forma, participar do Nafta lhe permite escoar sua produção para um mercado de mais de 430 milhões de habitantes.

Já o México enfrenta alguns problemas mais sérios. Se, por um lado, também se beneficia da ampliação de mercados, por outro, tem sofrido graves problemas com relação à política de restrição à imigração. Como é o país de menor desenvolvimento entre os integrantes do Nafta, apresenta uma grande população, cerca de 107 milhões de habitantes, que

viegem muitas vezes em condições sociais precárias, sendo, portanto, um reduto de mão de obra barata. Beneficiando-se dessa situação, empresas estadunidenses instalam suas filiais, denominadas “*maquiladoras*”, em cidades fronteiriças, apenas para montar produtos destinados aos países do bloco, com o intuito de fixar a população em seu próprio país e, com isso, diminuir as constantes migrações de mexicanos para dentro dos EUA.

Por outro lado, os EUA têm sólidos interesses no Nafta. Inicialmente incorpora ao seu mercado as populações consumidoras do Canadá, com alto poder aquisitivo, e do México, segunda maior população da América do Norte, ampliando, portanto, o potencial de seu mercado, além de ter acesso a uma farta mão de obra de custo baixo. Ao incorporar o México numa organização econômica de peso, a estratégia política estadunidense contribuiu para romper com a possibilidade de se criar um bloco unicamente latino-americano, pois o México, importante liderança regional, não mais apresenta interesses em relação a seus pares latinos. Diante das demandas individuais, o grande vencedor são os EUA, ainda mais quando se imagina o Nafta como balão de ensaio para a consolidação de uma organização muito maior, denominada Alca.

Elaborado por Jaime Tadeu Oliva especialmente para o São Paulo faz escola.

a) Destaque do texto os principais objetivos do Nafta.

b) Descreva as vantagens e as desvantagens resultantes da adesão ao Nafta para cada um dos países-membros.

<hr/> <hr/>

3. Leia o texto a seguir e depois responda às questões propostas.

Alca

Ao analisar os resultados da balança comercial dos Estados Unidos nos últimos anos, ganha sentido o interesse estadunidense em compor uma área de livre comércio com a toda a América, pois apresenta superávits de exportação somente com a América Latina. Em relação a todos os outros continentes, a balança comercial estadunidense é deficitária.

Por outro, os países latino-americanos têm em geral certo receio quando se propõe uma integração continental porque é sabido que os interesses estadunidenses não são convergentes em relação às reais necessidades dos povos latino-americanos, e se pode constatar tal argumento ao analisar as diversas formas de intervenção estadunidenses em países da América Latina. Em relação à concretização da Alca, a maior resistência vem do governo brasileiro, que não mediu esforços para, de certo modo, retardar sua efetivação. A posição brasileira vem em defesa do Mercosul, atualmente o quarto maior bloco de mercado do mundo, com um PIB conjunto que já supera 1 trilhão de dólares e tem efetuado parcerias de livre mercado com vizinhos, ampliando o seu poder na região.

O crescimento do comércio regional pode ser explicado pelo fato de as empresas transnacionais que atuam especialmente no Brasil e na Argentina terem ampliado sua escala de produção. Para se ter uma ideia do gigantismo das cifras, no setor automobilístico a produção conjunta entre Brasil e Argentina é equivalente à da Alemanha. Nesse sentido, para os países do Cone Sul, e principalmente para o Brasil, o mais industrializado deles, é fundamental garantir a consolidação do que se denomina hoje de “base Mercosul”, ou seja, transformar a região de atuação do Mercosul em importante ponto geográfico de convergência de mercadorias globais. Na América do Sul, o Mercosul representa uma possibilidade ou uma tentativa de organização de países para enfrentar esses novos arranjos mundiais.

Elaborado por Jaime Tadeu Oliva especialmente para o São Paulo faz escola.

- a) Com base nos textos sobre o Nafta e a Alca, identifique os interesses dos EUA na concretização de uma área de livre comércio que envolva a totalidade dos países americanos.

b) De acordo com o texto sobre a Alca, quais motivos levam governos dos países latino-americanos a recearem a efetivação da Alca?

4. Leia o texto a seguir e depois responda à questão proposta.

Mercosul x Alca: há conflito?

A Alca, como proposta, está muito distante de uma “integração econômica”. Enquanto os países latino-americanos devem eliminar todas as barreiras comerciais cumprindo as normas da doutrina de “livre comércio”, os EUA se reservam o direito de manter os subsídios à sua agricultura; a legislação *antidumping* para proteger suas indústrias; cotas de importação para os setores em que não são competitivos [...] e uma série de restrições “sanitárias” [...]

A proposta da Alca [...] parece mais uma subordinação de colônias à potência imperial do que uma integração econômica, que implicaria intercâmbio mais ou menos equilibrado de produtos, fluxos de capitais [...], relações e benefícios bastante simétricos. A Alca é totalmente assimétrica – as corporações transnacionais como sede nos EUA acumulam ativos latino-americanos e determinam o fluxo unilateral de lucros, juros e *royalties*, do Sul para o norte.

[...] o aprofundamento da crise econômica nos EUA e a concorrência crescente com a Europa e o Japão [...] resulta em déficits enormes e insustentáveis. Essa situação força os EUA a apoderar-se da maior parte do mercado latino-americano, de seus recursos naturais e de suas

empresas. A Alca, dando prioridade de acesso às empresas estadunidenses, facilitaria a supremacia de suas corporações [...].

A persistência da crise financeira- fiscal- cambial da Argentina leva-a a procurar negociar diretamente com os EUA um eventual acordo bilateral. Também o Uruguai está esboçando uma política para ampliar o comércio com os EUA, bilateralmente. [...]

Mas, segundo as regras do Mercosul, seus países-membros não podem negociar acordos bilaterais de livre comércio com outros governos. Pelas normas do Mercosul, os parceiros são obrigados a respeitar uma tarifa comum nas transações com o resto do mundo.

[...] sem uma prévia integração da América Latina através da ampliação do Mercosul ou outro projeto semelhante não haverá possibilidade de negociar em pé de igualdade com os EUA ou mesmo com a União Europeia. Ambos procuram construir mercados cativos para suas corporações transnacionais que deslocam suas fábricas para as regiões que oferecem, além de mão de obra relativamente qualificada e barata, também condições infraestruturais adequadas [...].

Em resumo, o projeto da Alca atende aos interesses econômicos e estratégicos dos Estados Unidos na América do Sul, afetando particularmente o Brasil, por seu potencial econômico, população, dimensões territoriais e vocação democrática. [...]"

RATNER, Henrique. *Mercosul e Alca: o futuro incerto dos países sul-americanos*. São Paulo: Edusp, 2002.p.109-19.

Com base nos textos Mercosul, Alca e Mercosul X Alca: há conflitos? Quais são os interesses regionais do Brasil ao defender a ampliação do Mercosul no contexto sul-americano?

LIÇÃO DE CASA

Com base nos textos e em seus conhecimentos de Geografia, redija uma carta para o presidente de algum país do continente americano, defendendo ou criticando o ingresso de seu país em blocos econômicos supranacionais. Considere em seu texto vantagens e desvantagens para a população local e a economia do país.

Você Aprendeu?

A globalização da economia e da sociedade está levando ao desenvolvimento de um novo “desenho” de ordem mundial. Essa nova ordem se ergue no final da Guerra Fria (um dos marcos do fim da ordem bipolar), com o crescimento dos núcleos que estão ascendendo no mercado mundial, como a América do Sule, principalmente, o Extremo Oriente. Essa ordem assiste, também, a organização de núcleos econômicos, desse novo mundo multipolar, relacionando-se na sequência das maiores para as menores economias e assinale a alternativa correta:

Planisphère, projection “Bertn 1950”, 2011

a) Nafta, Mercosul, União Europeia e países do Extremo Oriente.
 b) União Europeia, países do Extremo Oriente, Nafta e Mercosul.
 c) União Europeia, Nafta, Mercosul e países do Extremo Oriente.
 d) Nafta, países do Extremo Oriente, União Europeia e Mercosul.
 e) Nafta, Mercosul, países do Extremo Oriente e União Europeia.

Fonte dessas informações: Caderno do 9º ano- p.28-40

Quadro 5-Os principais blocos econômicos supranacionais

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 4
CONHECIMENTO	Ler (quatro vezes texto); observar mapa (tres vezes);identificar (onze vezes: assunto,fatores,nações e seus locais,qual a geografia de expansão europeia, papel de cada membro no mercosul, objetivos do Nafta, interesses dos EUA,motivos dos países latino-americanos quanto à Alca, se há conflito entre Alca,Mercosul e interesses do

	Brasil, no mapa os núcleos econômicos emergentes escalonando das maiores para as menores economias, alternativa correta).
ANÁLISE	Análise de vantagens e desvantagens relacionadas aos países.
SÍNTESE	Elaborar quadro-síntese.
AValiação	Justificar duas vezes: entrada de alguns países na União Europeia, entrada tardia de países na União Européia; apresentar critérios para visualizar informações em mapa; defender ou criticar o ingresso o ingresso do país em blocos supranacionais.

Fonte: elaboração da autora

Verifica-se, no Quadro 5, a presença marcante de itens relativos ao conhecimento e depois à avaliação com vários pedidos de justificativa e de critérios para informação, defesa ou crítica em relação a aspectos do tema tratado. Importa destacar, também, a inexistência de tarefas relativas a compreensão e aplicação de conhecimentos em situações diversificadas. Talvez isso seja pelo próprio tema tratado, não muito familiar aos alunos nessa etapa da escolarização.

3.2.2.5 Situação de aprendizagem 5 - *a declaração universal dos direitos humanos*

Para começo de conversa

Nas próximas aulas, vamos abordar um tema muito importante: os direitos humanos. O que você sabe sobre isso? Em sua opinião, quais são os direitos básicos que deveriam estar garantidos para todas as pessoas? Você acredita que todas as pessoas têm esses direitos assegurados?

Procure responder, oralmente, a essas questões, debatendo com toda a classe. Depois, registre suas conclusões no espaço a seguir.

PESQUISA INDIVIDUAL

Pesquise em jornais, em revistas ou na internet imagens que contenham cenas de desrespeito aos direitos humanos listados pela classe.

1. Selecione quatro imagens, cole-as nas próximas páginas e faça uma legenda para cada uma delas descrevendo-as e explicando por que representam violação de um direito humano básico.

Imagem 1**Legenda**

Imagem 2

Legenda: _____

Imagem 3

Legenda: _____

Imagem 4

Legenda: _____

1. Após o trabalho com as imagens, produza um texto que sintetize as informações, para responder às seguintes questões: por que as imagens selecionadas representam a violação de um (ou vários) direito (s) humano (s) básico (s)? que direito (s) é (são) esse (s)? O que pode ser feito para que esse (s) direito (s) seja (m) garantido (s)?

Leitura e análise de texto

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

1. O que você sabe sobre a época em que foi instituída essa Declaração? Qual foi a importância dessa Declaração naquele momento histórico?

2. Agora, leia alguns artigos que compõem a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e faça as atividades propostas.

A Assembleia Geral proclama a presente *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, [...]

Artigo I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...]

Artigo III. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...]

Artigo XXIII.

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo XXVI.

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvido da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...]

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova Iorque: ONU, 1948.

Disponível em: http://unicrio.org.br/img/DecIU_D_Humanos_VersolInternet.pdf.

Acesso em: 22 out.2013

- a) O que há de diferente entre a listagem de direitos feita pela classe e os direitos selecionados da *Declaração Universal de Direitos Humanos*, apresentados no texto?

- b) Quais são as principais estratégias indicadas para solucionar as situações de desrespeito aos direitos humanos? Justifique sua resposta.

PESQUISA EM GRUPO

Organizados em grupos, selecionem dois artigos e procurem representa-los por meio de um desenho ou uma colagem. Depois, representem alguma situação na qual esse direito esteja sendo negado a uma pessoa ou a um grupo. Esse trabalho pode ser feito em folhas de papel branco ou em cartolina.

LIÇÃO DE CASA

O documento *Um mundo para as crianças* foi aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em maio de 2002. Trata-se de uma nova agenda para as crianças do mundo, pautada nos objetivos apresentados a seguir:

1. **Colocar as crianças em primeiro lugar.** Em todas as medidas relativas à infância será dada prioridade aos melhores interesses da criança.
2. **Erradicar a pobreza: investir na infância.** Reafirmamos nossa promessa de romper o ciclo da pobreza em uma só geração, unidos na convicção de que investir na infância e realizar os direitos da criança estão entre as formas mais efetivas de erradicar a pobreza. Medidas imediatas devem ser tomadas para eliminar as piores formas de trabalho infantil.

3. **Não abandonar nenhuma criança.** Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos; portanto, é necessário eliminar todas as formas de discriminação contra as crianças.
4. **Cuidar de cada criança.** As crianças devem ter o melhor início de vida. Sua sobrevivência, proteção, crescimento e desenvolvimento com boa saúde e uma nutrição adequada são as bases fundamentais do desenvolvimento humano. Faremos um esforço conjunto para lutar contra as doenças infecciosas, combater as principais causas da desnutrição e criar as crianças em um meio seguro que lhes permita desfrutar de boa saúde, estar mentalmente alertas, sentir-se emocionalmente seguras e ser socialmente competentes e capazes de aprender.
5. **Educar todas as crianças.** Todas as meninas e todos os meninos devem ter acesso à educação primária obrigatória, totalmente garantida e de boa qualidade, como base de um ensino fundamental completo. Devem eliminar-se as disparidades de gênero na educação primária e secundária.
6. **Proteger as crianças da violência e da exploração.** As crianças devem ser protegidas de todo e qualquer ato de violência, maus-tratos, exploração e discriminação, assim como de todas as formas de terrorismo e de serem mantidas como reféns.
7. **Proteger as crianças da guerra.** As crianças devem ser protegidas dos horrores dos conflitos armados. Crianças que estão em território sob ocupação estrangeira também devem ser protegidas de acordo com as disposições do direito humanitário internacional.
8. **Combater o HIV/Aids.** É necessário proteger as crianças e suas famílias dos efeitos devastadores do HIV/Aids.
9. **Ouvir as crianças e assegurar sua participação.** As crianças e os adolescentes são cidadãos valiosos que podem ajudar a criar um futuro melhor para todos. Devemos respeitar seus direitos de se expressar e de participar em todos os assuntos que lhes dizem respeito, de acordo com sua idade e maturidade.
10. **Proteger a Terra para as crianças.**

1. Esses objetivos seguem princípios comuns aqueles expressos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada em 1948? Justifique sua resposta.

2. Escolha dois objetivos que você considere mais importantes. Explique a sua escolha.

3. Você considera que a realização desses objetivos pode melhorar a vida das crianças e dos adolescentes brasileiros? De que forma?

4. Será que as crianças estão efetivamente protegidas conforme o previsto no documento *Um mundo para as Crianças*? Como podemos relacionar esse documento da ONU e o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* no Brasil? Justifique sua resposta.

VOCÊ APRENDEU?

Encceja 2005- O desrespeito aos direitos do homem, seja em nosso país ou em outros lugares do mundo, é noticiado pelos meios de comunicação com certa frequência. O texto a seguir foi extraído da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
[...] (Artigo 1º)”

Entende-se que o documento da ONU recomenda a todos os países a:

- a) Manutenção da liberdade de comunicação e informação.
- b) Garantia de direitos, independente de cor, sexo ou crença.
- c) Prisão arbitrária daqueles que fazem oposição aos governos.
- d) Restrição à liberdade de pensamento e de ir e vir.

Fonte dessas informações – Caderno do 9º ano- p. 41-51

Quadro 6- A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 6
CONHECIMENTO	Relembrar (duas vezes: o que sabe sobre?; pesquisar em jornais; ler (cinco vezes: textos quatro vezes e informação inicial); reconhecer (selecionar imagens adequadas) identificar objetivos.
COMPREENSÃO	Explicitar direito violado em imagem; selecionar (três vezes: estratégia, artigos, objetivos); demonstrar compreensão dos princípios de direitos das crianças comparando com os direitos universais).
APLICAÇÃO	Representar ,por meio de desenho ou colagem, partes já vistas (duas vezes).
ANÁLISE	Comparar características de listagem de direitos.

SÍNTESE	Produzir texto síntese a partir do trabalho com imagens selecionadas.
AVALIAÇÃO	Opinar sobre quais os direitos todos deveriam ter garantidos; justificar se acredita que os direitos são assegurados; justificar (escolha das imagens e razão da representatividade); justificar forma pela qual os direitos possam ser garantidos; justificar razão da importância do documento quando foi apresentado; justificar escolha de estratégia para solucionar desrespeito aos direitos humanos; justificar resposta sobre atender princípios sobre atendimento às crianças; justificar resposta sobre o cumprimento do que está previsto no documento sobre os princípios de atendimento às crianças.

Fonte: Elaboração da autora

Nesta situação de aprendizagem observa-se que há a intenção de trazer os alunos para reflexão de um assunto ainda não abordado, talvez desconhecido por eles, caracterizando uma forma de atividade diagnóstica que deverá obter do aluno um conhecimento inicial sobre o tema.

Nessa etapa, percebe-se orientação de procedimentos diferenciados que trazem para sala de aula algo menos rígido quanto ao modo roteirizado anterior, dando maior autonomia para os alunos e para o professor, mesmo que o assunto esteja ligado ao currículo proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo.

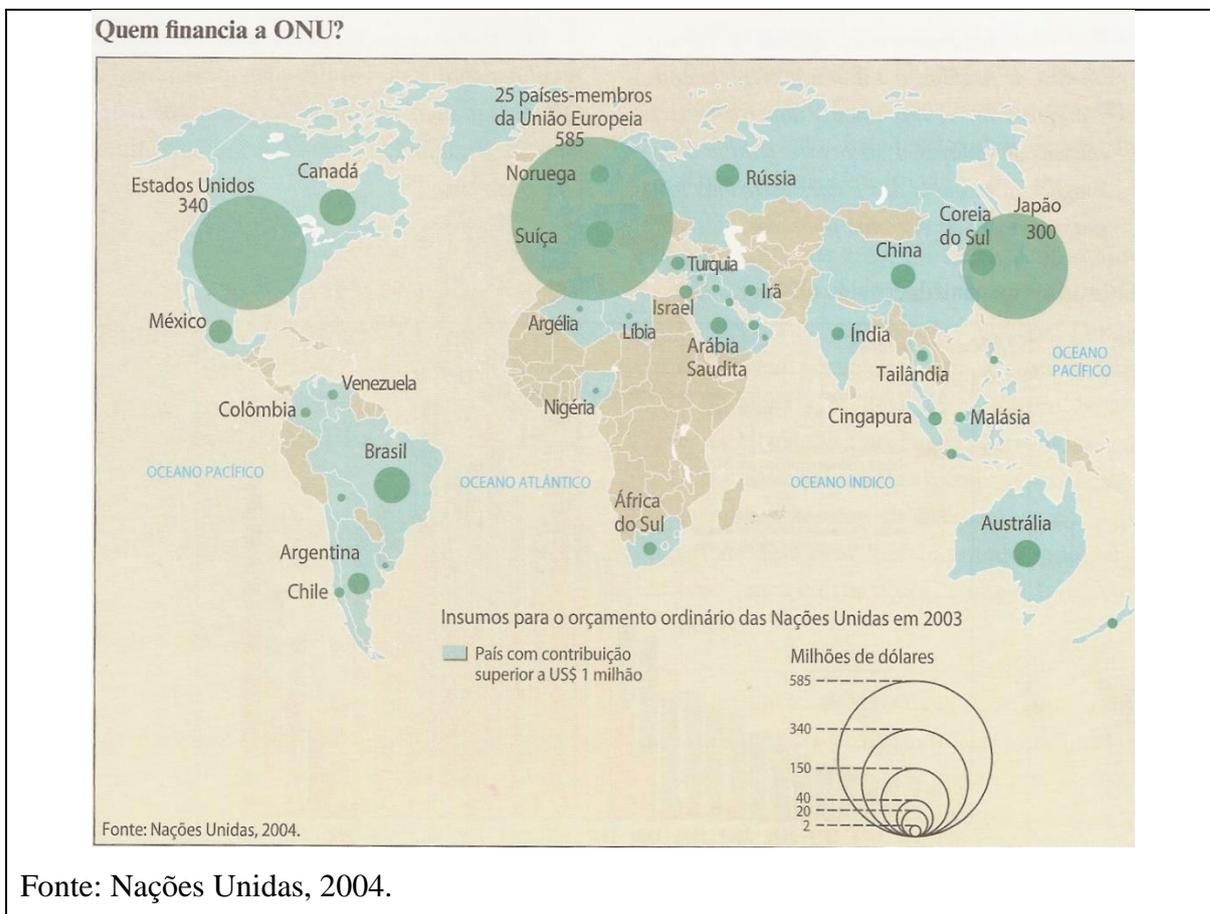
Seguindo na análise das atividades do caderno do aluno, observa-se o interesse em manter atividades mais livres, mesmo que orientadas pela apostila. Os alunos são estimulados a fazer pesquisa individual com o uso de jornais, revistas e internet sobre o tema para a elaboração na própria apostila de quadros com os recortes que foram pesquisados pelos alunos.

A análise do quadro permite verificar que as tarefas passaram todas as categorias cognitivas com ênfase na de avaliação pela quantidade de pedidos de escolhas, de opiniões e justificativas. Evidentemente tal ênfase tem a intenção de fortalecer a necessidade de que esse tema fique bem compreendido, sobretudo nessa fase em que estão.

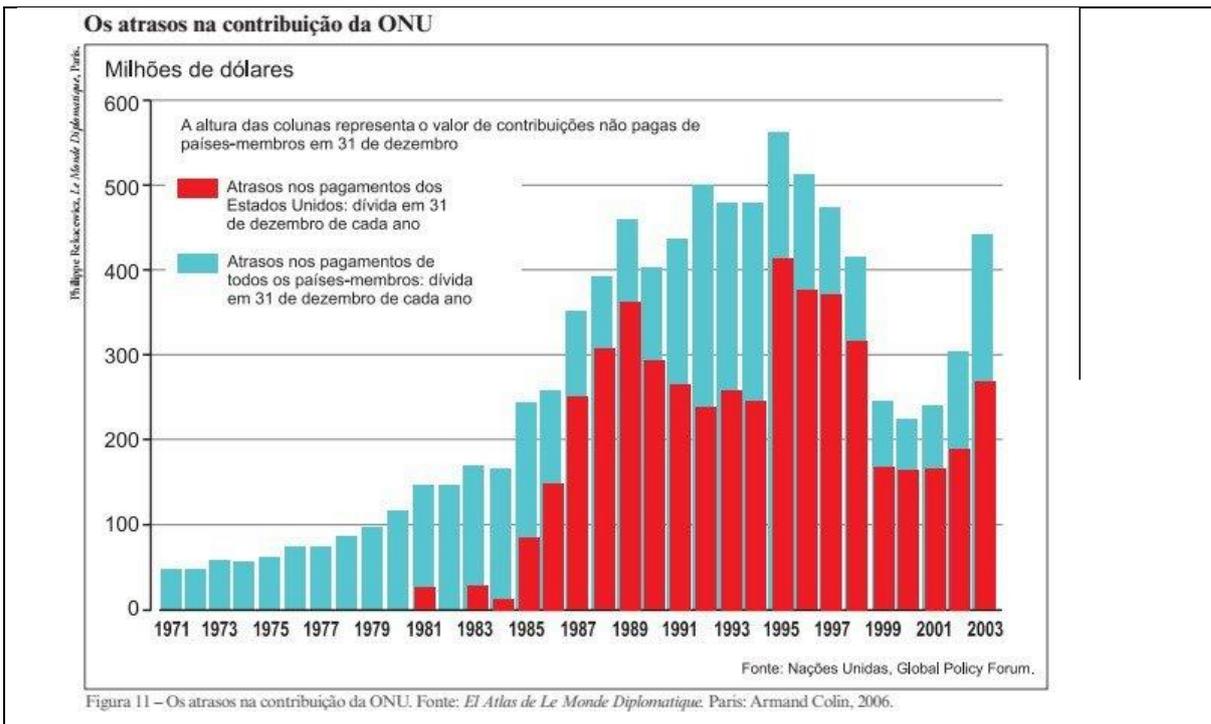
3.2.2.6 Situação de aprendizagem 6 - a Organização Das Nações Unidas (ONU)

Leitura e análise de mapa e gráfico
--

Observe o mapa Quem financia a ONU?, que identifica a contribuição de cada país ou bloco econômico no financiamento das operações das Nações Unidas, e o gráfico Os atrasos na contribuição da ONU, que apresenta os países com atraso na contribuição para a ONU.



Fonte: Nações Unidas, 2004.



Com base no mapa e no gráfico anteriores, responda:

1. Quais são os maiores financiadores dos programas e agências da ONU? Por que você acha que isso ocorre?

2. No contexto da América do Sul, o Brasil é o principal financiador da ONU. Por que isso ocorre?

3. No continente africano, apenas quatro países contribuem com somas anuais superiores a 1 milhão de dólares. Quais são esses países? Você saberia explicar por que isso ocorre?

4. A partir das informações contidas no gráfico Os atrasos na contribuição da ONU, identifique qual país se destaca como “mau pagador” de suas contribuições à ONU.

5. Quais são as consequências prováveis desses atrasos para a comunidade internacional?

Desafio!

A operação militar representada na foto pode ser usada como um exemplo de desrespeito ao Conselho de Segurança da ONU? Explique sua resposta.



Tropas estadunidenses na invasão do Iraque, 2003.

Leitura e análise de texto**Leia o texto a seguir.**

Em maio de 2005, o Brasil, a Alemanha, a Índia e o Japão apresentaram uma proposta de expansão do Conselho de Segurança (CS) da ONU. Esses quatro países, que passaram a ser

conhecidos como G-4, reivindicavam assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, para eles e para mais dois países do continente africano a serem escolhidos posteriormente. Entretanto, todos os atuais membros do CS, com exceção da França, pronunciaram-se contra a proposta. Os Estados Unidos, por exemplo, defendem que a reforma do Conselho de Segurança só deve ocorrer se os novos membros, quaisquer que sejam eles, abrirem mão do direito de veto, que continuaria prerrogativa exclusiva dos cinco membros permanentes originais.

Também a Argentina e o Paquistão se pronunciaram contra a candidatura do G-4, pois não aceitam a liderança regional dos seus vizinhos. ”

Elaborado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola.

1. Qual é a posição brasileira diante da reforma do Conselho de Segurança?

2. Por que a Argentina e o Paquistão se posicionaram contra a candidatura do G-4?

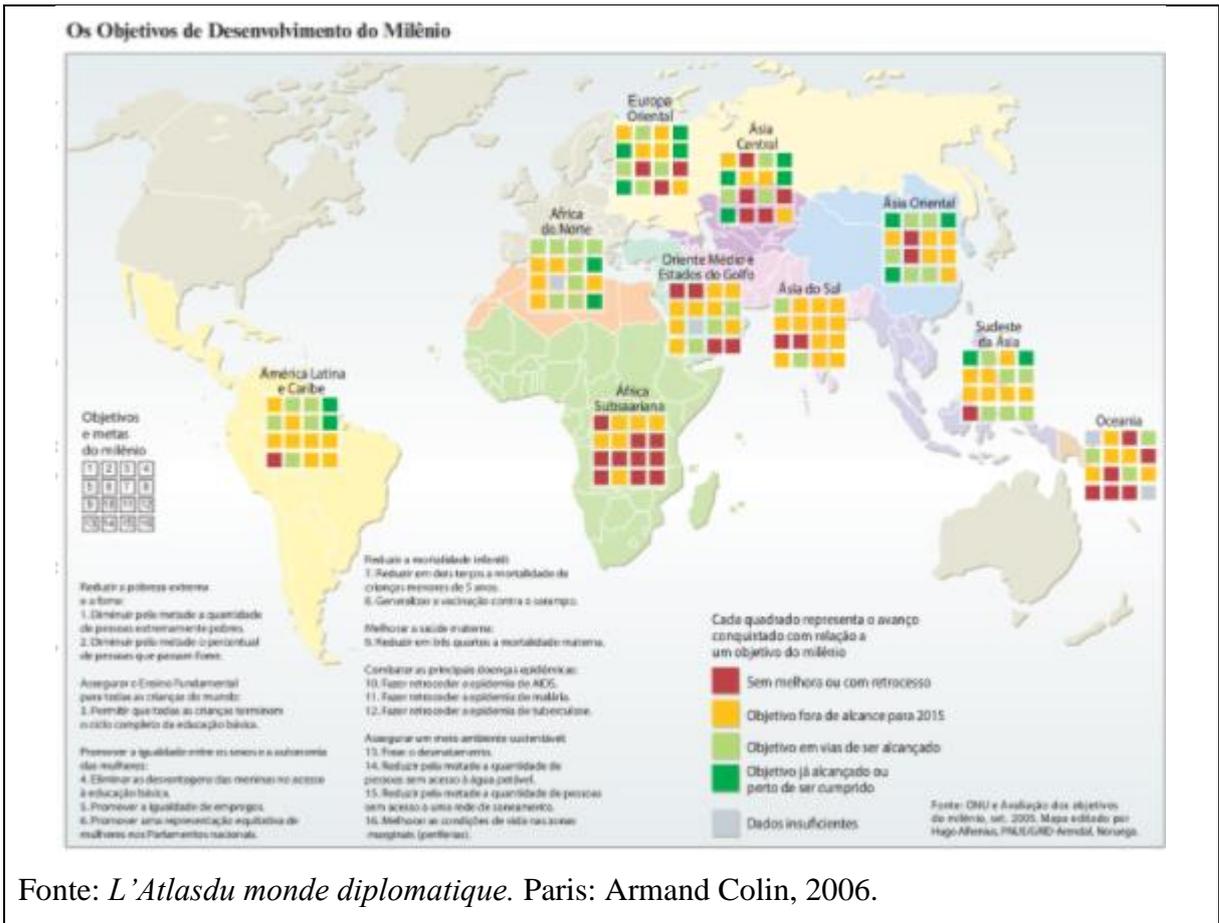
3. Em sua opinião, qual é a importância para um país como o Brasil integrar o Conselho de Segurança da ONU?

4. Qual é o significado estratégico e geopolítico do direito de veto no Conselho de Segurança da ONU?

Leitura e análise de texto

Observe atentamente o mapa da próxima página. Com base nele, e usando o planisfério político de um atlas geográfico escolar como referência de localização dos países e regiões do mundo, responda às questões.

1. Quais regiões do mundo já cumpriram a meta de reduzir pela metade o número de pessoas extremamente pobres?



2. Em quais regiões do mundo a situação da pobreza piorou ou permaneceu estagnada? Quais os possíveis motivos que justifiquem essa situação?

3. Em quais regiões do mundo a situação do desmatamento piorou ou permaneceu estagnada?

4. Quais regiões do mundo já conseguiram ou estão em vias de conseguir universalizar a oferta de Ensino Fundamental? Na sua opinião, o que isso pode representar para essas regiões?

5. Em qual região do mundo a situação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio é mais dramática, ou seja, em qual região os resultados ficaram mais distantes dos objetivos predeterminados?

6. Em que região há melhor desempenho em relação aos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio?

Leitura e análise de tabela

1. As demandas dos países ricos dificultaram a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio no continente africano. Os dados da tabela reforçam ou contestam essa tese? Explique a resposta.

Para onde vai o dinheiro do mundo? (em bilhões de dólares)	
Gastos militares dos países ricos*	616
Gastos mundiais em publicidade*	446
Custo anual da Guerra do Iraque**	180
Investimento necessário para que a África atinja todos os ODM em 2015	25

*Dados de 2003

**Gastos dos Estados Unidos

Philippe Rekacewicz, *Le monde Diplomatique*, Paris. Fonte: *El atlas de le monde diplomatique*. Buenas Aires: Capital Intelectual S.A, 2006. P. 105

LIÇÃO DE CASA

1. Encceja2006

O presidente americano Franklin D. Roosevelt foi o idealizador da ONU. Mas, desde 1943, ele enxergava a futura organização não como uma “liga da paz”, fraca e impotente, mas como um instrumento das grandes potências para conservar a paz pela força. ”

Boletim Mundo, n.5. São Paulo: Clube Mundo- Geografia e Política Internacional, set.2005. p.7. Disponível em: www.clubemundo.com.br/pages/pdf/2005/mundo0505.pdf. Acesso em 1 nov.2013.

[...] em 2000 a ONU lançou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio- como um compromisso para a diminuir a desigualdade e melhorar o desenvolvimento humano no mundo.

A partir da análise dos textos acima, é correto afirmar que:

- a) Os dois textos apontam a ONU como instituição internacional cujo objetivo é promover a paz e o desenvolvimento mundial.
- b) Os dois textos questionam a representatividade mundial da ONU.
- c) A atuação da ONU está restrita às negociações para impedir conflitos armados entre os países.
- d) Os dois textos são contraditórios e retratam a atuação da ONU na promoção de intervenções militares.

Quadro 7- A Organização das Nações Unidas

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 6
CONHECIMENTO	<p>Observe (três vezes:mapa duas vezes e gráfico); identificar (oito vezes: financiadores de programa,Brasil maior financiador da América do Sul,países do continente africano, qual país é maior mau pagador, posição brasileira no conselho de segurança, significado do direito de veto no conselho de segurança da ONU, regiões do mundo que reduziram número de pessoas extremamente pobres, alternativa correta em questão de múltipla escolha).</p> <p>Ler (três textos, uma tabela)</p>
COMPREENSÃO	<p>Selecionar consequências dos atrasos de pagamento; usar planifério para responder questões sobre regiões do mundo que cumpriram compromissos assumidos com a ONU; comparar dados de tabela sobre dificuldades da Africa.</p>
APLICAÇÃO	<p>Usar conhecimentos anteriores para dizer (em quais regiões do mundo: a pobreza piorou ou estagnou, o desmatamento piorou ou estagnou, quais regiões do mundo conseguiram ou estão em vias de universalizar a oferta de ensino funamental, em qual região do mundo os resultados dos objetivos determinados ficaram mais distantes, em qual região há melhor desempenho dos objetivos determinados).</p>
ANÁLISE	<p>Analisar (dois textos lidos); de dados de tabela.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Justificar (seis respostas sobre:financiadores da ONU, por que o Brasil é o maior, porque só quatro países africanos contribuem, porque a foto representa desrespeito à ONU, porque Argentina e Paquistão são contra G-4, resposta sobre situação da África); opinar sobre tres vezes (importância do Brasil no Conselho de Segurança da ONU, estagnação ou piora da pobreza, justificar opinião sobre ensino fundamental).</p>

Fonte: Elaboração da autora

A análise desse quadro permite verificar ênfase sobre o conhecimento, com muitas informações que certamente são novas para os alunos, mas, também, ênfase na parte das avaliações exigindo raciocínio de justificação de opções pelas respostas o que certamente também acarreta aplicação dos conhecimentos subjacentes.

3.2.2.7 Situação de aprendizagem 7 - a organização mundial do comércio

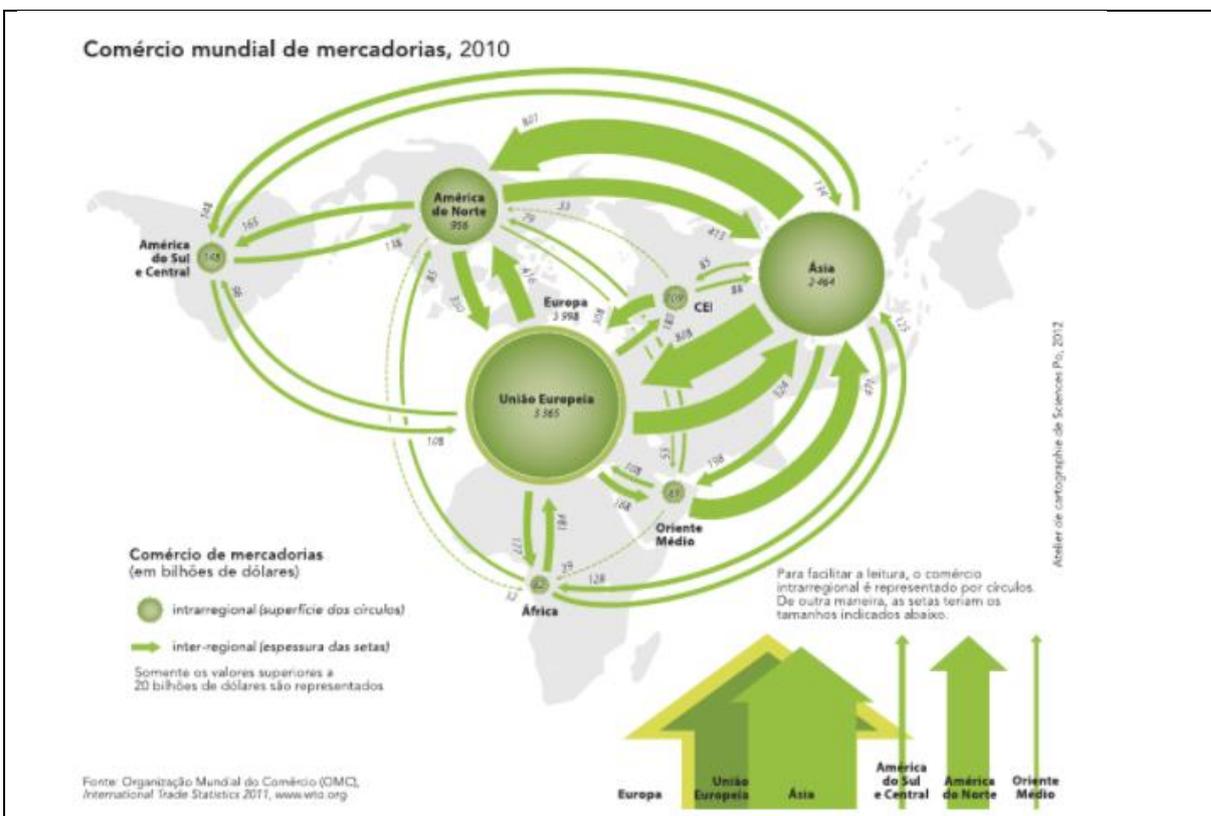
Para começo de conversa

1. Explique por que a maior parte do comércio internacional ocorre entre os países ricos.

2. A maior parte dos países busca proteger seu mercado interno criando barreiras à importação de mercadorias. Quais essas barreiras e como elas funcionam?

Leitura e análise de mapa

1. Observe o mapa e responda às questões a seguir.



Fonte: Organização Mundial do Comércio (OMC), *International Trade Statistics*, 2011.

- a) Quais são os eixos estruturantes do comércio mundial?

b) Como você avalia a participação das Américas do Sul e Central e da África no comércio internacional?

Leitura e análise de texto

Leia o texto a seguir.

Os subsídios a seus produtores estão nos estrangulando

Depois de muitos anos sendo empurrada para o segundo plano global, é encorajador ver a atenção do mundo focalizar em nosso continente. Apoio internacional- tanto financeiro como de outro tipo- certamente é necessário para ajudar no combate à pobreza extrema e doenças que afetam nossas nações. Mas, primeiro e mais importante, a África precisa poder tomar seu destino em suas próprias mãos. Somente autoconfiança e crescimento e desenvolvimento econômicos permitirão que a África se torne um membro pleno da comunidade mundial.

Com a criação da Nova Parceria Econômica para o Desenvolvimento Africano, em 2001, os líderes africanos assumiram o compromisso de seguir os princípios da boa governança e da economia de mercado. Nada mais central para essa meta do que participar do comércio mundial. Como presidentes dos dois países menos

desenvolvidos da África- Burkina Faso e Mali- estamos ansiosos para participar no sistema de comércio multilateral e assumir seus direitos e obrigações.

A cultura do algodão é nosso bilhete de entrada para o mercado mundial. Sua produção é crucial para o desenvolvimento econômico da África Central e Ocidental, assim como no Benin e no Chade. Mais do que isso, o algodão é de fundamental importância para a infraestrutura social da África, assim como para a manutenção de suas áreas rurais.

Esse setor econômico vital em nossos países está sendo seriamente ameaçado pelos subsídios agrícolas oferecidos pelos países ricos a seus produtores de algodão. De acordo com o Comitê do Conselho Internacional do Algodão, os subsídios ao algodão somaram cerca de 5,8 bilhões de dólares na produção dos anos de 2001 a 2002, quase igualando a quantidade de algodão comercializado nesse mesmo período. Tais subsídios levam a um excedente de produção mundial e distorcem os preços do algodão, privando os países africanos da sua única vantagem comparativa no comércio internacional.

O algodão não é apenas crucial para nossas economias, ele é o único produto agrícola que nossos países podem comercializar. Apesar de o algodão africano ser da mais alta qualidade, nossos custos de produção são cerca de 50% menores do que nos países desenvolvidos, ainda que dependamos de trabalho manual. Em países mais ricos, ao contrário, o algodão de baixa qualidade é produzido em grandes unidades mecanizadas, gerando menos empregos e causando um impacto duvidoso no meio ambiente. O algodão nesses países poderia ser substituído por outras culturas, de maior valor.

No período de 2001 a 2002, os 25 mil produtores de algodão da América receberam mais em subsídios- algo em torno de 3 bilhões de dólares- do que a totalidade da produção econômica de Burkina Faso, onde 2 milhões de pessoas dependem do algodão. Além disso, os subsídios dos Estados Unidos estão concentrados em apenas 10% dos seus produtores de algodão. Assim, o pagamento feito para aproximadamente 2500 produtores relativamente ricos tem o efeito não intencional, porém não menos real, de empobrecer cerca de 10 milhões de pessoas pobres nas zonas rurais da África Ocidental e Central.

Algo precisa ser feito. Juntamente com países do Benin e do Chade, submetemos uma proposta à Organização Mundial do Comércio- que pede um fim aos subsídios injustos concedidos por países desenvolvidos para seus produtores de algodão. Como medida intermediária, propusemos que os países menos desenvolvidos recebam compensação financeira por perdas nas receitas de exportação decorrentes desses subsídios.

Nosso pedido é simples: aplicação de regras justas de livre comércio não apenas para aqueles produtos que são do interesse dos ricos e poderosos, mas também para aqueles produtos nos quais os países mais pobres levam uma comprovada vantagem comparativa. Sabemos que o mundo não irá ignorar nosso apelo por um jogo leal. A Organização Mundial do Comércio vem afirmando que está comprometida a tratar dos problemas dos países em desenvolvimento. Os Estados Unidos nos convencem de que uma economia de mercado fornece as melhores oportunidades para todos os membros da comunidade mundial. É hora de traduzir esses princípios em ações em Cancún.

Amadou Toumani Touré e Blaise Compaoré são os presidentes, respectivamente, do Mali e de Burkina Faso. The New York Times, 11 jul. 2003. The NYTimesSyndicate. Tradução: Maria do Carmo Martins Fontes- Davis.

1. Com base no texto, explique a importância do algodão para as economias do Mali e de Burkina Faso.

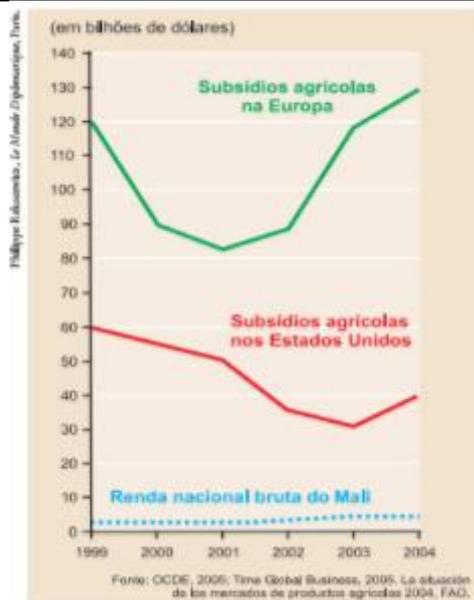
2. Os produtores de algodão dos Estados Unidos recebem em subsídios um valor quase equivalente ao total gerado pelo comércio mundial de algodão. O que isso significa e quais são as consequências para o mercado desse produto?

-
-
-
-
-
3. Qual é a principal crítica dos autores, presidentes de dois países africanos. À Organização Mundial do Comércio? Que propostas eles fazem para solucionar os problemas identificados?

LIÇÃO DE CASA

1. Observe o gráfico a seguir.

Subsídios agrícola na Europa e nos Estados Unidos, 1999-2004



Fonte: *L'Atlas du monde diplomatique*. Paris: Armand Colin, 2006.

a) Quais relações podem ser estabelecidas entre o gráfico e o domínio que os países ricos exercem sobre o mercado internacional de alimentos?

b) Que relações podemos estabelecer entre a renda Nacional Bruta do Mali e os montantes dos subsídios agrícolas na Europa e nos Estados Unidos?

2. Os países desenvolvidos possuem políticas de proteção e incentivo à sua agricultura. Uma das políticas mais importantes é a concessão de subsídios aos produtores agrícolas. A respeito das consequências dessa política, é correto afirmar que:

Fonte dessas informações – Caderno do 9º ano- p.61-67

Analisando-se as tarefas da situação de aprendizagem 7, observa-se, com as questões, que as respostas dadas pelos alunos devem ser elaboradas de maneira bem objetiva considerando apenas as informações contidas no mapa o que certamente facilita a compreensão expressa pela resposta.

Nesta situação de aprendizagem, novamente, há uma retomada na leitura e interpretação de mapas e, neste momento, com gráfico e o auxílio de um planisfério político de um atlas geográfico escolar de referência como novos recursos para conhecimento, compreensão e várias aplicações.

São propostas questões para apresentar os países financiadores da ONU, concluindo com uma resposta pessoal, além de indicar o papel do Brasil nessa situação, o papel de alguns países do continente africano, os países que são maus pagadores e quais as consequências desse contexto no cenário internacional.

Nessa situação de aprendizagem foi possível observar que é requisitado do aluno, nas questões, a elaboração de respostas que vão além do que está exposto no mapa e no gráfico, demonstrando novamente o processo de compreensão do tipo extrapolação que, para concluir a atividade, exige um conhecimento mais amplo do assunto e conseguir sintetizar conhecimentos teóricos e analíticos em uma única resposta.

Analisando as situações de aprendizagem percebe-se que há sempre uma tentativa, nessas tarefas, de levar o aluno para um conhecimento além do que foi colocado no caderno, com atividades que estimulem um trabalho mais diagnóstico do que formativo.

Também tem, como diferencial de imagem, uma foto de 2003 das tropas estadunidenses invadindo o Iraque; o enunciado pede que os alunos identifiquem na figura se há algum tipo de

desrespeito ao Conselho de Segurança da ONU, concluindo novamente com uma justificativa pessoal do aluno.

Quadro 8- Organização Mundial do Comércio

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 8
CONHECIMENTO	Observar (duas vezes:mapa, gráfico);ler texto; lembrar (duas vezes: barreiras, subsídio para algodão Estados Unidos; identificar (duas vezes:propostas para resolver problemas, resposta correta em questão de múltipla escolha).
APLICAÇÃO	Explicação a partir de conhecimento adquirido (tres vezes: comércio entre países ricos, barreiras entre países; importância do algodão para Mali e Burkina Faso).
ANÁLISE	Selecionar (informação em conjunto; principal crítica da Africa à OMC;
SÍNTESE	Estabelecer relações (duas vezes: entre elementos de renda de países e subsídio de outros).
AVALIAÇÃO	Avaliar participação de países da América do Sul, Central e Africa no comércio internacional; justificar consequência do subsídio americano para o mercado do algodão.

Fonte : elaboração da autora

O tipo de tarefa inicial, colocada repetidas vezes no caderno do aluno, indica a preocupação em iniciar o conteúdo de forma diagnóstica, que os alunos relembrem ou digam o que sabem a respeito esperando a apresentação de um assunto que ele possa já ter visto em algum momento do seu processo de aprendizagem.

Analisando-se as tarefas dessa situação de aprendizagem verifica-se que houve participação maior de tarefas de aplicação que em outras situações. Em compensação houve ausência de tarefas de compreensão.

3.2.2.8 Situação de aprendizagem 8 - o fórum social mundial

Para começo de conversa

1. Você já ouviu falar do Fórum Social Mundial? Em caso positivo, o que sabe a respeito? Em caso negativo, o que você acredita que ocorra em um evento com esse nome?

2. Em janeiro de 2012 ocorreu uma edição do Fórum Social Mundial em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Você sabe quais assuntos mereceram destaque nesse evento? Dê exemplos?

3. Em março de 2013 ocorreu uma edição do Fórum Social Mundial em Túnis, na Tunísia. Você sabe quais assuntos foram abordados nesse evento? Dê exemplos.

Leitura e análise de imagem

1. Observe as fotos apresentadas nas próximas páginas para responder às questões a seguir.
 - a) Que tipos de reivindicação estão sendo representadas nas imagens?

- b) Quais temas as imagens têm em comum? Justifique.

2. Com base na análise das imagens, produza em seu caderno um texto sobre as temáticas e as discussões que têm diferentes Fóruns Sociais Mundiais.



FIGURA A



FIGURA A



Figura B



Figura B



Figura C



Figura C

Fotos Fórum Social Mundial, Índia, Janeiro/2014

Leitura e análise de texto

Para explicar o significado e a importância do Fórum Social Mundial (FSM), convidamos o jornalista Antônio Martins, editor do *site Le Monde Diplomatique-Brasil*. Leia a seguir a entrevista que ele concedeu especialmente para o São Paulo faz escola.

Regina Araujo: Quais são os objetivos principais do Fórum Social Mundial?

Antônio Martins: eu diria que, em primeiro lugar, afirmar a possibilidade de construirmos nosso futuro coletivo. No Ocidente, os anos 1980 e 1990 foram marcados pela ascensão de uma corrente ideológica chamada *neoliberalismo*. Ela tornou-se avassaladora quando a maior parte dos regimes burocráticos que se denominavam *socialistas* caiu, entre 1989 e 1991. O mundo passou a viver sob uma espécie de *pensamento único*. Segundo essa corrente, as sociedades deveriam abandonar a tentativa de alcançar princípios como a distribuição de riquezas ou a justiça social. Em vez disso, o correto seria deixar que as relações entre os seres humanos fossem regidas pelos *mecanismos de mercado*. Se há trabalhadores dispostos a trabalhar 15 horas por dia por um prato de comida ou se há consumidores prontos a adquirir um carro novo a cada ano, então o Estado não deve interferir nessa relação.

As consequências desastrosas desse tipo de lógica não demoraram a aparecer, no aumento das desigualdades-há, hoje, milhões de pobres e sem-teto nos próprios Estados Unidos-, na destruição acelerada da natureza e no reaparecimento de grandes crises financeiras. Na virada do século, o sentimento de crença no mercado foi substituído por inquietações e incertezas crescentes. Entre 1999 e 2001, elas resultaram, por exemplo, em gigantescas manifestações de protesto (principalmente fortes entre a juventude), sempre que se reuniam instituições internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O Fórum Social Mundial é fruto desse novo sentimento. Mas ele introduz um elemento novo. Não se limita a protestar: quer buscar alternativas. Ou seja: ao contrário do que pregava o *pensamento único*, o fórum diz que o futuro pode e precisa ser construído por meio da consciência e do planejamento humanos-e que valores como os direitos humanos, a distribuição de riquezas, a paz e a reinvenção da democracia devem prevalecer sobre os lucros, a desigualdade e o impulso dos países mais fortes para a guerra. Em cada edição do Fórum Social Mundial, esses valores se traduzem em centenas de atividades, nas quais se debatem milhares de propostas: da proteção das florestas tropicais ao ensino do esperanto; do direito à diversidade sexual ao cancelamento da dívida dos países mais pobres. Mas o ponto em comum é, certamente, a reinvenção da utopia, do direito que temos a não reproduzir, no futuro, as relações sociais injustas do presente.

R.A.: De que forma o Fórum é organizado?

A.M.: O princípio essencial é a diversidade. O Fórum foi criado por oito organizações brasileiras e conta hoje com um Conselho Internacional composto de mais de 150 entidades, dos cinco continentes. Mas nem os fundadores nem este conselho têm controle sobre o que se debaterá em cada edição do evento.

R.A.: Quem pode participar da organização? E das discussões?

A.M.: A programação é inteiramente construída pelos próprios participantes. A inscrição é feita pela internet, alguns meses antes de cada edição do fórum. E, ao se registrar para o encontro, cada

organização participante pode inscrever até quatro atividades – quaisquer que sejam elas, desde que respeitada a Carta de Princípios do FSM. Um grêmio de uma escola, por exemplo, pode organizar atividades. O papel dos organizadores é apenas assegurar condições (além de espaço e logística) para que todas as propostas se realizem.

Esses princípios de autonomia e diversidade têm levado alguns críticos a afirmar que as edições do fórum são *inefícazes*, já que não se propõem a *unificar* o conjunto de participantes em torno de propostas e lutas comuns. A resposta a esse questionamento está na própria realidade. A batalha para transformar a água *num bem público mundial*, não privatizável, hoje presente em dezenas de países, foi lançada no Fórum Social. As redes de economia solidária e de comércio justo, que ocupam grande espaço na programação do FSM, também têm se espalhado pelo mundo.

Questões

1. O autor afirma que “os anos 1980 e 1990 foram marcados pela ascensão de uma corrente ideológica chamada neoliberalismo” e que o mundo passou a viver bob uma espécie de “pensamento único”. Além da ascensão, houve expansão dessas ideias pelo mundo. O que possibilitou essa expansão?

-
-
2. O autor também se refere a um certo fracasso social das ideais neoliberais e ao surgimento de vários protestos até chegar-se ao Fórum Mundial. Como essas ocorrências se enquadram no processo de globalização?

-
-
-
-
-
-
-
-
3. Algo que se relata sobre as discussões e reivindicações do Fórum Mundial é a batalha para transformar a água num “bem público mundial”, não privatizável. Como é o acesso à água potável (as regras) em nossos dias? E o que significa tratar a água como “bem público mundial” ?

-
-
-
-
-
-
4. De acordo com o texto, o FSM procura “afirmar a possibilidade de construirmos nosso futuro coletivo”. Em sua opinião, o que isso significa?

-
-
-
-
5. O texto faz referência ao “impulso dos países mais fortes para a guerra”. Por que isso ocorre?
-
-

6. Quem determina a programação do FSM?

PESQUISA EM GRUPO

Em grupo, pesquisem em jornais, revistas e, se possível, na internet sobre o Fórum Social Mundial realizado na cidade de Túnis, capital da Tunísia, em 2013. Feito isso, produzam um relatório coletivo que responda às questões seguintes.

- Quais temas estiveram em discussão no Fórum Social Mundial em 2013?
- Vocês consideram que esses temas são de fato importantes? Por quê?
- Qual dos temas o grupo acha mais importantes? Justifiquem.
- Vocês consideram que esses temas possuem relação com a sua vida cotidiana? Justifiquem.
- Assumam a posição de participantes do Fórum Social e proponham uma lista de temas que vocês considerem pertinentes para ser debatidos em uma reunião dessa natureza, explicando a importância de cada um deles. Lembrem-se de que se trata de uma reunião da qual participam milhares de pessoas vindas de todas as partes do mundo, interessadas em trocar experiências e ideias sobre como promover a justiça e a inclusão social.”

Fonte dessas informações – Caderno do 9º ano- p. 68-78

Quadro 9 - Fórum Social Mundial

CATEGORIAS COGNITIVAS	Características das tarefas propostas em cada categoria cognitiva da situação de aprendizagem 8
CONHECIMENTO	Lembrar (três vezes: informações sobre o assunto, de assuntos de destaque em Porto Alegre, assuntos em fórum de Tunis; ler texto; identificar (quatro vezes: expansão do neoliberalismo, detectar alterações no movimento, acesso à água, temas de discussão).
COMPREENSÃO	Localizar (duas vezes: informação na imagem/texto, quem determina programação do FSM).
APLICAÇÃO	Dar exemplo (duas vezes: de assuntos tratados em Porto Alegre, de assuntos do evento de Tunis).
ANÁLISE	Detectar (duas vezes: reivindicação nas fotos, detectar relação dos temas com a vida cotidiana).
SÍNTESE	Identificar aspectos comuns nas imagens; elaboração de texto (duas vezes: sobre as temáticas dos eventos, sobre a possibilidade de um outro mundo); produzir(relatório coletivo, lista de temas pertinentes para debate).
AVALIAÇÃO	Dar opinião sobre o que ocorre em evento como esse; justificar (oito vezes) resposta sobre aspectos comuns das fotos, a água como um bem público mundial, razão de países terem impulsos para a guerra relação dos temas com a vida cotidiana; emitir opinião (quatro vezes: sobre construir futuro coletivo, sobre importância dos temas, escolha do tema mais importante, importância dos temas escolhidos).

Fonte: elaboração da autora

Analisando-se esta situação de aprendizagem verifica-se que são apresentadas imagens sobre reivindicações ocorridas no Fórum para que o aluno faça a leitura e análise e possa elaborar as respostas das questões propostas. É introdução de materiais diferenciados.

Outro tipo diferenciado de material se refere à entrevista do jornalista Antônio Martins ao São Paulo Faz Escola esclarecendo vários aspectos sobre o Fórum Social Mundial desenvolvido pelo Brasil, tema da situação de aprendizagem.

A análise do Quadro 9 permite apontar, como diferencial comparativo aos outros quadros, a maior incidência de questões pedindo avaliações sobre os fatos e dados apontados nas fotos e nas informações disponibilizadas.

Tabela 1. Síntese de dados das categorias cognitivas

Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Cognitivas									
Conhecimento	15	6	18	18	10	15	7	8	97
Compreensão	13	8	1	---	4	3	---	2	31
Aplicação	3	4	1	---	5	3	2	2	20
Análise	6	4	1	1	1	3	2	2	20
Síntese	3	1	1	1	1	---	2	5	14
Avaliação	6	4	4	4	---	9	2	2	31
Total	46	27	26	24	21	33	15	21	213

Elaborado pela a autora

Os dados sintetizados nessa tabela permitem verificar o esquema geral de composição do ensino da Geografia proposto pela rede estadual de São Paulo para os 9º Anos do ensino fundamental. Fica bem evidente a acentuação das tarefas na esfera da aquisição do conhecimento em todas as situações de aprendizagem, mesmo naquelas em que a frequência de tarefas é menor, como é o caso da categoria síntese. Nessa esfera da aquisição do conhecimento acresça-se a categoria compreensão que é a segunda mais frequente e, em geral, tem tarefas que levam a testar a condição de leitura, entendimento do que foi lido nos textos ou observado nos mapas ou gráficos. Ambas preenchem mais da metade das tarefas propostas.

É bastante interessante verificar a quantidade de tarefas classificadas na categoria de avaliação. Foram pedidas muitas vezes para opinar sobre fatos e dados bem como para justificar alguns outros tipos de respostas. Entretanto, há que se pensar se os alunos desse ano têm as

condições para, de fato, opinar, emitir julgamentos, ou se não há a expectativa de que orientação subliminar dê a resposta esperada sugerida pelo próprio conteúdo veiculado que também orienta a justificativa. Essa é uma dúvida que fica pois o estudo não teve a intenção de verificar as respostas dos alunos e nem de identificar o seu efetivo uso. Entretanto, de fato, o que as situações de aprendizagem encaminham com tais questões é a ideia de que os alunos precisam ter pontos de vista sobre tais assuntos, que são centrais na era atual.

A análise do conjunto das situações de aprendizagem com suas tarefas permite apontar diferenciação entre as próprias situações organizadas algumas com seis páginas e outras com treze, demonstrando a valorização dada a cada tema. Assim, por exemplo, há diferença entre a situação de aprendizagem 2 (com seis páginas) para abranger as diferenças regionais na era da globalização – o que parece bem pouco diante de tantas diferenças – e a situação de aprendizagem 4 que abrange os blocos econômicos supranacionais com 12 páginas.

Com tais dados é possível entender a realidade do ensino da geografia com o conceito de currículo apresentado aos professores, conforme conceito de Gimeno (2000) em diversas circunstâncias nas escolas e nos documentos, além das páginas iniciais dos cadernos em que ele também é apresentado aos alunos com a interpretação que a Secretaria da Educação deseja que seja aceita. Também foi possível verificar que o currículo, no que tange à área de geografia, de fato, é totalmente prescrito com conteúdos e procedimentos sem, no entanto, ser apenas um ponto de partida, mas é o próprio currículo, com toda a força de imposição de suas significações em torno das questões sociais e econômicas (GIMENO, 2000).

Essa situação revela, também, a hierarquização da estrutura da secretaria aos moldes da burocracia conforme proposto por Weber (1971).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do interesse em compreender a Reforma Curricular proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para todas as disciplinas, de todas as escolas da rede, no Programa São Paulo Faz Escola. Havia muitas questões sobre esse processo de reforma que circulavam nas reuniões de professores e de planejamento sobretudo relacionadas aos resultados das provas nas avaliações externas realizadas e o rendimento das escolas nesse sentido estava sempre presente, nessas reuniões, a responsabilização dos professores por tais resultados insatisfatórios. A proposta de um novo currículo, então, foi apontada como a solução, sobretudo um currículo que fosse implantado em toda a rede, que também pudesse auxiliar nos processos de transferência de alunos de uma escola para outra na mesma rede, mas a principal preocupação era a questão da garantia de homogeneidade para que as avaliações pudessem ser mais fidedignas ao que se estudava na rede como um todo.

Esse tipo de material já vinha sendo utilizado em muitas redes escolares públicas e privadas há anos e considerava-se alternativa que para o estado de São Paulo pudesse também ser uma solução aliada a formação continuada dos professores.

No decorrer dos anos foi sendo implementado o programa de reformar a escola paulista e assim o material didático, dentre outros aspectos, passou a ser central nesse processo. Esse foi, então, definido como um foco de estudo passando a nortear as decisões da pesquisa.

Diante das pesquisas mapeadas sobre materiais didáticos, reforma curricular e tarefas verificou-se a inexistência de estudo sobre a área de Geografia e também não haver estudo ainda feito sobre tal reforma nesse particular. Essa foi uma etapa importante na construção do objeto, pois delineou as próximas decisões: buscar compreender o que vem acontecendo por dentro da escola no que se refere a intenções de melhoria do rendimento e em que direção caminha essa proposta do ponto de vista cognitivo.

Os materiais (cadernos dos alunos) passaram, então a ser a principal fonte de informação ao lado de documentação sobre as políticas nas últimas décadas sobre o assunto devido à necessidade de compreensão do direcionamento da formação do alunado. Igualmente foi necessário obter referencial teórico adequado à orientação do estudo e para tanto foram

buscados os conceitos de currículo apresentado e prescrito, nível de orientação cognitiva das tarefas e análise de materiais impressos conforme explicitado no primeiro capítulo.

Os objetivos do estudo foram alcançados, pois foi possível coletar cadernos de alunos, foi possível identificar os conteúdos propostos, identificar as tarefas solicitadas aos alunos e analisá-las.

A análise feita permitiu verificar que conteúdo curricular do caderno do aluno do 9º Ano de Geografia está pautado no entendimento do mundo global com conhecimentos sobre alguns temas que abordam várias mudanças na geografia mundial, voltada a uma compreensão da geografia econômica do mundo. Em todas as atividades fica clara a preocupação dos organizadores do material em estimular o aluno para que tenha compreensões e que necessitam de um conhecimento prévio para que as tarefas possam ser resolvidas. Na análise do caderno ficou evidente a repetição no método das atividades, contendo em todas situações de aprendizagem questões que exigem do aluno leitura de texto/mapa/gráfico e questões relacionadas ao conteúdo de cada texto ou mapa, com enorme ênfase na aquisição desse conhecimento conforme dados da tabela final, com poucas oportunidades de atividades mais livres, fora da roteirização. De fato, um preparo para a obediência ao que for proposto, um treinamento para o trabalho na burocracia.

A preocupação em cumprir o currículo a partir do uso de material didático, mostra que o conteúdo, mesmo sendo tratado com textos bem redigidos e questões bem elaboradas, pode causar certa incompreensão por parte dos alunos, já que não respeitam linguagem mais coloquial ou conteúdos presentes em seu cotidiano, deixando-os distantes de entendimento e compreensão adequado dos temas.

Diante do exposto é possível confirmar a hipótese estabelecida de que a formação oferecida pelos cadernos constitui a tentativa de uma formação mínima para preparar para o mercado de trabalho segundo os interesses das políticas educacionais internacionais e nacionais: que os alunos sejam capazes de adquirir um mínimo de informação a partir de leituras, em geral padronizadas, para poderem algum grau justificar decisões a serem tomadas diante de situações vividas em seus empregos. A geografia não constitui área de prioridade para o mundo a não ser para entender essa geografia econômica do mundo dos negócios e eventualmente serem capazes de entender informações de futuros postos de trabalho, haja vista que as áreas mais checadas nas provas externas, inclusive as internacionais são o português e a matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Aparecida Ferreira.; SAHR, Cicilian Luiza Löwen. Geografia ensinada – geografia vivida? Conceitos e abordagens para o ensino fundamental no Paraná. **Revista Discente Expressão Geográficas**, Florianópolis, ano 5, n. 5, p. 49-60, maio. 2009. Disponível em: <www.geograficas.cfh.ufsc.br>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BARROS, Ricardo Abdalla. **As Implicações do Programa ‘São Paulo Faz Escola’ no trabalho docente de professores iniciantes**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2014.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar**: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CALHAU, Mari Emília dos Santos. **Investigação em sala de aula**: uma proposta de atividade em salas de aula do ensino fundamental. Mestrado Profissionalizante em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CAMARGO, Rosangela Perussi de. **Tarefas investigativas de matemática**: uma análise de três alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CATANZARO, F. O. **O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CESAR, Edilaine. **A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004 2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERNANDES, José Mauro Marinheiro. **A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out. /Dez 2012.

FERNANDES, Sandra Faria. **Reforma Curricular na Escola: Análise do processo de implementação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo-Um novo olhar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton e SALES, José Albio Moreira de. **As Correntes do Pensamento Geográfico e a Geografia Ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objetivo de estudo e a formação dos conceitos geográficos.** Belo Horizonte. Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 203-224.

GALINDO, Fábio Rodrigues. **Fluxos de comunicação sobre o IDESP entre a Secretaria de Estado da Educação e escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GIMENO, J, Sacristan. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Editora: Artmed, Porto Alegre, 2000.

GODOY, Paulo R. Teixeira de. Algumas considerações para uma revisão crítica da História do Pensamento Geográfico. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia.** São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: cultura acadêmica, 2010. p 145-156.

LEITE, Carlinda e ZABALZA, Miguel. **Ensino Superior Inovação e qualidade na docência.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 2012.

LEITE, Eliana Albarrans. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede.**Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIA, Idelsuite de Sousa. **O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares.** Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOPES, Roberta. **Uso do Caderno do Professor Na Escola Pública Estadual: Percepções de alunos e professoras.** Dissertação (Mestrado em Linguística) -Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo 2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** 20. ed. São Paulo: Anablume, 1994.

OKUBO, Tânia Cristina de Assis Quintino. **Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).** Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **O uso de atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 60, p. 218-230, ago. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. Mestrado em educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011

PAULA, Mariucha Baptista de. Proporcionalidade: **Uma análise do Caderno do Professor-7º Ano (Antiga 6º Série)** - da Proposta Implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMPINI, Elisabete Aparecida. **Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, Luiz Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2. ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

ROCHA, José Carlos. **Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço, território e paisagem**. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 9, n. 27, p. 128-142, set. 2008.

SAHR, Wolf-Dietrich. **Geografia crítica ou Geografia propositiva?** Reflexões sobre conceitos e categorias geográficas na educação básica do Paraná. In: Encontro sobre o saber escolar e o conhecimento geográfico, 2., 2006, Ponta Grossa. Boletim de resumos. Ponta Grossa: UEPG, 2006. p. 27-34.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação Coordenação de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo: SE. 2012sciELO.br/pdf/ccedes/v23n60/17278.pdf>. Acesso em: 4 março 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). **Secretaria da Educação Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 4 de março de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. 1975.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Mudar para melhorar: uma escola para a criança e outra para o adolescente**. 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo do estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. 2010a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/43/Files/CNST>. Acesso em: set. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2008a. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf. Acesso em: agosto 2016.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. **As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: Instrumentalização ou Autonomia.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia.** Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens.** Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. São Paulo 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S.O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, PUCSP, Ação Educativa, 1996, p. 125-193.

de PAES, Milena v.; RAMOS, Jéssica P. **O programa “São Paulo faz Escola e seu modelo de gestão tutelada.** Revista Comunicações, Piracicaba, Ano 21, n. 2, 2014.

VESENTINI, José Willian. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009.