UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SONARA DA SILVA DE SOUZA

**O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de
Geografia do programa São Paulo Faz Escola**

Ribeirão Preto/SP
2018

SONARA DA SILVA DE SOUZA

O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para obtenção do título de Mestra em Ciências.

Área: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

Ribeirão Preto/SP
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Souza, Sonara da Silva de

O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola. Ribeirão Preto, 2018.

165f. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória. Andrea Coelho.

SOUZA, Sonara da Silva. **O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola.** 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.
Ribeirão Preto, 08 de maio de 2018.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

À minha orientadora Andrea Coelho Lastória, que realizou comigo esta jornada. Com paciência e carinho formou-me, auxiliando-me na realização um sonho. É um exemplo de mulher, profissional e ser humano.

Ao meu amado esposo José Eduardo Leandro Lima, pelo apoio incondicional cotidiano, amor e paciência.

À minha maravilhosa filha Maria Fernanda de Souza Lima, por ser minha razão e viver e motivo pelo qual busco a realização de sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por nos amparar nos momentos difíceis, dar força espiritual para superar as dificuldades, mostrar os caminho nas horas incertas, nos suprir em todas as necessidades e preparar pessoas boas como as que agradeceremos a seguir.

À querida orientadora Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, pela oportunidade de aprofundar nossos estudos e acreditar na relevância acadêmica da temática abordada nesta dissertação, minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. Maria Dalva de Souza Dezan, ao Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho e ao Prof. Dr. Antônio Vitor Rosa pela honra em aceitarem participar da banca de qualificação e compartilharem de seus conhecimentos, realizando contribuições enriquecedoras em nossa formação.

Aos docentes das disciplinas de pós-graduação que tanto contribuíram com essa nossa formação e essa pesquisa: Prof. Dr. Elmir de Almeida, Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Profa. Dra. Debora Piotto, Prof. Dr. Marcio Aguiar, Profa. Dra. Elaine Araújo e Profa. Dra. Noeli Rivas.

À FFCLRP por oferecer um curso construído pelo empenho e humanismo de seus componentes profissionais.

Aos companheiros de pós-graduação Danival Samuel da Silva, Rejane Teodoro, Thais Azevedo, Sandra Nunes, Daniela Nardi e Luiz Guilherme Maturano, muito obrigado por incentivar, aconselhar, revisar os textos e compartilhar suas experiências nos momentos de incertezas.

Ao Grupo Elo – Grupo de Estudos da Localidade pela generosa acolhida e constantes reflexões compartilhadas. Um coletivo não apenas acadêmico, mas uma corrente de amigos.

Ao companheiro de todos os momentos José Eduardo Leandro Lima, que com paciência e carinho, nos incentivou, revisou textos, apoiou e amou incondicionalmente.

À pequena e muito amada Maria Fernanda, que com grande maturidade, apesar de pouca idade, compreendeu a importância da formação escolar em nossas vidas.

Aos pais, Dejair Aparecido Paulino de Souza e Maria Dulce da Silva, que sempre colocaram a educação de seus filhos em primeiro lugar e apoiaram suas escolhas.

À sogra Geni de Fátima Leandro Silva, que apoiou e auxiliou a concretização deste trabalho.

Às amigas Suelen Menezes, Renata Figueira e Taísa Dias, pelo apoio cotidiano na profissão docente e auxílio na revisão de textos.

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 98).

RESUMO

SOUZA, Sonara da Silva de. **O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Com o intuito de investigar os documentos curriculares que materializam a Política Pública educacional do Estado de São Paulo, na área de Geografia, buscamos analisar as Situações de Aprendizagem presentes em seu material de apoio, das séries finais do Ensino Fundamental, e refletir acerca de sua abordagem sobre a localidade, bem como sobre a categoria Lugar. Entendemos que práticas de ensino que envolvam os alunos e os reconheçam como produto e produtor do seu espaço, a partir de sua localidade, promovem uma formação crítica e cidadã. Para isso, nos pautamos em referenciais teóricos que discutem sobre tais conceitos, a partir de três perspectivas, a Humanística, a Histórico-dialética e a Pós-moderna. À luz de autores, que fundamentam teoricamente cada perspectiva, realizamos as análises das Situações de Aprendizagem dos materiais de apoio, Caderno do Aluno e Caderno do Professor, e do Currículo de Geografia, desenvolvidos pelo programa São Paulo Faz Escola. O percurso metodológico pauta-se em autores que defendem a pesquisa qualitativa em Educação e nos procedimentos de análise documental e análise de conteúdo. Nas considerações finais, apontamos que, apesar de o Currículo de Geografia explicitar sua concepção de ensino de Lugar sob a ótica Histórico-dialética, as Situações de Aprendizagem apresentam outras concepções na descrição de suas atividades, evidenciando contradições entre o Currículo de Geografia e o seu material de apoio, o que efetiva a Política Pública educacional do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Geografia. Políticas Públicas de Ensino.

ABSTRACT

SOUZA, Sonara da Silva de. **The Place and the locality in Learning Situations of the Geography Curriculum from São Paulo Faz Escola program.** 2018. 165f. Thesis (Master in Education) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

In order to investigate the curricular documents that materialize the educational Public Policy of São Paulo State, in the Geography area, we analysed the Learning Situations presented in the supporting material, of Junior High grades and reflected on their approach relating to locality, as well as the category Place. We understand that teaching practices that involve students and recognize them as a product and a producer of their own space promote a critical citizen formation. For this, we set ourselves in theoretical references that discuss such concepts based on three perspectives: the Humanistic, the Dialectic-Historical and Post-modern. According to the authors, who theoretically ground each perspective, we analysed the Learning Situations presented in our supporting material, Students' Book, Teachers' Book and the Geography Curriculum developed by São Paulo Faz Escola. The methodological route takes as reference authors who fight for qualitative research in Education and documental analysis procedures and content analysis. In the final considerations, we pointed out that, although the Geography Curriculum makes its learning conceptions about Place from the Dialectic-Historical point of view evident, the Learning Situations show different conceptions in their activities description, highlighting contradictions between the Geography Curriculum and the supporting material, which validates the Educational Public Policy of São Paulo State.

Keywords: Education. Geography Teaching. Public Policies of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jornal do Aluno	36
Figura 2 – O Lugar na Geografia Humanista.....	45
Figura 3 – Sistematização do Conceito de Lugar.....	49
Figura 4 – O Lugar como parte da totalidade	51
Figura 5 – O Lugar como totalidade em si	52
Figura 6 – Estrutura do Currículo do Estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas tecnologias.....	55
Figura 7 – A estrutura da Geografia na BNCC	58
Figura 8 – Ficha descritiva de uma Situação de Aprendizagem, no Caderno do Professor, versão 2009 a 2013	72
Figura 9 – Concepção de avaliação de atividades no Currículo do programa São Paulo Faz Escola	73
Figura 10 – Ficha descritiva de uma Situação de Aprendizagem, no Caderno do Professor, versão 2014 a 2017	74
Figura 11 – Largo de São Bento, em São Paulo-SP, 1887	80
Figura 12 – Largo de São Bento, em São Paulo-SP, 1892	81
Figura 13 – Largo de São Bento, em São Paulo-SP, 1920	81
Figura 14 – Largo de São Bento, em São Paulo-SP, 2008	82
Figura 15 – Cidade de Essen, na Alemanha, em 1829	83
Figura 16 – Cidade de Essen, na Alemanha, em 1867	83
Figura 17 – Cidade de Essen, na Alemanha, na atualidade	83
Figura 18 – Réplica de mapa produzido pelos nativos das Ilhas Marshall	88
Figura 19 – Movimento aparente do Sol	91
Figura 20 – O movimento de translação	92
Figura 21 – Movimento de rotação.....	92
Figura 22 – Atividade de localização relativa	94

Figura 23 – Atividade 4 da seção Lição de casa, na S.A. 7	95
Figura 24 – Climogramas, S.A.4	98
Figura 25 – Texto sobre a produção de laranja no Brasil, S.A. 6	100
Figura 26 – Mapa sobre produção de laranja no Brasil, S.A. 6	101
Figura 27 – Mapa de Produção de laranja no Estado de São Paulo, S.A. 6	101
Figura 28 – Gráficos para realização de atividade na S.A. 6	102
Figura 29 – Diagrama sobre a produção de laranja, S.A. 6	104
Figura 30 – Mapa belga de 1780.....	109
Figura 31 – Texto para atividade de leitura e análise da S.A. 3 – “Os Cerrados do Brasil central”	112
Figura 32 – Tabela para atividade da S.A 4 – “O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza”	114
Figura 33 – Mapa de Unidades de Conservação Federais do Brasil	114
Figura 34 – Tabela 1 sobre Unidade de Conservação	116
Figura 35 – Tabela 2 sobre Unidade de Conservação	117
Figura 36 – Entrevista da Bióloga Eliane Simões sobre o Parque Estadual da Serra do Mar – SP	118
Figura 37 – Mapa para realização da atividade da Etapa 2 – “O Parque Estadual da Serra do Mar, em São Paulo	119
Figura 38 – Imagem para realização da atividade da Etapa 2 – “O Parque Estadual da Serra do Mar, em São Paulo	119
Figura 39 – Quadro a ser preenchido pelos alunos sobre migrantes conhecidos... ..	121
Figura 40 – Roteiro de questões para entrevista a ser realizado por alunos.	125
Figura 41 – Ficha de observação para que o aluno responda a partir de seu espaço mais próximo, a sala de aula.....	127
Figura 42 – Mapa do Mundo sobre a disponibilidade de água por habitante em três períodos	130
Figura 43 – Tabela sobre gases estufa para atividade de análise da S.A. 2 – “Desmatamento, poluição dos rios e da atmosfera”	131
Figura 44 – Texto para atividade da “Etapa 1 – Globalização: escalas e tecnologias”, da S.A. 1 – “Relações entre o espaço geográfico e Globalização”	134

Figura 45 – Texto exposto na S.A. 2 – “Diferenças regionais na era da globalização” para atividade de leitura e análise.....	137
Figura 46 – Quadro sobre as redes sociais e geográficas das grandes cidades, parte 1	140
Figura 47 – Quadro sobre as redes sociais e geográficas das grandes cidades, parte 2	141
Figura 48 – Texto “O consumo e o espaço interno das metrópoles: o caso de São Paulo”	143
Figura 49 – Quadro para realização de atividade na S.A. 7 – “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos”	145
Figura 50 – Texto com conceito de Lugar, na S.A. 7 – “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos”	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, 2008	56
Quadro 2 – Trabalhos sobre Currículo Paulista de Geografia e o Lugar.....	65
Quadro 3 – Composição do Currículo de Geografia do SPFE	67
Quadro 4 – S.A. que mencionam a localidade/cotidiano e “Lugar”	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
APASE	Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEGB	Coordenadoria Geral da Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNG	Conselho Nacional de Geografia
COESP	Currículo Oficial do Estado de São Paulo
CPP	Centro do Professorado Paulista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ELO	Grupo de Estudo da Localidade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OMC	Organização das Nações Unidas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
S.A.	Situação de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
S.R.	Situação de Recuperação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM BREVE RETROSPECTO	24
1.1 A Geografia Escolar no Brasil	24
1.2 Propostas curriculares para o ensino de Geografia no Estado de São Paulo: breve retrospecto	29
2. O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	39
2.1 O conceito de Lugar	43
2.1.1 A perspectiva Humanística de Lugar	44
2.1.2 O Lugar sob a óptica Histórico-Dialética	46
2.1.3 O Lugar para a Pós-modernidade	50
2.2. A abordagem do conceito Lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo do programa São Paulo Faz Escola e na Base Nacional Comum Curricular	52
2.2.1 O Lugar nos PCN de Geografia	54
2.2.2 O Lugar no Currículo do Estado de São Paulo	55
2.2.3 O Lugar na Base Nacional Comum Curricular	57
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 A abordagem da pesquisa.....	62
3.2 Procedimentos na coleta e organização dos dados	64
3.3 Caracterização dos documentos	68
3.3.1 O Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias	68
3.3.2 Caderno do Professor	70
3.3.3 Caderno do Aluno	74
4. O LUGAR NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA.....	78
4.1 Interpretação dos dados.....	79
4.1.1 As Situações de Aprendizagem de Geografia, para o 6º ano do Ensino Fundamental	79
4.1.2 As Situações de Aprendizagem de Geografia, volumes 1 e 2, para o 7º ano do Ensino Fundamental	107
4.1.3 As Situações de Aprendizagem de Geografia, volumes 1 e 2, para o 8º ano do Ensino Fundamental	124
4.1.4 As Situações de Aprendizagem de Geografia, volumes 1 e 2, para o 9º ano do Ensino Fundamental	133
4.2 A Política Pública Educacional do Estado de São Paulo	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

A área da Educação¹ nos atraiu desde nossa formação escolar no Ensino Médio. Durante as apresentações de trabalhos em forma de seminário, nossa maneira de expressar o conhecimento construído no percurso estudantil básico causava admiração nas docentes que durante as reuniões de pais e mestres diziam por inúmeras vezes que nosso futuro seria como professora. Ao finalizar o curso na Educação Básica, nossa perspectiva de atingir o Ensino Superior se intensificou devido a uma Política Pública na Educação.

No ano de 2004, o Governo Federal lançou um programa social intitulado PROUNI (Programa Universidade Para Todos). Em busca de ingressarmos no Ensino Superior fizemos inscrição em cursos que dispunham de um maior número de bolsas, o que nos conferiu a possibilidade de cursar Licenciatura em História numa Instituição de Ensino Superior da rede privada denominada Faculdade de Educação São Luís, no município paulista de Jaboticabal. Esses três anos de estudos nos mostrou o quanto a Educação é capaz de transformar o indivíduo, a sociedade e o mundo, principalmente quando se produz de fato uma formação para a cidadania. Mostrou também que o caminho profissional escolhido foi acertado, pois reconhecemo-nos como professoras das humanidades. E ao lecionarmos as disciplinas de História e de Geografia logo no segundo ano de curso, percebemo-nos com o importante papel de fazermos a diferença na formação de outras pessoas.

Buscando ampliar nosso conhecimento na área específica de Geografia, ingressamos no Centro Universitário Barão de Mauá, no município de Ribeirão Preto – SP, para cursar Licenciatura em Geografia, no ano 2008, na modalidade presencial e nos especializamos no mesmo ano em Didática do Ensino de História, na modalidade à distância, na já referida Faculdade de Educação São Luís. Entendemos essa especialização como uma ação no âmbito da nossa formação

¹ Compreendemos Educação sob a mesma perspectiva de Libâneo (2001, p. 157), que a considera como “o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”.

continuada, pois éramos professoras iniciantes que buscávamos superar as dificuldades encontradas nas práticas de ensino em História. No ano de 2010, mesmo na condição de professoras temporárias, sob regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT), ingressamos no curso de Pedagogia, oferecido aos professores da rede estadual paulista de ensino, pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), na modalidade semipresencial, cujos encontros ocorriam na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Franca – SP. Pelo fato de haver incompatibilidade de horário entre emprego e curso, finalizamos esta formação na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), em Ribeirão Preto – SP, na modalidade à distância. Todo o conhecimento construído através da formação em três licenciaturas nos possibilitou a identificação cada vez maior com o magistério e a auxiliou-nos a ingressar como professoras efetivas para lecionar Geografia na Prefeitura Municipal de Jardinópolis – SP, assim como na rede estadual paulista de ensino, para o mesmo cargo.

Na atuação profissional tomamos conhecimento sobre o Grupo de Estudos da Localidade (ELO)², coordenado pela Professora Doutora Andrea Coelho Lastória, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). Tal grupo funciona como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência envolvendo membros das áreas de História, Geografia, Ciências e Pedagogia. As ações desenvolvidas por esse coletivo nos impulsionou a refletir acerca de vários aspectos do contexto educacional, dentre eles, as atuais Políticas Públicas para o Ensino de Geografia. As produções acadêmicas e educativas do ELO, dentre elas, o Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto (LASTÓRIA, 2008) representou para nós uma nova possibilidade de ensinar e aprender Geografia, ressaltando a localidade como fundamental para o ensino de Geografia.

Com onze anos de atuação docente, passamos por várias esferas de ensino, uma vez que trabalhamos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Nesse percurso, conhecemos várias instituições de ensino e atuamos, como professoras de Geografia, tanto na rede privada quanto na pública. Foi com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Jardinópolis-SP que notamos maior interesse por parte destes em estudar características do relevo da localidade em questão, devido ao fato de terem

² O Grupo de Estudos da Localidade está vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE, na FFCLRP.

encontrado no livro didático utilizado, um mapa de altitude do próprio município. Esse simples desejo dos alunos, o de estudar melhor seu próprio espaço de vivência, ressignificou as reflexões antes construídas com as experiências vivenciadas como membro do grupo ELO e nos impulsionou a estudar a importância do Ensino de Geografia estar vinculado ao espaço mais próximo dos estudantes, ou seja, a importância dos conceitos geográficos estarem relacionados não apenas aos espaços determinados pelos materiais didáticos, mas sim com as diversas localidades dos estudantes.

Como Professoras da Educação Básica II, efetivas no cargo, para atuar na área de Geografia pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), fomos orientadas a utilizar os materiais didáticos do programa São Paulo Faz Escola (SPFE). O referido programa envolveu a distribuição de apostilas para todas as escolas da rede estadual, denominadas como “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”. Recebemos a orientação do Coordenador Pedagógico da unidade escolar do município de Serrana, no interior de São Paulo, para utilizar, prioritariamente, tais “Cadernos”. Foi neste contato que observamos a ausência da localidade de Serrana e dos municípios vizinhos no material, pois o mesmo era veiculado às escolas estaduais de todas as localidades paulistas. Assim, nos indagamos sobre a importância dada ao estudo da localidade e do Lugar no desenvolvimento do Currículo paulista.

A Geografia é uma ciência que trabalha com a produção e organização espacial, sendo o espaço seu objeto de estudo e “Lugar” uma de suas categorias centrais. Também para a Geografia Escolar, a categoria “Lugar” possui destaque privilegiado entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 136), “os PCN³ de Geografia propõe o lugar como um dos conceitos fundamentais do currículo” e ainda destacam que “a prática pedagógica na disciplina escolar Geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno”.

Entretanto, ao observarmos o “Caderno do Aluno” volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental, ciclo II⁴, a primeira Situação de Aprendizagem, denominada “Leitura de paisagens”, percebemos que as quatro imagens apresentadas nas

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

⁴ O material curricular produzido pelo programa São Paulo Faz Escola considera como Ensino Fundamental ciclo II os 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os mesmos são equivalentes às séries finais concebidas pelos PCN como 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

atividades a respeito das mudanças e permanências da história na paisagem retratavam a cidade de São Paulo. Foi desta breve observação que nos insurgiu a vontade de investigar, em uma pesquisa de mestrado, como se configuram os materiais desenvolvidos pelo SPFE para a área de Geografia, a fim de verificar se os materiais contemplam as diversas localidades dos alunos que os utilizam e, se contemplam, de que forma isso ocorre.

O Lugar é um conceito que está na ontologia da ciência geográfica, perpassando por várias correntes teórico-metodológicas. Compartilhamos da concepção de que o conceito de Lugar deve estar associado a uma escala maior do que o da própria localidade, ou seja, ele faz maior sentido para o processo de ensino-aprendizagem se estiver vinculado ao global.

Segundo o geógrafo brasileiro Milton Santos (2005, p. 158) “o lugar, aliás, se define como funcionalização do mundo, e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”. Portanto, seguindo a corrente da Geografia Crítica, consideramos que o conceito de Lugar possui relações estreitas com a globalização ao mesmo tempo em que se opõe a ela, tal como disserta Cavalcanti (1998, p. 90):

O lugar, meio da manifestação da globalização, sofreria, nesse entendimento, os impactos das transformações provocadas pela globalização, conforme suas particularidades e em função de suas possibilidades. A eficácia das ações em nível global estaria, assim, na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares. Do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o subjetivo. (...).

O processo de globalização causa transformações em escala local, e ainda assim, o lugar não se torna homogêneo, permanecendo como o espaço em que o subjetivo se manifesta, pois é nesta escala em que as histórias da humanidade são vividas e dela produzem sentido, o que torna cada lugar singular. Carlos (2007, p. 20) afirma que “o lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo em que é produzida a existência social dos seres humanos”.

Ao nos indagarmos sobre como a Educação escolar pode interferir na formação dos alunos, a ponto de que se percebam como produtores de sua história e de seu espaço, é que pensamos em analisar a valorização da localidade do aluno no Currículo do Estado de São Paulo, pois compartilhamos do pensamento de Freire (1996, p. 77), no que diz respeito ao sujeito:

como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

E no Currículo do Estado de São Paulo, como a questão da subjetividade é retratada? Será que nele há uma intencionalidade de levar o aluno a pensar no conceito Lugar como aquele que é o seu espaço mais próximo, que é produto e produtor do mesmo, e que, através de sua ação sobre ele, provoca transformações na sociedade? Segundo a proposta curricular paulista de Geografia uma

nova concepção de Geografia deve, com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela – em especial, a partir do advento da comunicação on-line, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

Entretanto, as atividades dispostas nas Situações de Aprendizagem nos Cadernos do Professor e do Aluno possibilitam o alcance dessa nova concepção de Geografia e de Ensino de Geografia apresentadas no Currículo do São Paulo Faz Escola?

Tratar de temas acerca das diversas localidades em manuais didáticos não é algo comum de se observar, mesmo sendo estes tão diversos. Pois, para atenderem aos requisitos mínimos exigidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerido com verbas federais, as editoras produzem materiais para serem consumidos em larga escala. Consequentemente, ainda são raros os materiais que conseguem referenciar a localidade dos alunos. Lastória e Fernandes (2012, p.327) afirmam que

um desafio a ser enfrentado pelos professores é que o lugar apresentado pelo livro didático nem sempre é o lugar real em que os alunos vivem. Os livros abordam um lugar fictício ou exibem exemplos de lugares inseridos nas grandes capitais do Brasil. Materiais didáticos que trazem os lugares das diversas localidades brasileiras são raros. Entendemos, ainda, ser fundamental que o professor busque relacionar o lugar onde vivem seus alunos com o espaço global.

Os conteúdos expostos nos livros didáticos, bem como atividades descritas em manuais didáticos destinados aos professores e alunos, compõem uma política curricular, que para Sacristán (2000, p. 109)

É um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar, incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Segundo Sacristán (2000, p. 109), “a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir de instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar”. Assim, é preciso compreender o Currículo do Estado de São Paulo contextualizado a outros fatores, como o político, pois “as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar”, isto é, as reformas curriculares, na maioria dos casos, servem “para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menos medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio”. (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Apesar da polissemia acerca da expressão currículo e de sua complexidade no âmbito educacional, assumimos neste trabalho a concepção do conceito pela perspectiva de Sacristán (2000), que após a discussão com vários autores conclui que ao se definir **currículo**, descreve-se a concretização das funções da escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. Assim,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Portanto, Currículo não é apenas a produção de materiais, com a sua ideologia, mas a prática de tudo o que envolve as práticas escolares. O material com as descrições e justificativas de sua existência é chamado de currículo prescrito, que para Sacristán (2000, p. 104),

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.

Após a reflexão acerca da problemática explicitada, levantamos a seguinte questão que impulsionou nossa investigação: “Como se configuram atividades de ensino apresentadas pelo material de apoio para o desenvolvimento do Currículo de

Geografia do Programa São Paulo Faz Escola?”. Buscando avançar com a presente pesquisa temos como **objetivo geral** analisar as Situações de Aprendizagem presentes no material de apoio para o desenvolvimento do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola, destinado aos professores das séries finais do Ensino Fundamental e refletir acerca de sua abordagem sobre a localidade/cotidiano, bem como da categoria Lugar. Na fluência da pesquisa elencamos **quatro objetivos específicos**:

- Descrever o material curricular de Geografia do programa São Paulo Faz Escola, identificando em quais momentos a localidade/cotidiano do aluno, bem como a categoria “Lugar” são apresentadas;
- Identificar sob qual abordagem teórico-metodológica a categoria “Lugar” é retratada nas Situações de Aprendizagem e no Currículo de Geografia;
- Refletir sobre a localidade e o cotidiano do aluno nas Situações de Aprendizagem;
- Ponderar a autonomia didática docente por meio do Caderno do Professor.

O percurso metodológico que realizamos seguiu os caminhos da pesquisa qualitativa. Com a finalidade de atingir aos objetivos elencados realizamos análise documental, além de levantamentos bibliográficos na área educacional e na área específica do pensamento geográfico, nos quais nos pautamos para a fundamentação teórica e análise dos dados coletados.

Ao realizarmos um levantamento de pesquisas já desenvolvidas acerca do mesmo objeto de estudo deste trabalho, identificamos que o Currículo do Estado de São Paulo tem sido alvo de várias investigações, porém não há registros anteriores que abordem especificamente o ensino de Lugar no currículo oficial paulista, através das Situações de Aprendizagem.

O recorte para analisarmos os materiais do Ensino Fundamental séries finais se justifica pelo fato de ser nesta etapa que os alunos constroem o conhecimento acerca da localidade e do lugar. Afinal, o PCN de Geografia indica que, para o terceiro ciclo (equivalente aos atuais 6º e 7º anos) alguns objetivos sejam atingidos, dentre eles:

- Compreender a escala de importância no tempo e no **espaço do local** e do global e da multiplicidade **de vivências com os lugares**;

- Perceber na **paisagem local e no lugar em que vivem**, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformações pela ação da coletividade, de seu grupo social;
- Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e representem **os lugares onde vivem** e se relacionam. (BRASIL, 1998, p. 54, negrito nosso).

E para o quarto ciclo (equivalente aos atuais 8º e 9º anos) entre os objetivos relacionados aos conhecimentos de Geografia estão:

- Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e **lugares**;
- Relativizar a escala de importância, no tempo e no espaço, **do local e do global** e da multiplicidade de vivências com os lugares;
- Criar condições para que o aluno possa começar, **a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar**, a construir sua ideia do mundo, valorizando inclusive o imaginário que tem. (BRASIL, 1998, p. 98, negrito nosso).

Esta dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira, apresentamos um breve retrospecto sobre como a Geografia escolar se estabeleceu no Brasil e sobre as Políticas Públicas curriculares no Estado de São Paulo, tanto no contexto de redemocratização do país, quanto recentemente.

Na segunda seção, trazemos a fundamentação teórica na qual nos pautamos na realização das análises. Apresentamos a concepção de Lugar pelas três correntes teórico-metodológicas da ciência Geográfica que discutem sobre o conceito, a Geografia Humanística, a Geografia Histórico-dialética e a Geografia Pós-moderna. Apontamos, também, qual a abordagem do Lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo Paulista do São Paulo Faz Escola e na Base Nacional Comum Curricular.

A terceira seção apresenta o nosso percurso metodológico e o desenvolvimento da pesquisa. Caracterizamos nossos procedimentos de coleta e análise de dados e à luz dos teóricos que esclarecem suas aplicabilidades no campo da pesquisa educacional. Além disso, realizamos a caracterização dos documentos utilizados nas análises.

Na quarta seção analisamos os dados coletados nos documentos, não apenas descrevendo as Situações de Aprendizagem, como também realizando inferências e fundamentando a análise segundo nosso referencial teórico. Discutimos, também, acerca da Política Pública educacional vigente no Estado de São Paulo.

Com as considerações finais, realizamos apontamentos com intuito de cumprir com objetivos propostos na pesquisa, porém sem a pretensão de esgotar o tema abordado e para encerrarmos a dissertação, elencamos todas as referências citadas no trabalho.

1 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM BREVE RETROSPECTO.

“A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas”. (CAVALCANTI, 1998, p. 9).

Como disciplina escolar a Geografia contribui para que professores e alunos enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as várias dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo um mundo que está em constante transformação, inerente à globalização. (PONTUSCKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

A institucionalização da Geografia, vinculada ao Ensino, é paralela à acadêmica. Na Alemanha, a Geografia Escolar foi utilizada como um instrumento para a dominação do espaço e manipulação do pensamento. Na França, devido ao contexto histórico da Guerra Franco-Prussiana, houve a necessidade de pensar o espaço geográfico em prol do expansionismo francês. Assim:

a Geografia passou a desenvolver-se com o respaldo do Estado francês, sendo introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico na reforma efetivada na Terceira República. Foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos e professores da disciplina. (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, p. 44, 2009).

Nesta seção, abordamos como a Geografia Escolar se estabeleceu no Brasil e como, no Estado de São Paulo, foram implementadas duas políticas curriculares.

1.1 A Geografia Escolar no Brasil.

A Geografia Escolar se estabeleceu no Brasil sob a influência francesa. Vidal de La Blache⁵ e adeptos às suas teorias nortearam a primeira geração de pesquisadores brasileiros, assim como os docentes de Geografia, pela perspectiva da corrente de pensamento tradicional. A respeito da institucionalização da Geografia no Brasil, explicitamos as seguintes considerações:

⁵ Geógrafo francês que viveu entre 1845 e 1918. Foi o principal teórico da “Escola Francesa” e inseriu na Geografia uma nova perspectiva, denominada Possibilismo, corrente de pensamento que considera a influência do meio sobre o Homem, mas que este atua e transforma o seu meio.

A Geografia Brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao ensino. Ambas têm histórias paralelas, que se encontram, que se influenciam mutuamente, guardando mesmo assim, suas identidades, suas especificidades. (CAVALCANTI, 2010, p. 373).

Souza (2011) elaborou uma periodização da Geografia Escolar no Brasil, com uma divisão em quatro estágios. A mesma pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 1 – Periodização da educação brasileira.

Estágio:	Período:	Justificativa da divisão:
1º	1549 - 1837	Período que se inicia com a vinda dos jesuítas ao Brasil, tendo como um dos objetivos a educação dos colonos e índios. Neste período, a Geografia aparece de forma esparsa como uma coleção de informações sobre o país, ora em obras de literatura, ora em trabalhos enciclopédicos, como a Corografia Brasílica de Aires de Casal (1817).
2º	1837 - 1930	Começa com a inserção da Geografia como disciplina autônoma nos currículos escolares, a partir do Colégio Pedro II, e abrange uma fase na qual a matéria se desenvolve sem ter uma “disciplina-mãe” acadêmica no Brasil.
3º	1930 - 1960	Inicia-se com as mudanças no campo político e pedagógico da década de 1930, marcada com a criação da USP e dos primeiros cursos superiores de Geografia. É o período de estabelecimento da Geografia Acadêmica no Brasil.
4º	1960 – 2009	Período de enfoque do nosso trabalho, que se inicia com a emergência de novos paradigmas, como a Geografia Teórica, a Educação Tecnista da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº 4024/61 e o esvaziamento político da Geografia escolar. Marcado também pela promulgação da LDB 5692/71 com grande influência do Governo Militar e, mais recentemente, as propostas curriculares e a LDB 9394/96. Além disso, é o único período do qual conseguiremos coletar depoimentos orais direcionados especificamente ao nosso trabalho.

Fonte: Souza, 2011, p. 28.

Souza (2011) considera que, desde a chegada dos jesuítas até a criação do Colégio Pedro II⁶, a Geografia Escolar não se constituía como componente curricular. Todavia, compunha um conhecimento inserido em outros estudos tal como na literatura. O primeiro estágio teve duração de quase três séculos. No estágio seguinte, com duração de quase um século, é ressaltado o fato de a Geografia se tornar componente curricular.

Melo, Vlach e Sampaio (2006) justificam a institucionalização da Geografia Escolar no Brasil com o fato de ela ter sido estudada em “aulas preparatórias” para a admissão nas faculdades de Direito. Assim, por ser o Colégio Pedro II, uma escola

⁶ Tradicional instituição de ensino público federal, localizada no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Criado em 1837, constitui-se como o terceiro mais antigo dentre os colégios em atividade no país.

de referência oficial de educação e ter a Geografia como parte do “Programa”, o ensino da mesma foi se perpetuando nos currículos de outras instituições brasileiras.

Os franceses, com seus “Programas” escolares, exerceram forte influência no Brasil, tornando a Geografia uma disciplina obrigatória. Assim, além “de um saber estratégico, a geografia se tornou um saber ‘apropriado’ pela escola, redirecionado para os alunos” (MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006, p. 2686).

No segundo estágio compreendido entre os anos de 1837 e 1930, pode ser caracterizado por um ensino que prezava pela memorização. Neste período, os que discutiam sobre a Geografia e a lecionavam não tinham formação específica na área, eram advogados, engenheiros e etc. Logo, o Ensino de Geografia incorporou o método mnemônico, enciclopédico, fato que pode ser observado a partir de livros didáticos do período, sendo os mesmos escritos por não geógrafos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

O terceiro estágio compreende um relativo curto período de trinta anos que, segundo Souza (2011) é marcado pela criação da Universidade de São Paulo (USP) e dos primeiros cursos de Geografia, em 1934, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Para lecionar no curso de Geografia, professores estrangeiros, principalmente franceses, ajudaram a dar início à profissionalização da docência, o que se tornou um avanço para a Geografia Escolar no Brasil, pois qualificava os docentes para o exercício do magistério e para o desenvolvimento de estudos e livros.

Por meio de estudos sobre livros didáticos produzidos no Brasil durante o século XX, Souza (2011) considera a década de 1930 como um período determinante para a Geografia Escolar devido às reformas políticas do período governado por Getúlio Vargas e pela influência de Delgado de Carvalho⁷, pois ambas iniciaram uma tentativa de superação do ensino de Geografia por memorização e enciclopedismo. Ainda no período do terceiro estágio, instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Conselho Nacional de Geografia (CNG) contribuíram para o fortalecimento e consolidação das pesquisas geográficas do país (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

⁷ Delgado de Carvalho foi considerado intelectual formado em universidades europeias e norte-americanas, participou de debates educacionais nos anos 1920 e do movimento da Escola Nova. Produziu obras científicas, didáticas no campo das Ciências Sociais e foi, também, diretor do Colégio Pedro II.

Os professores, organizados em associações, e a produção na academia deram sustentação para a consolidação da Geografia Escolar. No final deste estágio, a grande característica educacional era o objetivo de formar alunos para o mercado de trabalho e, principalmente, para a Geografia, valorizar o nacionalismo.

O quarto e último estágio considerado por Souza (2011) tem recorte temporal de meio século, abrangendo os anos de 1960 a 2009. Este período é caracterizado pela promulgação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB),⁸ em três momentos diferentes. A primeira foi publicada em 1961, a segunda em 1971 e a terceira em 1996. Durante a década de 1960, Souza (2011) explicita que os livros didáticos produzidos no período caracterizavam o professor como autômato, pois continham “aulas prontas”, assim como exercícios e avaliações já preparadas, fazendo com que o professor cumprisse o papel de executor do manual didático.

A LDB de 1961 foi parcialmente alterada no ano de 1964 com o golpe militar, que submeteu a educação brasileira ao tecnicismo norte-americano e direcionou o Ensino Médio como uma etapa de formação para o mercado de trabalho, conduzindo assim, apenas as classes sociais mais privilegiadas ao Ensino Superior (SOUZA, 2011). Na LDB de 1971, ainda com o governo militar, foi criada uma nova disciplina denominada Estudos Sociais, justificada como uma união entre História e Geografia, o que ocasionou a fundição e o esvaziamento de ambas. Este último se aprofundou com a oferta das licenciaturas curtas que formavam professores com habilitação em História, Geografia e Estudos Sociais que, devido à sua formação e ao período político de autoritarismo, embasavam-se exclusivamente nos manuais didáticos da época. Pontuschka, Paganelli e Cacete (p. 53, 2009) explicitam que,

medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.692/71 (Conti, 1976, p. 57). Esse empobrecimento dos livros didáticos é explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras.

Ainda na década de 1970, no Brasil, iniciou-se a Nova Geografia, com a corrente quantitativa, que questionava o historicismo e o positivismo na ciência geográfica. Esta corrente é caracterizada por “desenvolver a quantificação e um pensamento lógico-abstrato, com grande influência da matemática e da computação

⁸ A primeira LDB, apesar de ter sido promulgada em 1961, no governo de presidente João Goulart, foi prevista pela Constituição Brasileira de 1934.

como suporte para essa nova tendência” (SOUZA, 2011, p. 46). No final da mesma década, professores passaram a questionar por que se ensina a Geografia e qual classe social beneficia-se com ela. Neste período, Milton Santos iniciava no Brasil, um movimento teórico conhecido como Geografia Crítica, mesmo período em que a política brasileira se redemocratizava.

Melo, Vlach e Sampaio (2006, p. 2692) tecem reflexões sobre o Ensino de Geografia e esclarecem que, no período de redemocratização, ele voltou a fazer parte dos debates teóricos e metodológicos dos Geógrafos e ainda que

a respeito do Ensino da Geografia Crítica, foi possível constatar que, por diversos motivos políticos, econômicos, sociais e culturais, a partir do ano de 1978 ocorreu uma "explosão" de publicações em todo o país. Esse momento histórico privilegiado, a década de 1980, é fruto das lutas dos anos anteriores, dos trabalhos dos professores do início do século XX, das Associações de Geógrafos, e do esforço dos profissionais interessados no reconhecimento da importância do Ensino da Geografia.

Assim, a redemocratização e a promulgação da LDB de 1996, que instituiu os PCN, deixaram como consequência novas reformulações para as licenciaturas e para a Geografia Escolar até a contemporaneidade. Portanto, o Ensino de Geografia no Brasil esteve e está atrelado às Políticas Públicas voltadas para a Educação e encontra-se em momento duvidoso a respeito de sua obrigatoriedade no currículo nacional.

Após passar por um período de instabilidade política em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída de seu legítimo poder como eleita pela maioria da população brasileira, em 2016, o legislativo e executivo nacionais, predominantemente formados por políticos cuja ideologia é de direita, deu início a uma série de reformas, dentre elas a trabalhista, sancionada em 13 de julho de 2017, a reforma da Previdência, não finalizada até o momento e a Reforma do Ensino Médio⁹, aprovada como Medida Provisória em 16 de fevereiro de 2017.

Questionamentos são levantados na área da Educação acerca da Reforma do Ensino Médio, pois esta deve ser implementada após a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁰, que até a data de sanção da reforma ainda

⁹ Integrantes do Grupo ELO publicaram um texto sobre a Reforma do Ensino Médio, no XII Seminário da Faculdade de Educação e X Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: caminhos e descaminhos, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em outubro de 2017, intitulado “REFORMA DO ENSINO MÉDIO: precisamos falar sobre o Ensino de Geografia no Brasil”, e pode ser consultado nos anais do evento através do endereço <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/Anais-Seminario-mai18.pdf>.

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular pode ser consultada em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

não estava finalizada. Ainda que a BNCC tenha sido homologada em 15 de dezembro de 2017, não ficou completamente pronta, atendendo apenas ao Ensino Infantil e Fundamental, pois o documento destinado ao Ensino Médio ainda não foi finalizado. Nela, a área de Ciências Humanas é constituída por História e Geografia, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até as séries finais.

A BNCC é o documento oficial que, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deverá nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Todos esses fatores relacionados deixam dúvida sobre o futuro do Ensino de Geografia no Brasil, já que

sabemos que as alterações estão incertas até este momento, pois são pautadas pela BNCC, e a terceira versão deste documento não contemplou o Ensino Médio. Apenas Português, Matemática e as respectivas línguas maternas das comunidades indígenas, tem obrigatoriedade destacada na Lei 13.415/17, as disciplinas e os conteúdos do Novo Ensino Médio não estão definidos, apenas as áreas do conhecimento e isso não determina a obrigatoriedade das disciplinas que compõem a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (LASTÓRIA et. al., 2017, p. 783).

1.2 Propostas curriculares para o ensino de Geografia no Estado de São Paulo: um breve histórico.

Faz-se necessário expor neste trabalho um breve histórico sobre a construção dos dois currículos elaborados para o uso na rede de Educação Básica do Estado de São Paulo e suas respectivas contextualizações. O primeiro, um produto da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Estadual de Educação, elaborado no desfecho da década de 1980; e o segundo, produzido pela SEESP, em 2008 e ainda em vigor na rede estadual paulista. Pois, como afirma Sacristán (2000, p. 107),

o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial.

Na década de 1980, dois tipos de movimentos científicos estavam em curso:

a) movimento de renovação do Ensino de Geografia, em que se destacava a corrente de pensamento da Geografia Crítica;

b) movimento de renovação Curricular.

Ambos condiziam com o a conjuntura política brasileira e com o cenário da Educação, que escrevia em sua história o início da democratização do espaço escolar no país.

Os Estados da Federação e os municípios tinham autonomia, até anos 80, para elaborar suas próprias propostas curriculares, as quais variavam de nomenclatura conforme lugar e período em que se constituíam, tal como guias, propostas curriculares, programas de ensino. O principal objetivo das propostas curriculares, de modo geral, era determinar os conteúdos que deveriam estar presentes tanto nos planos de aula dos docentes, quanto em suas práticas. (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

Em relação ao movimento de renovação curricular, Moreira (2000, p. 111) afirma que

A intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares. Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”.

No período citado, houve uma forte influência das teorias de Paulo Freire¹¹, em correspondência à educação popular, na produção dos currículos, pois muitos se estruturavam tendo um eixo organizador que visava às necessidades e exigências da vida social. Freire, com o conceito de “educação bancária”, considerou que todo educando não é um ser “vazio”, disposto apenas a receber informações, mas que suas experiências vividas em sociedade podem ser base para uma aprendizagem que o faça capaz de entender-se como transformador de sua realidade. Assim afirmava o autor:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato

¹¹ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Destacou-se por seu trabalho com seu trabalho na área de educação popular. Foi intitulado Patrono da Educação Brasileira, outorgado pela Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. É autor de diversas obras, entre elas Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996) e Política e Educação (1985).

cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

Portanto, influenciados pelas teorias de Freire, alguns currículos foram produzidos, dentre eles, a proposta curricular do Estado de São Paulo, que ficou conhecida como “currículo da CENP¹²”, um dos pioneiros no Brasil pós-ditadura, que surgiu após os guias curriculares vigentes desde a década de 1970, denominados pejorativamente como “Verdões”, não apenas por ter capa na cor verde, mas por simbolizar o período de governo militar.

A CENP foi constituída por equipes técnicas, assessoradas por especialistas das diversas áreas do conhecimento que mantinham alguma relação com pesquisas acadêmicas e ensino superior, responsáveis por elaborar a nova proposta curricular na década de 1980. Segundo Martins (1998¹³),

Foram construídas entre os anos de 1986 a 1988 propostas curriculares para o 1º grau nas disciplinas do chamado núcleo comum: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais - esta última, após longas discussões e queixas de historiadores e geógrafos, dividida novamente nas disciplinas de História e Geografia.

Com as versões preliminares prontas, as mesmas tornaram-se públicas e postas em discussão para representantes dos docentes da rede estadual paulista de ensino dos 1º e 2º graus.

De acordo com Martins (1998), Palma Filho, coordenador da CENP e participante direto do projeto de reforma curricular após 1985, relatou que o governo eleito privilegiava a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais. No campo da Educação, o coordenador entendia por democratização do ensino a escola tornada acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública. Ideia

¹² Em 1976, o governador do Estado de São Paulo, Sr. Paulo Egydio Martins reorganizou a SEESP por meio do decreto 7510/76. Tal reforma administrativa instituía o organograma e as funções da CENP, órgão da SEE responsável pelas questões referentes aos currículos. Dentre as atribuições da CENP estavam a elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docentes, técnico-pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Cabia a ela ainda o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar material e metodologias de ensino e supervisão. Fonte: MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v.18, n.36, p.39-60, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2018.

¹³ A citação não possui número da página por ser um documento eletrônico sem divisão por páginas. Está em conformidade às normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

defendida também por Gadotti (2000, p. 55) como escola cidadã, “uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, ideia tão cara e fundamental da teoria da educação popular”.

Portanto, nesse processo de democratização escolar, coube à CENP organizar as discussões e promover a construção das novas propostas curriculares, em princípio para as disciplinas básicas do 1º grau. Ela seria responsável por viabilizar as mudanças, mas os novos currículos só poderiam vigorar a partir da aprovação dos professores das disciplinas.

A equipe técnica de Geografia da CENP, em 1983, era composta por Adaudite Baptista, Lucia de Araújo Marques, Maria Helena Peixoto Camargo, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Bega dos Santos, Sálua Assad Abirad, Seleida de Oliveira Batista e Shoko Kimura, professoras que iniciaram a discussão de uma proposta curricular para o Ensino de Geografia.

Kimura (2009, p. 22) relata em artigo da revista Terra Livre, que se deslocava para vários municípios de São Paulo para discutir Geografia da América e as possíveis reformas curriculares que adviriam e ainda, afirma ter verificado que

a prática docente era a de reproduzir os livros didáticos, desenvolvendo os tópicos da Geografia Física e depois os da Geografia Humana e Econômica, nessa ordem. No entanto, havia uma clara percepção dos professores sobre a necessidade de a escola voltar-se para o **estudo da realidade local** e essa questão aparecia reiteradamente. Para tanto, sugeriam a abordagem da localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia etc. da própria localidade. É importante destacar que essas discussões servem para identificar que os processos de construção de uma determinada concepção não aparecem prontos. Eles podem germinar como ideias baseadas em algumas necessidades e constituir alguns princípios, cujo desdobramento está por se fazer. (negrito nosso).

Assim, a autora explicita que os docentes refletiam sobre sua prática e percebiam que era relevante o processo de ensino-aprendizagem sobre a localidade do educando.

A história das propostas de ensino se relaciona com a história da Geografia no Brasil (KIMURA, 2009), pois não houve momento antecedente que tenha possibilitado acesso para que professores, em ativo exercício, pudessem discutir e elaborar um currículo, principalmente que se contrapusessem ao regime militar e à hegemonia dos Guias Curriculares ou ao tecnicismo dos livros didáticos. A proposta da CENP foi original, pois

pela primeira vez, uma proposta de ensino era apresentada por uma metodologia de trabalho raramente presente em um discurso oficial, que

tem uma organização textual própria. Em geral, as propostas apresentam em sua parte inicial as explicações e proposições teóricas e, em seguida, listam os tópicos dos temas colocados como conteúdos. Deve-se destacar que, dentre as propostas da Cenp da década de 80/90 a de Geografia foi a primeira se colocar publicamente, ainda que em forma de apostila, buscando ingenuamente criar a estratégia do fato consumado. Foi a primeira a apresentar de forma discursiva também os conteúdos dos temas, buscando explicitar com a maior clareza possível o método de análise que se propunha. Ou seja, buscou-se que os professores de Geografia das escolas estaduais encontrassem condições para uma maior compreensão da linha teórica, através da exposição das análises empíricas. (KIMURA, 2009, p. 27).

Foram impressas sete edições e vários autores do mercado editorial, durante a década de 1990, buscaram trabalhar na mesma direção da proposta curricular de Geografia da CENP. Entretanto, a SEESP reformulou-se na mesma década e a proposta curricular de Geografia passou a ser tratada de forma secundária. Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) lançou os PCN e apresentou uma abordagem geográfica bastante diferente da proposta curricular da CENP (KIMURA, 2009). Isso explicitou

que os movimentos pela reforma educacional, tendo como pressuposto as construções de novos currículos, visavam promover nas redes de ensino (públicos ou privados) uma modernização. Essa modernização levava para dentro dos órgãos públicos e do sistema escolar o discurso de representatividade, da participação e da transformação da sociedade. Nem sempre, entretanto, o órgão responsável por formular projetos segundo um discurso democrático mostrava-se capacitado para desenvolver tal tarefa. As contradições e as relações de poder no interior da CENP, e a forma como os projetos eram desenvolvidos e/ou deixados de lado mostram que, embora os discursos tenham se alterado, a maneira como o órgão desenvolvia seus projetos ainda não havia incorporado o discurso que ela mesma propagava. (MARTINS, 1998).

Os PCN foram adotados em todo o território brasileiro, inclusive no estado de São Paulo que, em concomitância caminhava em direção à municipalização. Após cerca de uma década, Maria Helena Guimarães de Castro assume a pasta da Educação paulista e, no mesmo ano, o governo anuncia um conjunto de dez metas para a melhoria da qualidade da educação das escolas estaduais de São Paulo. Segundo Palma Filho (2010, p. 167), para que essas metas fossem atingidas até o ano de 2010, a SEESP colocou em andamento várias ações enfatizando as seguintes:

1. Incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho;
2. Programa Ler e Escrever – Formação Continuada, orientação curricular (propostas curriculares), professor auxiliar na 1ª série e material de apoio a alunos e professores – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;
3. Programa São Paulo faz Escola – novo currículo e material de apoio a alunos e professores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino

- Médio. São as propostas curriculares encaminhadas às escolas no início do ano letivo de 2008;
4. Recuperação da aprendizagem – intensiva nas primeiras seis semanas e paralela ao longo do ano;
 5. Criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico;
 6. Concurso para supervisores e revisão de suas atribuições;
 7. Estágio probatório para os novos ingressantes na carreira;
 8. Nova gratificação para diretores, vices e supervisores.

Em 2007, o Estado de São Paulo criou uma base curricular comum para todo o sistema de ensino estadual a fim de atingir as 10 metas para a educação paulista, elencadas a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira SAEB (antiga provinha Brasil) e do ENEM. Segundo a SEESP, no mesmo ano, a própria pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino. Com isso, a SEESP tentou mostrar que agiu de forma democrática na concretização dos materiais elaborados pelo programa SPFE. Porém, não informou quantos relatos recebeu ou como organizou e utilizou as experiências relatadas. Segundo Boim (2010, p. 23),

A ação de ouvir o professor para entender sua prática de ensino e propor um novo currículo com base no que já se faz nas escolas da rede pública confronta o que foi previamente estabelecido. Há muita controvérsia entre os professores sobre essa etapa “democrática” do novo currículo paulista. Segundo as principais organizações de professores de São Paulo - o Centro do Professorado Paulista (CPP), o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (APASE)-, a ideia de debater o novo currículo surgiu após “os profissionais da educação entenderem ser a proposta curricular mais uma política implementada pelo governo estadual sem a necessária participação de todos os envolvidos”. Para as três entidades, essas avaliações “só têm a preocupação de projetar o estado no ranking das políticas educacionais brasileiras e mundiais” (Proposta Curricular da Secretaria de Educação – análise crítica, CPP, APEOESP, APASE).

Toda essa política de reorganização curricular integra a intenção do governador José Serra (gestão de 2007 a 2010) que, segundo Boim (2010), durante o discurso oficial de lançamento das metas a serem atingidas em 2010, muitas vezes usou a expressão “qualidade de ensino”. Assim, nota-se que o verdadeiro objetivo da reforma curricular paulista é o de melhorar os índices de qualidade do ensino nas avaliações externas oficiais, não necessariamente para a formação do cidadão. Tal pensamento é reafirmado com a exposição de Rossi (2011, p. 42):

Com esse plano de Dez Metas para a Educação no estado de São Paulo, é estabelecido um “norte” para a implementação da proposta curricular na rede onde, tais propostas de ações estarão ligadas diretamente com as políticas neoliberais, levadas a cabo pelo Banco Mundial, quantificando, superficializando e simplificando o destino de milhões de estudantes da rede pública paulista.

Em 2008, a SEESP enviou, para toda a sua rede, o Jornal do aluno (Figura 1) e, durante o primeiro bimestre¹⁴, foi estipulado um período de recuperação para todos os alunos, pautado em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Disciplinas que, inclusive, já são privilegiadas no ensino por terem maior carga horária na grade curricular.

¹⁴ O ano letivo no estado de São Paulo é subdividido em quatro bimestres. Assim, a cada aproximadamente dois meses os alunos recebem notas numéricas entre 0 e 10 sobre o seu desempenho escolar.

Figura 1 – Jornal do Aluno

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino fundamental **5ª série** | **6ª série**

Nome do aluno: _____

Série: _____

Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Governador: José Serra
Secretária da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: dois mil e oito será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até final de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para a sua formação escolar, e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para esse período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço.

Maria Helena Guimarães de Castro
Secretária da Educação do Estado de São Paulo

E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem bacanas para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva ao conhecimento que já possui aquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

Maria Inês Fini
Coordenadora – São Paulo Faz Escola

Língua Portuguesa p. 3

Ler e escrever
Língua Portuguesa. Assim você aprende mais e ajuda seus colegas a aprender.

Arte p. 19

Arte não é só fazer!
Com a leitura, podemos mergulhar fundo no universo da arte: cinema, fotografia, pintura, teatro...

Geografia p. 32

Localização e movimentação no espaço
No dia-a-dia, precisamos ler mapas e encontrar pontos de referência. A Geografia nos ensina como fazer isso.

História p. 26

Unindo o passado ao presente
História: um elo entre o passado e o presente, para construir um futuro melhor.

Matemática p. 41

Exercitando a matemática
Atualização de conhecimentos e habilidades envolvendo números e operações.

Ciências p. 35

Nutrição e saúde
Nutrição: tudo a ver com saúde. Fique esperto na hora de escolher o que vai comer!

Educação Física p. 23

Jogos, brincadeiras e danças
Nosso corpo se move por meio de esportes, jogos, brincadeiras, danças... Vamos descobrir como?

Língua Estrangeira Moderna p. 13

Um bom companheiro
Estudar uma língua estrangeira é gostoso e enriquecedor. Quer saber como?

ÍNDICE

Língua Portuguesa p. 3

LEM p. 13

Arte p. 19

Educação Física p. 23

História p. 26

Geografia p. 32

Ciências p. 35

Matemática p. 41

Esta edição tem 48 páginas – 1.200.000 exemplares

Fonte: São Paulo, 2008.

Para Boim (2010, p. 30), a partir desse momento as propostas de reformulação e uniformização dos conteúdos dos componentes curriculares e o uso obrigatório de materiais didáticos elaborados para garantir uma base comum a todas as escolas caracterizaram o ensino oferecido em São Paulo, a partir de 2008. Para acompanhar o uso do Jornal do Aluno, os docentes receberam a “Revista do Professor”. Ambos posteriormente denominados como Caderno do Aluno e Caderno do Professor, respectivamente.

Em 2009, os materiais de apoio para o desenvolvimento do currículo foram expedidos para toda a rede, segundo a SEESP, já aperfeiçoados a partir das devolutivas de professores, gestores e de alunos. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do mesmo ano foi elaborado com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Tal informação demonstra o interesse em produzir um currículo e um sistema de avaliação externa, atrelados ao objetivo de obter êxito nos índices de uma política neoliberal, não necessariamente atingindo a melhoria na qualidade de ensino e uma formação integral do cidadão autônomo e que possa agir sobre sua realidade. Demonstra também um discurso velado que considera a falta de qualidade da Educação justificada na autonomia do professor, demonstrado pela produção do material em que se encontram procedimentos metodológicos a serem seguidos por todos os docentes da rede estadual paulista.

Em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi consolidada e transformou-se em Currículo do Estado de São Paulo. Segundo Lastória (2015, p. 71)

O Currículo de São Paulo foi definido porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996) possibilita flexibilidade de organização do ensino, ampliando a autonomia das escolas com descentralização de decisões. Essa legislação remete aos sistemas de ensino a decisão sobre a complementação curricular, portanto cada unidade da federação ou mesmo cada município pode definir o que deve ser seguido em seu território. Assim tal abertura legal permite a redução ou até a exclusão de certas áreas do conhecimento do currículo da Educação Básica.

Em 2012, a SEESP distribuiu, além dos Cadernos do Aluno e do Professor, a primeira edição atualizada do documento básico curricular dividido por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias (composto por História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas tecnologias (composto por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol,

Arte e Educação Física); Ciências da Natureza e suas tecnologias (composto por Ciências, Biologia, Química e Física); Matemática e suas tecnologias (composto apenas por Matemática).

Em 2014, uma edição atualizada dos Cadernos do Professor e do Aluno foi expedida com a informação de que não haverá outra versão até 2017. Entretanto, a mesma versão está sendo utilizada em 2018, isto é, o mesmo material, sem atualização, está em vigor há cinco anos, o que dificulta colocar em discussão fatos recentes sobre as transformações no espaço.

2 O LUGAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA.

[...] O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 322).

A Geografia escolar é fundamental para a formação dos alunos, pois como afirma Cavalcanti (2008, p. 35), “os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido”. Mas, a compreensão das relações entre os espaços e as pessoas tornam-se cada vez mais complexas, o que demanda referências conceituais sistematizadas que excedem as referências espaciais cotidianas (CAVALCANTI, 2008).

A ciência geográfica e a Geografia escolar desenvolveram um corpo de conceitos que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica (CAVALCANTI, 1998). Corrêa (1995) destaca como conceitos fundamentais: o espaço, a paisagem, a região, o território e o lugar e considera que todos guardam uma forte relação entre si, além de ressaltar que fazem referência ao modelamento da superfície terrestre pela ação humana. Os cinco conceitos tem sido objeto de debate, interno ou externo à Geografia e possuem várias acepções, cada uma concebida segundo a corrente de pensamento em que se pauta.

O conceito de espaço pode ser compreendido de diversas maneiras em outras ciências, como a física e a matemática. Na Geografia a mesma expressão é considerada como espaço geográfico. O espaço já perpassou a geografia tradicional, ainda que não considerado como conceito-chave, esteve presente nas obras de Ratzel e Hartshorne.

Para Ratzel, o espaço é concebido como base indispensável para a vida do homem. Assim, o domínio do espaço transforma-se em elemento essencial na história do Homem. Destarte, o autor desenvolve o conceito de espaço vital, o que fundamenta o determinismo (MORAES, 1990).

Na visão hartshorniana, espaço é visto como espaço absoluto: “um conjunto de pontos que têm existência entre si, sendo independente de qualquer coisa. É um quadro de referência que não deriva da experiência, sendo apenas intuitivamente utilizado na experiência” (CORRÊA, 2012, p. 18).

O conceito de espaço aparece como conceito-chave pela primeira vez na história do pensamento geográfico, na geografia teórico-quantitativa. Segundo Corrêa (2012, p. 22),

É preciso considerar o que significou para a geografia a concepção de espaço que os geógrafos lógico-positivistas nela introduziram. Trata-se de uma visão limitada de espaço, pois, de um lado, privilegia-se em excesso a distância, vista como variável independente. Nesta concepção, de outro lado, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegadas a um plano secundário. Privilegia-se um presente eterno e, subjacente, encontra-se a noção paradigmática de equilíbrio (espacial), cara ao pensamento burguês.

Na Geografia crítica, sob influência do pensamento de Lefebvre (1976), “o espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.” (CORRÊA, 2012, p. 26).

Santos (2008, p. 153), ao abordar uma concepção histórica-dialética sobre o conceito, afirma que

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se defini como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.

A Geografia humanista e cultural concebe o espaço como conceito-chave, embora seja Lugar o mais relevante desta corrente. Para os geógrafos humanistas, suas concepções estão assentadas “na subjetividade, na intuição, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real.” (CORRÊA, 2012, p. 30).

Tuan (1983, p. 6) desvela o significado do lugar a partir do elo afetivo entre a pessoa e o espaço ressaltando que “o espaço se transforma em lugar à medida que o conhecemos e o dotamos de valor”.

Para Cavalcanti (2008, p. 53), a formação do conceito de paisagem é necessária no ensino da Geografia, pois “pressupõe a concepção de que os espaços têm uma forma (paisagem) que expressa seu conteúdo (o movimento social)” e, ainda, que “revela as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos”. Santos (2006, p. 103) alerta que os conceitos de espaço e paisagem não são sinônimos: “A paisagem é o

conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”.

O geógrafo citado ainda expõe que “a rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão” e que a mesma “se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Neste sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal”. (SANTOS, 2006, p. 103). Destarte, o autor evidencia que a paisagem não é algo estático, mas está em constante transformação.

Corrêa (2011), com um artigo¹⁵ sobre as contribuições do geógrafo inglês Denis Cosgrove, discute sobre a temática da paisagem e aponta que o teórico propôs uma visão marxista para a geografia cultural. O autor destaca que

Paisagem, contudo, não é apenas forma material resultante da ação humana transformando a natureza. É também forma simbólica impregnada de valores. Além de sua gênese, estrutura e organização, focos correntes dos geógrafos, é necessário para a sua compreensão que se apreendam os seus significados, pois são estes que lhe dão sentido (Cassirer, 2001/1923). Ressalte-se que foi John Ruskin (Cosgrove, 1979) quem, no século XIX, sugeriu que a análise da paisagem não deve ater-se apenas à ciência, mas também à experiência que dela se pode ter. Isto possibilita estabelecer significados. Toda ação humana está impregnada de significados, sendo simbólica, argumenta White (1973/1949). (CORRÊA, 2011, p. 10).

O conceito de região tem sua origem etimológica relacionada à ideia de poder. Segundo Gomes (2012, p. 50), “a palavra região deriva do latim *regere*, palavra composta pelo radical *reg*, que de origem a outras palavras como regente, regência, regra etc.”. A noção de região presente na linguagem cotidiana de forma aparente se associa ao princípio de localização e de extensão. Assim, ela “pode ser empregada como uma referência associada à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno, ou ser ainda uma referência a limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial” Atribui-se à região, também, um sentido de unidade administrativa, modo em que se evidencia a “hierarquia e o controle na administração dos Estados”. (GOMES, 2012, p. 53).

Na ciência geográfica, Gomes (2012, p. 54) assevera que

o uso desta noção de região é um pouco mais complexo, pois ao tentarmos fazer dela um conceito científico, herdamos as indefinições e a força de seu uso na linguagem comum e a isto se somam as discussões epistemológicas que o emprego mesmo deste conceito nos impõe.

¹⁵ CORRÊA, R. L. Denis Cosgrove – A paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, N.29, p.7-21, jan./jun. de 2011.

Souza (2015) considera que região é um dos conceitos mais tradicionais da Geografia e que foi, por muitas décadas e para um grande número de geógrafos, o destaque desta ciência. Assim, o conceito já foi discutido em diversas correntes de pensamento geográfico, sendo considerado no início do século XX como região natural, como o destacado por Gomes (2012, p. 55):

O conceito de região natural nasce, pois, desta ideia de que o ambiente tem um certo domínio sobre a orientação do desenvolvimento da sociedade. Surge daí o primeiro debate que tem a região como um dos epicentros, o conhecido debate entre as determinações e as influências do meio natural.

A crítica realizada pela perspectiva “possibilista” leva à concepção de região como unidade básica do saber geográfico, não no aspecto morfológico e fisicamente pré-constituído, mas “como resultado do trabalho humano em um determinado ambiente” (GOMES, 2012, p. 56). Destarte, na Geografia clássica, região foi alçada a uma posição central, sendo considerada inclusive como método (o método regional), pois o projeto fundamental da Geografia desta época era identificar e descrever regiões.

A corrente crítica também teceu considerações acerca do conceito afirmando que “a geografia ao produzir regionalizações baseadas nestas noções estaria em verdade colaborando com a produção de um desenvolvimento espacial desigual, visto sob a máscara de uma complementariedade funcional hierárquica”. (GOMES, 2012, p. 65).

Com o humanismo na Geografia, região foi concebida como “espaço vivido” (SOUZA, 2015). Diante disso, “a região existe como um quadro de referência na consciência das sociedades; o espaço ganha uma espessura, ou seja, a região define um código social comum que tem uma base territorial (...). Para compreender uma região é preciso viver a região”. (GOMES, 2012, p. 67).

Portanto, sobre Região é possível concluir que sua conceituação não é unânime para todos os geógrafos, pois como afirma Souza (2015, p. 143),

Já no final da década de 1980 ou início da seguinte, porém, a discussão em torno da “região” havia chegado, se não a um impasse, ao menos a uma certa “indefinição”. Esta palavra, de toda sorte, não é entendida aqui em um sentido pejorativo. Já não era mais tão fácil identificar umas poucas correntes e interpretações que se opunham e concorriam entre si, cada uma delas sugerindo um caminho claramente delineado.

Cavalcanti (1998) assinala que, na atualidade, região é compreendida como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Segundo a autora

Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território (Gomes 1995). (CAVALCANTI, 1998, p. 104).

O conceito de território é importante para a Geografia, apesar de não ser utilizado e conceituado apenas por essa ciência. Mas, para os geógrafos se relaciona à soberania de um determinado poder político sobre certo espaço. Nas palavras de Pereira e Cano (2012, p. 29): “Território é poder!”. Para Arendt (1985, p. 24), poder “corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo”. Isso significa que o poder pertence a um grupo e apenas enquanto este estiver unido e concordando em investir o poder em um indivíduo. Portanto, o poder não é propriedade de um sujeito singular.

Ao trabalhar com o ensino de Geografia, Cavalcanti (2008, p. 53) endossa que

O território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido por meio da apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, portanto, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o nosso e o de outros; todos nós elaboramos estratégias de produção que chocam com outras estratégias de apropriação e uso dos territórios. Além disso, a constituição do território, como relação social projetada no espaço, pode dar-se por longo tempo ou por apenas poucos minutos, tornando-o regular o periódico, estável ou instável, flexível ou inflexível. Nesse processo de constituição, não se pode desconsiderar um processo simultâneo de identificação, maior o menor, de grupos ou individual, com aquele “lugar” que está sendo apropriado.

Além disso, Cavalcanti (1998, 2008) afirma ser necessário trabalhar com o conceito de território no ensino para que, a partir de instrumentos teóricos e reflexões a respeito dos diferentes territórios dos quais os alunos fazem parte, eles possam agir democraticamente, participando de sua constituição e compreendendo os conflitos territoriais em escalas diferenciadas.

Nas subseções seguintes explicitaremos o conceito de Lugar em três correntes do pensamento geográfico e como ele é referenciado nos PCN, no Currículo do programa SPFE e na BNCC, finalizada no final de 2017.

2.1 O conceito de Lugar.

Para a realização deste trabalho o conceito Lugar foi colocado como centro da análise devido às dúvidas levantadas acerca do Currículo do programa SPFE para o Ensino Fundamental, ciclo II, objeto deste estudo, e sua relação com a abordagem do Lugar, ressaltando o fato deste material ser padronizado e distribuído em todo o território paulista.

A presente pesquisa aborda o “Lugar” como a categoria central nas análises e tece considerações sobre a localidade quando apresentada nas S.A. do material de Geografia do SPFE.

A elaboração sobre os conceitos diferenciam-se atendendo às abordagens teórico-metodológicas de cada corrente de pensamento. Assim, três perspectivas diferentes podem ser destacadas por considerarem que Lugar não é apenas o conceito da simples localização espacial absoluta (CAVALCANTI, 1998). Portanto, Lugar pode ser diferenciado pela perspectiva da Geografia Humanística, pela Histórico-dialética e pela Pós-moderna.

2.1.1 A perspectiva Humanística de Lugar.

A abordagem Humanística¹⁶ buscou na fenomenologia parte de seu aporte filosófico, apropriando-se dos conceitos de “mundo-vivido” e “ser-no-mundo”, identificado na Geografia com o conceito de Lugar (HOLZER, 2008). A justificativa para buscar o aporte na fenomenologia se encontra em Relph (1977, p. 179), que afirma:

A fenomenologia não é somente uma desculpa para a subjetividade, nem permite combinações diretas com conceitos geográficos existentes, nem é uma estrada fácil para a iluminação e, embora seja simpática aos princípios humanistas, não leva, necessariamente, ao humanismo. [...] Se puder ser bem utilizada na Geografia, e se puder ser combinada com as atitudes do humanismo, acredito que ela terá a oferecer interpretações radicais de experiências geográficas e sensíveis recomendações para a construção de ambientes e lugares.

Assim, a perspectiva humanística da Geografia procura valorizar a percepção do indivíduo por meio de suas experiências e o Lugar passa a ser seu conceito

¹⁶ A expressão Humanística por vezes também será utilizada neste trabalho como Humanista, conforme referências consultadas, pois não há um consenso entre os autores sobre o uso de uma ou outra, inclusive por questões conceituais.

central, visto como um espaço que é familiar ao indivíduo, um espaço que é experienciado. Souza et al. (2009, p. 5) afirmam que “o lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas”. Para Relph (1980, p. 43) o lugar é o “centro profundo da existência humana” e sua essência está na “intencionalidade grandemente não-autoconsciente”.

O geógrafo humanista Yi-Fu Tuan (1983, p. 6) diferenciou os conceitos de espaço e lugar:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...) se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar.

Holzer (2008) afirma ser papel do geógrafo humanista diferenciar espaço e lugar, pautando-se em interesses humanísticos como a experiência, a ligação emocional aos objetos físicos, as funções dos conceitos e símbolos na criação da identidade do lugar.

Posto isto, Lugar é um conceito estudado a partir da subjetividade estabelecida entre o sujeito e o espaço. Com isso, ao Lugar podem se relacionar diversas ideias como a de pertencimento, valores e identidades coletivas. Correia (2015, p. 39) elaborou uma ilustração sobre o entendimento do conceito em foco numa perspectiva humanista:

Figura 2 – O lugar na Geografia Humanista

Fonte: Correia, 2005, p. 39.

Com a ilustração, Correia (2005, p. 39) explicita que,

a concepção de lugar parte de experiências e vivências do sujeito, sendo que por meio da apreensão de elementos diversos, através dos sentidos, são atribuídos significados a um fenômeno específico, a uma determinada situação, construindo sua percepção da realidade.

Assim, a partir das experiências e vivências o espaço é recortado e toma outro significado, desta maneira se torna Lugar. A subjetividade está no fato de cada indivíduo perceber e se relacionar de formas distintas com o espaço constituído por elementos materiais e imateriais “que demonstram uma ligação de afetividade e de pertencimento dos atores sociais com o lugar” (CORREIA, 2005).

2.1.2 O Lugar sob a ótica Histórico-dialética.

Sob a ótica histórico-dialética, Lugar é considerado no contexto da globalização. Em “A Natureza do Espaço”, Santos (2006) dedica a parte denominada como “A força do Lugar” para discutir acerca do tema e apresenta o conceito de Glocalidade, usada, pela primeira vez, por Georges Benko, em 1990. Glocalidade é utilizado para expressar que, cada lugar, ao mesmo tempo em que guarda suas singularidades, tornando-se exponencialmente diferente dos demais, também está imerso numa comunhão com o mundo.

Em um mundo globalizado, é necessário que se compreenda o lugar, pois é nele que se manifesta o global e para o mundo evidencia manifestações próprias. No processo de ensino-aprendizagem cujo objetivo primordial é a formação cidadã, a compreensão do espaço mais próximo, do lugar de vivência e sua relação com a escala mundial, é essencial para a intervenção em escala local e uma compreensão holística do cotidiano. Para Santos (2006, p. 314),

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidade e da criatividade.

Assim, Santos (2006) ressalta as possibilidades dadas pelo cotidiano para a compreensão do espaço geográfico do mundo vivido e cita Lefebvre e Sartre para

evidenciar que no cotidiano é possível ter compreensão imediata e apreciações e concepções na escala da experiência social em geral. O autor também discorre sobre as dimensões espaciais no cotidiano considerando que foi possível alcançar todos os aspectos da vida social com a informação e a comunicação e que é o cotidiano de todas as pessoas que se enriquece com novas dimensões. Em relação à localidade, considera que se opõe à globalidade, porém se confunde com ela.

O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõe, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. (SANTOS, 2006, p. 322).

Todos os lugares se mundializam, de forma mais simples ou mais complexa mas, é no cotidiano, compartilhado por várias pessoas, objetos e instituições que a vida social se individualiza e cabe ao ensino de Geografia levar à compreensão de todos esses processos: o local, o global e suas intensas relações. A geógrafa Carlos (2007, p. 30), reafirma esse pensamento quando considera que

a ideia de lugar único se recicla, pois todos os lugares se articulam aos demais e a sociedade se mundializa e se faz presente em cada lugar. Se a localização concreta do lugar lhe dá materialidade específica, sua existência pontual não exclui o mundial.

Para Carlos (2007), o lugar é um produto das relações entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano vivido e que em seu processo produz identidade, pois o homem se reconhece porque tal espaço é o lugar da vida, vinculando-se ao conhecido/reconhecido.

Estas colocações sobre o lugar nos leva a pensar a respeito das relações cotidianas de ensino-aprendizagem e a refletir acerca da importância do lugar no ensino, assim como questionar se o mesmo, a partir da localidade, possibilita maiores situações de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Cavalcanti (2008) considera a Geografia como uma ciência que estuda o espaço tanto em suas manifestações globais, quanto nas singulares. Assim, é necessário que os conteúdos geográficos sejam apresentados aos alunos na dupla inserção global e local. Para Cavalcanti (2008, p.35), a Geografia Escolar para a formação dos alunos é importante, pois

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial; os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com

o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização das práticas sociais variadas, já que essas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai-se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações.

É preciso que o Ensino de Geografia, pautado principalmente no caráter da espacialidade da prática social, vise a formação do ser humano que transforma o espaço com suas ações. Com o ensino de Geografia se desenvolve a prática de cidadania que requer uma consciência espacial, de forma que se respeite o espaço. Ademais, concordamos com Cavalcanti (1998) que a participação de crianças e jovens na vida adulta, seja em qual âmbito for, certamente será de melhor qualidade se conseguirem pensar sobre o seu espaço de forma crítica e abrangente. E, por isso, é importante o conceito de Lugar no ensino de Geografia, pois é o habitual da vida cotidiana e onde se concretizam as relações e processos globais.

Cavalcanti (2010, p. 90) amplia a discussão sobre o conceito de Lugar colocando que

A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado como problema global, pois há na atualidade um “deslocamento” (no sentido de des-local) das relações sociais.

Para a autora supracitada, o lugar sofreria impactos das transformações produzidas pela globalização, conforme suas particularidades e possibilidades. Assim, as ações em nível global estariam na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares, bem como no local estariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, “pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o subjetivo” (CAVALCANTI, 2010, p. 90).

Portanto, um elemento importante para a compreensão do conceito de Lugar é a identidade, cujo aparecimento advém de uma interação de elementos, do indivíduo com o que o cerca. Exige um sentimento de pertencimento em que o indivíduo constrói afetividade e familiaridade com um determinado espaço, tal como

seu bairro, por exemplo. Cavalcanti (2008) elaborou um esquema gráfico para sistematizar como o conceito de Lugar pode ser visualizado:

Figura 3 – Sistematização do conceito de lugar pela perspectiva histórico-dialética.

Fonte: Cavalcanti, 2010, p. 51.

Assim, Cavalcanti (2010, p. 51) ressalta que elementos afetivos dão significados aos lugares, entretanto, se faz necessário ampliar esses significados ligados ao empírico dos alunos e proporcionar o conhecimento da realidade objetiva e global. Conhecer outros lugares e compará-los entre si e com outros, inclusive o seu, e ainda a análise da diferenciação de condições presentes no global em cada lugar, “podem fazer avançar a compreensão dos lugares vividos”.

Sobre o ensino de Lugar, Lastória e Fernandes (2012) consideram que, para os professores, um desafio a ser enfrentado é o fato de o lugar e a localidade do aluno não serem apresentados no livro didático, pois neste muitas vezes se apresenta um lugar fictício ou exemplos de lugares inseridos em grandes capitais do Brasil. Para as geógrafas, são raros os materiais que trazem os lugares das diversas localidades brasileiras e que passa a ser fundamental que o professor tenha a responsabilidade de relacionar o lugar do aluno com o espaço global, principalmente por não ter o apoio de um material. Para o professor que tem por instrumento o livro didático, especialmente sob a condição de não ter o lugar de seus alunos expressos em suas páginas, precisa buscar meios para a realização do ensino a partir da relação local/global.

Sobre isso, pode-se refletir sobre quais seriam os impactos na Educação se o instrumento do professor fosse um material produzido localmente com as características locais. Lastória e Rosa (2014) foram organizadores de uma coletânea de práticas de professores que utilizaram materiais próprios ou com recurso multimidiático sobre a localidade. Nas considerações finais de várias práticas educativas, os autores ressaltaram o fato de perceberem uma apreensão mais fácil dos conceitos por parte dos alunos quando contextualizados à sua localidade. Tais práticas também levaram aos envolvidos a valorizarem ainda mais a História e Geografia locais.

2.1.3 O Lugar para a Pós-modernidade.

O “pós” nos remete ao fim de alguma coisa. E a modernidade “é identificada com o capitalismo e para sua realimentação e seu dinamismo teve o conhecimento científico e tecnológico aplicados, tanto à produção dos homens, quanto aos valores e às mercadorias.” (LEMOS, 1999, p. 28).

A modernidade, materializada no capitalismo, exigiu um processo de transformação dos lugares em que alcançava, pois foi vista como forma de chegada de “progresso”. Tendo a racionalização do trabalho em primeiro momento e avançando com a intensificação de um poder político que promovesse a aceleração da modernização.

Lemos (1999) expressa a pós-modernidade como um conceito periodizador, em que se evidencia os novos aspectos da cultura e a emergência de uma nova ordem econômica, bem como a de um novo tipo social, chamada de sociedade pós-industrial ou de consumo. Ademais, é possível observar nesta sociedade “uma cultura de massa hedonista e psicodélica que não é mais, aparentemente, revolucionária” (LEMOS, 1999, p. 29).

Foi neste mesmo período que os meios de comunicação e o desenvolvimento de altas tecnologias formaram uma multiplicação das visões de mundo, dando voz à minorias presentes na sociedade contemporânea. Assim, com a lógica do mercado e o auxílio das tecnologias de informação, há uma ampliação contínua de notícias e

qualquer objeto passa a ser mercantilizado, desde que haja algum interesse sobre o mesmo.

Acerca do Lugar na Geografia pós-moderna, Lemos (1999, p. 37) destaca que “no conceito de lugar há um denso conteúdo de cotidianidade marcado pela cultura e pelo imaginário.” Já, Cavalcanti (2010, p. 90) coloca que a explicação de Lugar perpassa pela noção de totalidade no pensamento pós-moderno. Silveira (1993) tece considerações a respeito de como a epistemologia pós-moderna apresenta a desconstrução da totalidade e da razão como fundamento da explicação da realidade. Segundo Silveira (1993, p. 204),

[...] a totalidade é uma categoria tautológica, que revela um novo determinismo geográfico. A única coisa que tem existência empírica, e, portanto, é possível se analisar, é o lugar, o fragmento, o indivíduo. A totalidade só pode ser uma ideia, a soma dos fragmentos, mas muito dificilmente uma realidade empírica. [...].

Assim, Lugar não pode ser explicado pela sua relação com a totalidade porque o todo desapareceria cedendo espaço à parte, ao individual, ao empírico. Para representar o conceito exposto na pós-modernidade elaboramos a ilustração a seguir:

Figura 4 – O Lugar como parte da totalidade

Fonte: Autora (2018).

Na ilustração é possível compreender que para a epistemologia pós-moderna o Lugar é compreendido como vários fragmentos que compõem uma Totalidade. O

Lugar é considerado como um espaço que pode ser analisado dentro do todo. Nesta epistemologia a totalidade é a soma dos fragmentos, entretanto a totalidade dificilmente será uma realidade observável.

Silveira (1993, p. 205) ainda explicita sua crítica à concepção de lugar como um fragmento, pois afirma que ele é a “própria totalidade em movimento que, através do evento, se afirma e se nega, modelando um subespaço do espaço global”. A Figura 5 ilustra a crítica efetuada por Silveira citada:

Figura 5 – O Lugar como totalidade em si.

Fonte: Autora, 2018.

Na ilustração acima é possível identificar que cada Lugar possui sua singularidade representada pela composição da palavra com letras diferenciadas entre maiúsculas e minúsculas, fazendo com cada uma seja em si a sua própria totalidade.

Diante do exposto acerca das três concepções sobre Lugar, uma questão é levantada: Quais concepções são abordadas pelos documentos compreendidos como referenciais curriculares, tais como os PCN, o Currículo do programa SPFE e a BNCC?

2.2 A abordagem do conceito Lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo do programa São Paulo Faz Escola e na Base Nacional Comum Curricular.

Para Callai (2015, p. 220), “Um currículo escolar é sempre o resultado de escolhas e estas têm como referência documentos oficiais das políticas públicas em nível nacional [...]”. Por isso, neste trabalho foram selecionados três documentos oficiais, dois de âmbito nacional de diferentes tempos e um da esfera estadual, para aferir como é tratado o Lugar em cada um deles. Pois, sabemos que, conforme o explicitado por Sacristán (2000, p. 17) “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados”.

O primeiro documento em evidência são os PCN por se tratarem de um parâmetro com amplitude nacional desde a segunda metade da década de 1990 ¹⁷, com a finalidade de

se constituir uma referência curricular nacional [...] que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno, de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentem cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9).

O Currículo do Estado de São Paulo foi selecionado por se constituir como objeto deste trabalho, material em que se originaram os questionamentos a serem investigados. Na edição atualizada do documento em 2012, a justificativa para a produção de tal documento é que com um currículo básico para as escolas da rede estadual, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo “pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”. (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

Já, a BNCC foi selecionada por se tratar do documento mais recente produzido pela instância federal e ser justificado como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado

¹⁷ A partir das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), os PNC foram apresentados aos educadores, colocando em destaque alguns aspectos fundamentais de cada disciplina. Eles foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCN para o Ensino Médio.

pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

2.2.1 O Lugar nos PCN de Geografia.

Logo na apresentação do documento voltado para a Geografia, séries finais do Ensino Fundamental, foi dada importância para o ensino sobre o Lugar:

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do **lugar** em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, 1998, p. 15, **negrito nosso**).

O documento defende que o ensino deve ser contextualizado ao Lugar em que o aluno se encontra inserido, de modo que esses possam construir compreensões novas e mais complexas para que assim,

desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/ natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa de fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno. (BRASIL, 1998, p. 30)

No PCN de Geografia a abordagem de Lugar é explicitada como uma escala para a compreensão do espaço capaz de relacionar o local e o global e que estes “formam uma totalidade indissolúvel” (BRASIL, 1998, p. 31). E, ao explorar o imaginário dos alunos,

pode-se construir com eles as mediações que permitam a possibilidade de, com os pés solidamente ligados aos seus lugares, aos poucos descobrirem o mundo e redimensionarem a experiência com o seu próprio lugar, ou seja, redescobrirem seus próprios lugares e o mundo. (BRASIL, 1998, p. 32).

Ainda é ressaltado no documento que “o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos” e que isso lhes permita “compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço”. Entretanto, não é recomendado que se trabalhe hierarquicamente indo do nível local para o global pois, “o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos os lugares com

os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar.” (BRASIL, 1998, p. 30).

2.2.2 O Lugar no Currículo do Estado de São Paulo.

O Currículo paulista voltado para as “Ciências Humanas e suas tecnologias” é integrado pela Geografia para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além das ciências História, Filosofia e Sociologia, mas as duas últimas apenas para o Ensino Médio. Para melhor compreensão sobre como o Currículo do Estado de São Paulo está estruturado, fizemos uma ilustração para representá-lo:

Figura 6 – Estrutura do Currículo do Estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas Tecnologias

Fonte: Autora, 2018.

No entanto, nossa seleção acerca do tema deste trabalho faz um recorte para levantar dados apenas no que diz respeito ao componente curricular Geografia, o qual se encontra estruturado por títulos, subtítulos e destaque no texto para o que foi considerado como principais conceitos. Para melhor visualizar a estrutura do currículo de Geografia, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estrutura do Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, 2008.

Título	Subtítulo	Conceitos destacados no texto
O ensino de Geografia: breve histórico		
Fundamentos para o ensino de Geografia		
Geografia para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio	Sobre a organização dos conteúdos básicos	Território
		Paisagem
		Lugar
		Educação Cartográfica
	Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos	
	Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto	
	Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades	

Fonte: Autora, 2018.

O Currículo do Estado de São Paulo de Geografia expõe que o ensino da mesma na educação básica deve “priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio. (SÃO PAULO, 2012, p. 77)

Dessa forma, considera que diferentes dimensões de escala possam ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico e podendo ser abordado a partir de recortes de diferentes escalas que estarão sempre inter-relacionadas. E destaca que devem ser consideradas as dimensões de Território, Paisagem, Lugar e Educação Cartográfica, não destacando os conceitos de Região e Espaço, como o exposto por Corrêa (1995). Para Lugar, tece as seguintes considerações:

Lugar: o conceito de paisagem vincula-se fortemente ao conceito de lugar, e este também se distingue do senso comum. Para a Geografia, o lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos, pois pertencer a um território e fazer parte de sua paisagem significa estabelecer laços de identidade com cada um deles. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói seu sistema de

valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo identificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão uma identidade única (SÃO PAULO, 2012, p. 78).

Ademais, quando expõe a “metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos” explicita uma concepção de Milton Santos acerca do lugar considerando que

[...] é na escala do **lugar** que os seres humanos, individual e coletivamente, experimentam, na condição de atores e testemunhas, o desenrolar simultâneo de várias divisões do trabalho, transformadas a cada momento, no tempo e no espaço. Assim, em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, sem que ocorra a exclusão absoluta das características das divisões de trabalho anteriores, o que também dá a cada lugar a sua singularidade e faz com que cada forma de divisão do trabalho crie um tempo próprio, diferente do tempo anterior. (SÃO PAULO, 2012, p. 80).

2.2.3 O Lugar na Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, sendo homologado o referente ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, em 2017. No documento foram consideradas as áreas de Linguagens, composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; de Matemática; de Ciências da Natureza; de Ciências Humanas, composta por Geografia e História; e Ensino Religioso.

Para melhor compreensão sobre como a Geografia está estruturada na BNCC, elaboramos a ilustração a seguir:

Figura 7 - A estrutura da Geografia na BNCC.

Fonte: Autora, 2018.

Diante do exposto é possível identificar que na área de Ciências Humanas da BNCC são considerados dois componentes, a Geografia e a História. O recorte para elaboração do organograma se faz devido à limitação do tema deste estudo. A Geografia “foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades”. (BRASIL, 2017, p. 359). E, as habilidades serão desenvolvidas a fim de se atingir o exercício da cidadania e a aplicação dos conhecimentos geográficos.

O primeiro destaque dado pela BNCC em relação ao Lugar se encontra na parte de Ciências Humanas quando é ressaltado o conceito de espaço biográfico, isto é, o espaço relacionado às experiências dos alunos em seus lugares de vivência. Esta concepção aparece novamente na introdução ao que se refere à Geografia:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que,

ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 357)

Conforme o explícito no documento, o mesmo foi organizado “com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade”. Assim, considera como “conceitos operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem”. No entanto, destaca o espaço como “o conceito mais amplo e complexo da Geografia” (BRASIL, 2017).

Na unidade temática em que Lugar aparece no título - “O sujeito e seu lugar no mundo”, sobrelevam-se as noções de pertencimento e identidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana desde a Educação Infantil e ainda,

pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2017, p. 360)

A Base coloca que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças devem ser desafiadas a “reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais” (BRASIL, 2017). E quando trata da unidade temática “Conexões e escalas” o destaque é dado para a articulação de diferentes espaços e escalas de análises, momento em que a Base traz as relações entre os fatos nos níveis local e global, levando os alunos, do Ensino Fundamental, a compreenderem as interações multiescalares. O documento defende que

A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. (BRASIL, 2017, P. 360)

Dentre as cinco unidades temáticas, as que ressaltam o Lugar são as duas primeiras (O sujeito e o seu lugar no mundo e Conexões e escalas). Entretanto, é defendida a ideia de que as unidades temáticas devem ser realizadas de maneira integrada, pois a situação geográfica “não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações”. Portanto,

a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. (BRASIL, 2017, p. 363)

Ademais, a BNCC ressalta que deve ser levado em consideração o que as crianças aprendem durante a Educação Infantil, expressa que os Anos Finais do Ensino Fundamental sejam uma continuação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e expõe que os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Expõe, também, que cabe à Geografia desenvolver suas competências específicas. Para tanto, elaborou um quadro em que distinguiu cada competência inserida em uma unidade temática específica voltada para as séries do Ensino Fundamental.

O trato com o Lugar se dá com ênfases diferentes entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo que a “ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (BRASIL, 2017, p. 366). Já, para os Anos Finais, colocando a abordagem sobre o Lugar e as relações dos conteúdos com a localidade - sobretudo no 6º ano, pois o mesmo quase não aparece em outros anos, propõe

a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores. (BRASIL, 2017, p. 379).

Diante do exposto, é possível perceber que, mesmo não deixando explícito qual corrente do pensamento geográfico foi seguido pelos PCN, sua tendência é a de considerar o Lugar através do pensamento histórico-dialético, pois leva em

consideração a relação local-global sobre os conhecimentos geográficos e ressalta que não recomenda o trabalho hierárquico com as escalas de análise.

O Currículo do SPFE deixa claro seu posicionamento quando conceitua Lugar citando Milton Santos, autor da Geografia Crítica, que considera as relações locais-globais.

Por fim, a BNCC não explicita um posicionamento teórico-metodológico sobre o Lugar, ora aproxima-se da perspectiva humanística, considerando-o como o espaço de vivência e de identidade, ora da perspectiva histórico-dialética considerando a relação local-global e a multiescalaridade, e ora da perspectiva pós-moderna considerando-o como totalidade.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO.

“Todo ato de pesquisa é um ato político”, já disse Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 05).

Apresentar de forma clara os caminhos tomados pelo pesquisador permite ao leitor maior credibilidade acerca dos resultados da pesquisa, bem como pode preceder caminhos para outros pesquisadores delinearem seus estudos. Segundo Azanha (1992) enquanto alguns trabalhos podem ser apreciados e avaliados independente do conhecimento das motivações e dos propósitos de seu autor, em outros, tal conhecimento pode esclarecer o percurso escolhido dentre os itinerários possíveis. Esta pesquisa se enquadra no segundo caso. Nesta seção discorreremos sobre os percursos de nossa pesquisa e sobre os procedimentos para coleta e tratamento dos dados levantados com o estudo.

3.1 A abordagem da pesquisa.

Para desenvolvermos esta pesquisa na área da Educação, optamos partir de uma abordagem qualitativa, tendo como metodologias para obtenção de dados a análise documental com a análise de conteúdo. Pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 5)

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Silva et al. (2009) consideram que documento é um produto de uma sociedade situada em um determinado tempo e espaço, ademais, manifesta um jogo de forças entre os que detêm o poder. Sendo assim, não são produções neutras ou ingênuas. E a análise dos documentos também não se realiza de forma neutra, pois

todo o percurso está marcado pela concepção epistemológica na qual o investigador se filia.

Em relação à pesquisa qualitativa com análise documental, esta “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Para Flores¹⁸ (1994), apud Calado e Ferreira (2004, p. 03), os documentos

são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Lüdke e André (1986, p. 39) também tecem considerações acerca dos documentos, afirmando que estes

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A escolha dos documentos utilizados nesta pesquisa não foi aleatória, mas sim em conformidade à questão da pesquisa e, assim que selecionados os documentos a serem investigados, para compreensão sobre o conteúdo acerca da categoria Lugar da ciência geográfica, fez-se necessário também a metodologia de análise de conteúdo. Krippendorff¹⁹ (1980, p. 21) apud Lüdke e André (1986, p. 41) define análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. A análise de conteúdo “pode caracterizar-se como um método de investigação das mensagens” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 41). Além disso, as autoras afirmam pode haver variações na unidade de análise e enfatizam que

As mensagens transmitem experiência vicária, o que leva o receptor a fazer inferência dos dados para o seu contexto. Isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 41)

¹⁸ FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

¹⁹ KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa²⁰ (1989) apud Moraes (1999), a análise de conteúdo se constitui como uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de uma série de documentos, que analisados adequadamente possibilitam o acesso ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. Entretanto, Moraes (1999) alerta que “de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

Para Moraes (1999), cinco etapas fazem-se necessárias para a realização da análise de conteúdo. São elas:

- a) preparação das informações;
- b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- c) categorização ou classificação das unidades em categorias;
- d) descrição e
- e) interpretação.

Os caminhos de tais etapas foram trilhados e serão descritos nas subseções que sucedem as questões e os objetivos da pesquisa.

3.2 Procedimentos na coleta e organização dos dados.

A implementação do Currículo do Estado de São Paulo data de 2010, podendo ser considerada relativamente recente. Tal dado nos levou a realizar um levantamento sobre as pesquisas já produzidas em relação ao tema. Assim, nosso primeiro procedimento foi buscar por teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Assim, pudemos constatar que apesar de o Currículo do Estado de São Paulo ser objeto de várias investigações, estas ocorrem em várias áreas do conhecimento, não apenas no campo da Educação. Refinando a pesquisa para a

²⁰ OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

área de Geografia, as pesquisas encaminham-se para diversas vertentes, tal como a questão ambiental e a relação campo-cidade.

Buscamos pelas expressões “Currículo Paulista de Geografia” e encontramos 11 (onze) trabalhos em que os pesquisadores realizaram análise do Currículo de Geografia, seja ainda como Proposta Curricular ou como Currículo já implementado desde 2010. Produzimos um quadro para apresentar alguns dados acerca dos trabalhos encontrados:

Quadro 2 – Trabalhos sobre Currículo Paulista de Geografia e o Lugar.

Título	Tipo	Autor	Instituição	Ano de defesa
Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista.	Dissertação	Iris Matteuzzo Ventura	Universidade de São Paulo	2013
O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares	Dissertação	Lílian Maria dos Santos	Universidade Estadual Paulista	2013
O vestibular da UNESP: sobre acesso à educação superior e o currículo de geografia na educação básica (2006-2012)	Tese	Iára Leme Russo	Universidade Estadual Paulista	2015
A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo	Dissertação	Murilo Rossi	Universidade de São Paulo	2011
Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola	Dissertação	Adaliza Meloni	Universidade Estadual Paulista	2013
Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio	Dissertação	Maria Rita de Castro Lopes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
O currículo oficial da educação básica do Estado de São Paulo: determinantes para o ensino da Geografia Ambiental	Dissertação	Vanessa de Souza Palomo	Universidade Estadual Paulista	2016
A Proposta Curricular de	Dissertação	Francisco Eudes	Pontifícia	2016

Geografia do Estado de São Paulo e seus impactos no trabalho docente: um estudo de caso		Gomes	Universidade Católica de São Paulo	
Trabalho de campo como contribuição para a disciplina geografia no ensino fundamental: uma leitura em documentos oficiais	Dissertação	Cibele Marto de Oliveira	Universidade Estadual Paulista	2013
A reforma curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo	Dissertação	Natalia de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social	Tese	Sandra de Castro Pereira	Universidade de São Paulo	2011

Fonte: Autora, 2018.

Dentre os trabalhos elencados, apenas a dissertação de Lílian Maria dos Santos, defendida em 2013, trouxe uma análise sobre o conceito de Lugar nas Situações de Aprendizagem. Seu trabalho teve por objetivo refletir sobre a importância dos Conceitos Geográficos escolares, inseridos no documento Currículo Oficial do Estado de São Paulo - COESP, dentre tais conceitos foram priorizados Território, Paisagem, Educação Cartográfica, Cartografia e Lugar. Em suas Considerações Finais, em relação à abordagem do Lugar, Santos (2013, p. 137) conclui que

Com relação ao conceito de Lugar, foi constatado que não há Situações de Aprendizagem no Caderno do Professor e Caderno do Aluno que desenvolvem seus princípios, mesmo assim, os professores o conceituaram positivamente justificando ser um Conceito de fácil aprendizagem para os educandos e trabalhado em consonância com o Conceito de Paisagem, conforme orientações do COESP de Geografia.

Entretanto, o trabalho de Santos (2013) teve objetivo e metodologia diferente do nosso, o que pode levar a resultados diferentes. Logo, nossa pesquisa se faz relevante na área da Educação, bem como na Geografia, por também discutir aspectos de Políticas Públicas Educacionais e Organização do Trabalho Educativo, linha de pesquisa na qual nos vinculamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Em relação aos documentos estudados neste trabalho, identificamos os materiais que apresentam o Currículo de Geografia do programa SPFE. Explicitamos com o quadro a seguir uma breve identificação de cada material:

Quadro 3 – Composição do Currículo de Geografia do SPFE.

Documento	Capa	Breve apresentação
Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.		Apresenta as concepções acerca de Currículo pela SEESP; A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; E os Currículos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Matriz de Avaliação Processual.		Explicita os conteúdos, as competências e habilidades que a serem desenvolvidos por bimestre em cada ano do Ensino Fundamental e série do Ensino Médio.
Caderno do Professor.		Contém as orientações que devem ser seguidas pelo professor para a efetivação do Currículo Paulista.
Caderno do Aluno.		Apresenta as Situações de Aprendizagem a serem preenchidas pelos alunos.

Fonte: Autora, 2018.

Seguindo as etapas sugeridas por Moraes (1999) para realizar análise de conteúdo, fizemos a leitura dos documentos expostos na tabela anterior e preparamos as informações. Segundo o autor, é preciso

Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para isto recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente. (MORAES, 1999, p. 12).

Portanto, a partir da leitura dos materiais, definimos que os documentos a serem utilizados serão o Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com ênfase no Currículo de Geografia, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Destes últimos, foram selecionados os Cadernos voltados para o Ensino Fundamental - ciclo II, etapa denominado por nós como séries finais, isto é, do 6º ao 9º ano. Para melhor compreensão sobre o que cada documento aborda, faremos sua caracterização.

3.3 Caracterização dos documentos.

Para melhor compreensão do leitor acerca dos documentos utilizados como objetos de pesquisa nesta dissertação, realizamos a caracterização do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias e dos materiais de apoio para o seu desenvolvimento, voltados para a Geografia: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

3.3.1 O Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composto por sua própria apresentação, sua concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e o Currículo de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Na “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”, a SEESP, expõe que a implementação de um Currículo básico para as escolas da rede estadual paulista “pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2012, p. 07).

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para que a escola seja capaz de promover as “competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p. 07). Além disso, é um Currículo que prioriza a competência de leitura e escrita, sob a justificativa de que assim o “Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.” (SÃO PAULO, 2012, p. 07).

Em sua apresentação, o Currículo também explicita quais são os materiais que o compõem como apoio para seu desenvolvimento, o que inclui materiais voltados para professores e alunos, bem como para os gestores das escolas. E indica que nos Cadernos do Professor e do Aluno são apresentadas as

Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos disciplinares. (SÃO PAULO, 2012, p. 08).

Entretanto, o Currículo do PSFE não apresenta o conceito Situação de Aprendizagem em todo o conteúdo exposto.

A SEESP apresenta como princípios centrais do currículo: a escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Quanto à concepção de Currículo, explicita que este

é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, **todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar.** Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguimos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2012, p. 11)

O Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composto por quatro disciplinas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Destas, nos ateremos apenas à Geografia que, no documento citado, é apontada como disciplina que objetiva “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (SÃO PAULO, 2012, p. 26).

Este material também se estrutura pela apresentação dos Currículos específicos de cada disciplina das Ciências Humanas consideradas na grade curricular do Estado de São Paulo e explicita sobre cada uma delas um breve histórico e os fundamentos para seu ensino. Em seguida apresenta um “Quadro de conteúdos e habilidades” sobre cada uma das quatro disciplinas já citadas, contendo uma separação por bimestre e série/ ano. Tal quadro é idêntico ao que compõem o documento “Matriz de Avaliação Processual”.

Em relação ao Currículo de Geografia é destacado que se deve priorizar o estudo do Território, da Paisagem e do **Lugar** em suas diferentes escalas, porém rompendo com uma visão estática. E então apresenta o que compreende por Território, Paisagem, Lugar e Educação Cartográfica. Acerca de Lugar, tal concepção foi explicitada na segunda seção deste trabalho.

A respeito dos subsídios para a implantação do currículo há considerações sobre a formação do professor, principalmente recomendando que este esteja bem ancorado em relação aos conceitos da Geografia e para que faça uso de diversos recursos, principalmente das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ademais, chama a atenção para que os Cadernos do Professor e do Aluno sejam utilizados, pois neles estão as Situações de Aprendizagem. Sendo assim, faremos uma caracterização destes materiais.

3.3.2 Caderno do Professor.

O Caderno do Professor é um documento denominado como “material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo”, pela SEESP, e o mesmo passou por modificações, tendo duas versões: uma de 2009 a 2013 e outra com impressão de

validade entre os anos de 2014 a 2017, que em 2018 ainda está sendo utilizada, pois não passou por atualização.

Na primeira versão, o Caderno do Professor foi distribuído em quatro volumes, correspondendo cada um deles a um respectivo bimestre de ano letivo e entregue para todos os professores do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio. Era composto pelos elementos pré-textuais: capa, folha de rosto e em seguida, na folha da ficha catalográfica, o nome de todos os responsáveis pela execução do projeto, incluindo os autores de cada disciplina.

O Caderno do Professor tem por início uma carta de apresentação do material com considerações do Secretário da Educação daquele período, Paulo Renato Souza. Em sequência é apresentado o sumário e uma carta da Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, Maria Inês Fini, a qual deixa claro que esta “nova versão” dará continuidade ao projeto político-educacional do governo do Estado de São Paulo para cumprir as Dez Metas do Plano Estadual de Educação.

Na seguinte página do material é apresentada uma “Ficha do caderno” com o título do tema, o nome da disciplina, a área, a etapa da Educação Básica, a série, o período letivo e os temas e conteúdos. Em seguida apresenta a “Orientação sobre os conteúdos do bimestre”, evidenciando os conceitos priorizados, as competências e habilidades a serem trabalhadas, a metodologia e estratégias a serem abordadas e a avaliação a ser aplicada.

Após tais orientações dadas ao professor, são apresentadas as Situações de Aprendizagem, cada uma com um número correspondente à sequência e seu respectivo título, como o apresentado no sumário do Caderno.

Em cada Situação de Aprendizagem há uma ficha descritiva em que constam o tempo previsto (com a duração em número de aulas), os conteúdos, as competências e habilidades, as estratégias, os recursos a serem utilizados e a avaliação. Para melhor visualização destas informações, segue uma ilustração da ficha presente na primeira versão do Caderno do Professor.

Figura 8 – Ficha descritiva de uma S.A. no Caderno do Professor, versão 2009-2013.

Fonte: São Paulo, 2009, p. 10.

Após apresentar a ficha, explicita quais são as etapas que o professor deve seguir para trabalhar as competências e habilidades descritas na ficha. As etapas se desenvolvem iniciando pela “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” e outras etapas enumeradas conforme a necessidade de cada S.A. e nestas há textos, mapas, gráficos, tabelas e etc.

Cada volume dos Cadernos da primeira versão apresentava um padrão de 4 (quatro) S.A., exceto o volume 2 da 5ª série/ 6º ano, que foi o único a apresentar 5 (cinco) S.A., totalizando 65 (sessenta e cinco) S.A. ao final do Ensino Fundamental – anos finais e 1 Proposta de Situação de Recuperação, totalizando 8 (oito), uma em cada do Caderno do Professor.

Ao final da última S.A. de cada volume, são apresentadas:

- uma proposta de avaliação – com questões objetivas e discursivas, previamente respondidas;
- uma proposta de situações de recuperação – com um quadro de competências e habilidades que foram apontadas em cada Situação de Aprendizagem e devem ser recuperadas;
- sugestão de recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema, com indicação de filmes, livros e *sites*.

Para finalizar a redação do Caderno do Professor foram colocadas as considerações finais dirigidas aos professores, que sintetiza o tema trabalhado no Caderno e propõem que os professores façam uma devolutiva com críticas e

sugestões em alguns Cadernos. Nas duas últimas páginas, o material é finalizado por pautas para anotações.

Na segunda versão poucos aspectos da estrutura do Caderno se diferenciam da primeira. Um deles é a validade da segunda versão, que data de 2014 a 2017. Isso representa que o material somente poderá sofrer alterações após esse período, mas com o início do ano letivo de 2018, verificamos que o material não sofreu alterações, sendo o mesmo utilizado nos últimos 4 (quatro) anos. A atual versão foi enviada para a rede em dois volumes por série/ano, porém cada um contempla o equivalente a dois volumes da versão anterior, o que levou a uma redução de gastos com capas, por exemplo.

A folha de rosto da nova versão destaca que o Caderno é um “Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo”. Na página seguinte, são apresentadas algumas “autoridades” que participaram da execução do programa. Em continuidade há uma carta direcionada aos professores assinada pelo Secretário da Educação entre 2011 e 2015, Herman Voorwald e, posteriormente, o Caderno é composto pelo sumário, pelas orientações sobre os conteúdos do volume, que são muito semelhantes à primeira versão, tendo o acréscimo de uma tabela com conceitos para avaliação.

Figura 9 – Concepção de avaliação de atividades no currículo do SPFE.

Avaliação das atividades	Objetivos atingidos
1. Muito bom	Atingiu plenamente os objetivos propostos.
2. Bom	Atingiu grande parte dos objetivos propostos.
3. Regular	Atingiu os objetivos mínimos essenciais.
4. Insuficiente	Não atingiu os objetivos mínimos essenciais.

Fonte: São Paulo, 2014.

Entretanto, ressaltamos que a avaliação de cada aluno no final do bimestre e do ano é atribuída quantitativamente em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos. A partir da nota 5 (cinco) o aluno atinge o que é chamada de “nota azul”, e assim é considerado como o que atingiu uma nota satisfatória. Avaliação que contrasta com o prescrito no Currículo, embora ambos sejam do mesmo sistema de ensino, isto é, da rede estadual paulista.

As Situações de Aprendizagem descritas nos Cadernos da segunda versão seguem a mesma estrutura que a primeira. Mas, diferenciam-se na ficha que iniciava cada S.A., pois para a segunda versão o tempo previsto para a execução das metodologias foi retirado e foi acrescentada a expressão “Sugestão de” antes de “estratégia”, “recursos” e “avaliação”. A figura a seguir favorece a melhor compreensão do leitor acerca da diferença entre as fichas das duas versões.

Figura 10 – Ficha descritiva de uma S.A. no Caderno do Professor, versão 2014-2017.

<p>Conteúdos: paisagem; objetos naturais; objetos sociais.</p> <p>Competências e habilidades: construir e aplicar o conceito de paisagem; descrever elementos constitutivos de uma paisagem; relacionar informações que permitam a percepção dos diferentes elementos da paisagem; identificar em imagens diferentes manifestações de objetos produzidos em temporalidades distintas, tanto na escala da história natural quanto na da história humana; a partir da observação de imagens, levantar hipóteses que expliquem as mudanças ocorridas na paisagem.</p> <p>Sugestão de estratégias: produção de imagens; aulas expositivas; trabalho com imagens.</p> <p>Sugestão de recursos: fotografias.</p> <p>Sugestão de avaliação: roteiro de perguntas.</p>

Fonte: São Paulo, 2014a, p.11.

A segunda versão não apresenta uma avaliação pronta como sugestão. Entretanto mantem as situações para recuperação, os recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno, e as considerações finais. Foi acrescentado um “Quadro de Conteúdos do Ensino Fundamental – anos finais” e um Gabarito contendo a resposta de algumas atividades que não foram respondidas em seu próprio percurso.

Para finalizar o Caderno do Professor, há duas páginas indicando todos os responsáveis pela concepção e coordenação da nova edição válida para os anos de 2014 a 2017. Percebemos que os autores permaneceram os mesmos nas duas versões, com exceção de uma autora, sendo 6 (seis) na primeira e 5 (cinco) na segunda.

3.3.3 Caderno do Aluno.

O Caderno do Aluno, assim como o Caderno do Professor e seu correspondente, possui duas versões. A primeira versão foi enviada para todos os alunos da rede estadual, desde o ano de 2009 até 2013, sendo quatro volumes correspondentes um para cada bimestre do ano letivo e série/ ano do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio.

Na capa há um espaço destinado para a identificação do aluno e da escola. No verso da capa estão os nomes dos responsáveis pela execução do programa SPFE e na primeira página encontra-se uma carta da CENP direcionada ao aluno, chamando-lhe a atenção que este material não é um livro didático, portanto não traz exposição de conteúdos.

Nas S.A. são expostas atividades, geralmente de leitura e análise de figuras, imagens, textos, mapas e etc. e pautas para que os alunos respondam as atividades no próprio Caderno. No final de cada S.A. há uma seção de “Lição de Casa” e em algumas, há seção de “Você aprendeu?” com atividades e em outras um quadro pautado, com o título “Eu aprendi...”, para que os alunos sintetizem o que aprenderam. Para finalizar o Caderno do Aluno, são apresentadas sugestões de filmes, livros e sites e no verso da contracapa da versão de 2009, há um calendário do ano.

A segunda versão teve sua estética melhorada, pois possui capa produzida com material mais resistente, o que certamente demandou maiores gastos de dinheiro público para sua produção, o que antes foi economizado com a redução no número de volumes que, na segunda versão passou a ser composto por dois, um para cada semestre, para cada série/ ano do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, contendo as mesmas Situações de Aprendizagens que a versão anterior.

Na folha de rosto, assim como no Caderno do Professor, no Caderno do Aluno versão 2014-2017 está explícito que é um “Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo” e na página seguinte há uma lista discriminando as “autoridades” que executaram o projeto.

Há também uma carta assinada pela Equipe Curricular de Geografia e pela Coordenadoria Geral da Educação Básica – CGEB, dirigida ao aluno sendo que, para cada série/ano, elas se diferenciam. No Caderno da 8ª série / 9º ano, volume 1, por exemplo, está escrito que “O ano que se inicia trará muitos desafios para você,

pois deve ser o ano de conclusão do Ensino Fundamental. Esse fato representa uma etapa muito importante de sua vida” (SÃO PAULO, 2014, p. 03).

As S.A. da nova versão seguem a mesma estrutura que a anterior e nas últimas páginas do Caderno do Aluno estão impressos os nomes de todos os que conceberam e coordenaram esta edição. Entretanto, não contém mais a ficha catalográfica e o calendário.

Após realizarmos uma nova leitura dos documentos percebemos que as Situações de Aprendizagem seguidas no Caderno do Aluno são as mesmas contidas no Caderno do Professor.

Ressaltamos que todos os Cadernos da primeira versão, seja do Professor ou do Aluno, não foram encontrados em sites de pesquisas pela internet, o que poderia ter dificultado a comparação entre as duas versões descritas nesta seção. Porém, tais documentos compõem nosso acervo pessoal que, adquiridos ao passar na primeira fase do concurso público estadual paulista, realizado em 2010, para a realização a segunda fase do concurso, que consistia em estudo e realização de atividades sobre o Currículo oficial paulista. Para que outros possam ter acesso a estes materiais, os mesmos serão doados para o arquivo do Grupo ELO.

Para passar para a segunda etapa da análise dos documentos, realizamos o a sugestão a seguir, dada por MORAES (1999, p. 14):

Reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir a unidade de análise. Também denominada “unidade de registro” ou “unidade de significado”, a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise.

Assim, definimos como unidade de análise o contexto, não utilizando apenas as expressões “lugar”, “local” ou “localidade”, mas verificando se a categoria “Lugar” é apontada e tecer considerações sobre a localidade/ cotidiano do aluno, quando apresentados nas atividades das S.A., do material de Geografia do SPFE, buscando relacionar sob qual corrente teórico-metodológica se aproximam.

Em seguida realizamos a terceira etapa sugerida por MORAES (1999, p. 15), a categorização:

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de

critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios.

Assim, fizemos duas categorias de Situação de Aprendizagem, uma em que as Situações de Aprendizagem apresentam alguma atividade para o professor trabalhar a localidade/ cotidiano²¹ e outra em que as Situações de Aprendizagem **não** apresentam atividades para o professor trabalhar a localidade/ cotidiano.

Após termos identificados as S.A. que apresentam atividades que possibilitam o trabalho com a localidade/ cotidiano, criamos subcategorias buscando identificar quais delas se aproximam de:

- a) uma abordagem epistemológica histórico-dialética de Lugar; como o exposto pelo Currículo de Geografia da SEESP;
- b) uma abordagem epistemológica humanista de Lugar;
- c) uma a abordagem epistemológica pós-moderna de Lugar.

As duas etapas seguintes da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), a descrição e a interpretação dos dados, serão detalhadas na próxima seção deste trabalho.

²¹ Após a leitura de todas as S.A. identificamos que em algumas atividades foi requisitado aos alunos uma atenção para acontecimentos em se cotidiano, o que pode leva-lo a olhar para a sua localidade.

4. O COTIDIANO/LOCALIDADE E O “LUGAR” NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA.

“De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” (MORAES, 1999, p. 09).

Após a leitura de 65 (sessenta e cinco) Situações de Aprendizagem e 8 (oito) Situações de Recuperação, descrevemos algumas atividades das mesmas, como o orientado por Moraes (1999, p. 18):

a quarta etapa do processo de análise de conteúdo é a descrição. Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento desta comunicação.

A escolha de tais atividades levou em consideração quais delas envolviam alguma relação entre seu tema central com a ideia de “Lugar”. Observamos então quais S.A. possibilitaram ao professor trabalhar com a escala local, mencionando a localidade e o cotidiano do aluno. O quadro a seguir explicita os dados encontrados:

Quadro 4 – S.A. que mencionam a localidade/cotidiano e “Lugar”.

Ano	Situações de Aprendizagem que mencionam a localidade/cotidiano e “Lugar”.
6º	Volume 1: S.A. 1, S.A. 2, S.A. 5, S.A. 6 e S.A. 7. Volume 2: S.A. 1, S.A. 2, S.A. 4, S.A. 6 e S.R.
7º	Volume 1: S.A. 1 e S.A. 7. Volume 2: S.A. 3, S.A. 4, S.A. 5 e S.A. 7.
8º	Volume 1: S.A. 3 Volume 2: S.A. 1, S.A. 2 e S.A. 3.
9º	Volume 1: S.A. 1, S.A. 2, S.A. 4 e S.A. 8. Volume 2: S.A. 5, S.A. 6 e S.A. 7.

Fonte: Autora, 2018.

Com o levantamento de quais são as S.A. que relacionam o tema à localidade/cotidiano e “Lugar”, a análise ocorreu em direção de identificar para qual abordagem epistemológica as atividades se aproximam: a Humanística, a Histórico-Dialética ou a Pós-moderna.

4.1 Interpretação dos dados.

Segundo Moraes (1999, p. 16) “Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais profundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação”. Assim, realizamos a análise das S.A. do Caderno do Professor, descrevendo as atividades em que identificamos qualquer relação com a localidade/cotidiano do aluno e as que apresentam a categoria “Lugar”.

4.1.1 As Situações de Aprendizagem de Geografia, volumes 1 e 2, para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos a interpretação dos dados pela S.A. 1 – “Leitura de Paisagens”, do volume 1, voltado para o 6º ano que, na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” orienta o professor a iniciar a aula realizando um levantamento do repertório dos alunos acerca do conceito de Paisagem, através de “perguntas simples” e, em seguida, é solicitado que o professor sistematize na lousa as resposta como uma primeira forma de aproximar os alunos ao referido conceito. É indicado ao professor que diferencie os elementos naturais e sociais, propondo um roteiro com as perguntas “O que é paisagem?”, “A natureza faz parte das paisagens?”, “As obras humanas fazem parte das paisagens?”, “Todos os objetos que aparecem nas paisagens foram produzidos ao mesmo tempo? Quais são mais antigos? Quais são mais recentes?”. Em momento algum, no roteiro de perguntas, há alguma relação com a localidade/cotidiano e a categoria “Lugar”. Portanto, se o professor não fizer a relação com as paisagens locais, o aluno não terá tal envolvimento, pois o material não o propõe.

Em seguida, na “Etapa 1 – Observação e representação das paisagens” a estratégia é de que o professor sugira aos alunos que representem uma paisagem, por meio de desenho. Este é o primeiro momento que se observa no material alguma relação entre o tema trabalhado e a localidade/cotidiano, pois o desenho da paisagem “Pode ser uma que eles considerem particularmente bonita, ou que

estejam acostumados. Pode ser a paisagem observada através da janela da sala de aula, da casa em que mora ou uma que tenha significado especial.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 12).

Na seção “Aprendendo a aprender”, ainda na Etapa 1, há um “desafio” para que os alunos reflitam sobre a questão das paisagens de seu cotidiano :

Quais são as paisagens que fazem parte do **seu cotidiano, isto é, que você vê todos os dias?** Nelas existem elementos naturais? Eles também foram modificados pelo trabalho humano? E elementos sociais, isto é construído pelos homens? Cite exemplos. (SÃO PAULO, 2014a, p. 12, negrito nosso).

Na “Etapa 2 – A humanização das paisagens” há uma atividade de leitura e análise de imagem em que são apresentadas quatro fotografias do Largo de São Bento, no centro histórico de São Paulo-SP, com datas diferentes (1887, 1892, 1920 e 2008), representadas nas Figuras 11, 12, 13 e 14. Nas questões direcionadas aos alunos pede-se que estes descrevam a paisagem da primeira fotografia, quais elementos da paisagem sofreram alteração entre 1887 e 1892, percebam qual é o novo modelo de transporte na fotografia de 1920 e que descrevam o Largo de São Bento em 2008, destacando as mudanças na paisagem desde 1887.

Figura 11 – Largo de São Bento, em São Paulo, 1887.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 14

Figura 12 – Largo de São Bento, em São Paulo, 1892.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 14.

Figura 13 – Largo de São Bento, em São Paulo, 1920.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 15

Figura 14 – Largo de São Bento, em São Paulo, 2008.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 15.

Na “Etapa 3 – As paisagens na história: os sistemas técnicos” há mais uma atividade de leitura e análise de imagem, porém abordando a cidade de Essen, na Alemanha. As questões são idênticas às realizadas na atividade de leitura e análise com as imagens da cidade de São Paulo-SP. As referidas imagens estão apresentadas nas Figuras 15, 16 e 17:

Figura 15 – Cidade de Essen, na Alemanha, em 1829.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 17.

Figura 16 – Cidade de Essen, na Alemanha, em 1867.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 17.

Figura 17 – Cidade de Essen, na Alemanha, na atualidade.

Figuras 2a, 2b, 2c – Cidade de Essen, na Alemanha, em três tempos: a) 1829; b) 1867; c) atual.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 17.

O material ainda orienta que,

A critério do professor, o procedimento de estabelecer relações entre os objetos técnicos aqui apresentado pode ser utilizado para análise de outras sequências de paisagens, que podem ser encontradas nos materiais didáticos disponíveis. (SÃO PAULO, 2014a, p. 16).

Assim, fica indicado no material que o mesmo não é suficiente para abordar o conteúdo proposto, sendo sugerido que o professor busque e utilize outros materiais didáticos. Contudo, em nenhuma etapa é recomendado ao professor que recorra a materiais da localidade (como Atlas Municipais, paradidáticos, etc.) ou mesmo que procure pelo “arquivo público” local, por exemplo.

Para finalizar a S.A. 1, na seção “Lição de Casa” é apresentada uma imagem do Rio de Janeiro-RJ e questionado sobre os elementos naturais e culturais ali presentes. Há, também, outra atividade em que o aluno deve descrever as

paisagens em 3 (três) fotos com etapas da produção agroindustrial e estabelecer uma relação entre elas, considerando seus elementos naturais e sociais.

Assim, ao término da S.A.1 – “Leitura das paisagens”, apenas em uma etapa há relação entre o tema e a localidade/cotidiano. Mesmo que no decorrer das atividades outros lugares foram apresentados – como São Paulo, Essen e Rio de Janeiro, não houve uma relação entre eles, apenas uma descrição dos elementos naturais e sociais, evidenciando assim que não se viesou para a abordagem histórico-dialética, mas para uma abordagem humanística, considerando aspectos afetivos e subjetivos de sua localidade/cotidiano.

A S.A. 2 – “Paisagem e Memória” está em consonância à primeira S.A., dando ainda o conceito de paisagem. No desenvolvimento das atividades há uma proposta de trabalho envolve entrevista, “a fim de resgatar um pouco da história do lugar” (SÃO PAULO, 2014a, p. 20).

Com a “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” há sugestão para que o professor inicie o trabalho levantando os conhecimentos prévios dos alunos com as perguntas “Vocês acham que esse bairro ou essa cidade sofreu muitas transformações nos últimos 20 anos? Que exemplos de transformações vocês poderiam apresentar? Vocês conhecem alguém que tenha testemunhado essas transformações?”. Assim, com estas questões direciona-se o levantamento de conhecimentos que se tem da localidade do aluno.

No texto voltado para o professor com a possível resposta, há sugestão para que o professor auxilie os alunos a identificar tais transformações, mas vale ressaltar neste trabalho que nem sempre o professor efetivo na rede é da mesma localidade do aluno, pois os concursos realizados no Estado de São Paulo passaram a ser com escolhas de cargo por região de Diretoria de Ensino a partir de 2013. Assim, cabe ao professor levantar dados históricos e geográficos da localidade em que irá lecionar antes de iniciar tal S.A., o que não está explicitado no Caderno do Professor.

Na “Etapa 1 – Apresentação e delimitação da proposta de trabalho”, o professor deverá propor aos alunos que estes levanten informações sobre as mudanças na paisagem do bairro ou cidade por meio de entrevistas e depoimentos e é indicado ao professor que delimite a escala a ser adotada.

Em seguida, coloca uma atividade de leitura e análise de texto, utilizando um fragmento do livro de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1995), com a “finalidade de exemplificar a importância da memória na reconstituição

da história das cidades”. Ademais, orienta ao professor que este tem como alternativa pedir a um grupo de alunos que leia o texto em voz alta para os colegas.

Após a leitura do texto, é sugerido que os alunos “pesquisem no dicionário os significados das palavras destacadas e das desconhecidas”, para, em seguida, realizar uma segunda leitura do texto, e depois desvendar com os alunos o significado das expressões: “mapa afetivo da cidade”, “esporte popular”, “esporte de massa”, “especulação imobiliária” e “fisionomia da cidade”. Não é necessário que o professor busque pelo significado das expressões, pois as mesmas já estão discriminadas no Caderno do Professor.

É possível identificar nesta atividade que o espaço ressaltado na atividade foi de área urbana, pois nas expressões foram considerados apenas aspectos da “cidade”, enquanto que, as áreas rurais não foram citadas. A atividade não considera, portanto, a parcela da população que não vive na área urbana e, ainda assim, tem o material do SPFE como recurso.

Na “Etapa 2 – Preparação das entrevistas” há sugestão para que o professor auxilie os alunos na atividade de “Pesquisa de campo”, à qual consta no Caderno do Aluno. O objetivo desta atividade é a realização de entrevistas para colher relatos sobre as transformações das paisagens do bairro ou da cidade, delimitação orientada a ser realizada em conjunto de alunos e professor.

É destacado para o professor que fazer uma entrevista e analisar os seus resultados é “bastante trabalhoso” e, por isso, deve ser realizada em grupos. Assim, apresenta um roteiro de entrevista que, depois de orientar acerca da delimitação do espaço, indica o momento para que os grupos elaborem os questionários que utilizarão nas entrevistas, ressaltando a importância de direcionar as questões para que alcancem o objetivo do trabalho, tal como “há quanto tempo a pessoa entrevistada mora na cidade ou no bairro, quais as principais transformações que ocorreram e como afetaram a vida dos moradores”. (SÃO PAULO, 2014a, p. 23).

Com os dados dos entrevistados nas mãos, os alunos devem elaborar um relatório de trabalho e discutir com os demais colegas de classe, os resultados obtidos. Há a instrução para que o professor

Siga a proposta do Caderno do Aluno orientando a confecção do relatório, que deve conter um título, um resumo do que foi apreendido sobre as transformações na paisagem com os entrevistados, assim como alguns exemplos dessas mudanças. (SÃO PAULO, 2014a, p. 23).

Para finalizar a S.A. 2, com a seção “Lição de casa”, há a sugestão para que os alunos apresentem em uma folha avulsa, por meio de desenhos, pelo menos 2 (duas) transformações importantes que ocorreram nos últimos anos na paisagem da cidade ou do bairro pesquisado. Portanto, a S.A. 2 – “Paisagem e memória” possibilita, em seu conjunto, uma intensa abordagem da localidade, entretanto não problematizações, sobre mudanças ou não na paisagem. Não há questionamento dos “por quês”. Ademais, não realiza qualquer relação local-global, distanciando-se da abordagem histórico-dialética de “Lugar” e aproximando-se da perspectiva humanística.

A S.A. 3 – “As Paisagens captadas por satélites” traz como conteúdo em sua ficha “as intervenções humanas sobre a superfície da Terra: extensão e desigualdades” e coloca atividades que envolvem o uso de tecnologias no estudo da Cartografia. Entretanto, apesar de trabalhar com as escalas global e regional, não faz qualquer menção à escala local. Ademais, levanta questionamentos simplórios acerca das desigualdades, levando o aluno a realizar leituras básicas de mapas com concentração de áreas urbanas, no planisfério e no mapa do Brasil. Além disso, não relaciona o processo histórico de formação dos referidos espaços geográficos.

Na S.A. 4 – “As Paisagens da Terra” a escala global é trabalhada, entretanto não há relação desta com a escala local.

Ao trabalhar com cartografia na S.A. 5 – “O mundo e suas representações”, o material alude sobre a localidade logo no início das atividades a serem desenvolvidas. Em “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” há um texto indicando que o professor:

inicie esta etapa mostrando os mapas como uma forma de representação da superfície da Terra ou de parte dela. A cartografia consistiria, assim, em uma linguagem que visa localizar os fenômenos ocorridos na superfície da Terra e estabelecer relações entre eles. É interessante também chamar a atenção para a importância de se ter domínio sobre essa linguagem na vida cotidiana dos alunos, sugerindo as questões a seguir. (SÃO PAULO, 2014a, p. 31).

Inicia com as questões voltadas para os alunos: “Você conhece o mapa de sua cidade? Alguma vez já o utilizou? Se sim, com qual finalidade?”. Como resposta para essas questões orienta o professor:

As respostas a essas perguntas são pessoais, mas, para um bom aproveitamento do exercício proposto, é preciso uma ação as junto aos alunos, visto que é incomum o uso de mapas fora do espaço escolar. É muito provável que as pessoas passem a vida inteira numa cidade sem conhecer o mapa desse espaço. Além disso, nem sempre há mapas nos espaços públicos ou nos sistemas de transportes para orientar os

percursos, tampouco para localizar pontos importantes. Sendo assim, dependendo das respostas apresentadas, talvez seja necessário que você pense em formas de apresentação desse mapa da cidade e proponha alguns exercícios de localização para que os estudantes se familiarizem com eles. (SÃO PAULO, 2014a, p. 31).

Em seguida pergunta: “Por acaso você já desenhou um mapa de orientação para se colega chegar até sua casa? Faça um mapa da escola até sua casa.” A resposta para essa questão, voltada para o professor, expressa que

Os alunos vão realizar, na verdade, um croqui, pois não será necessário fazer escala. O professor **deve**: examinar se o mapa desenhado possui alguma familiaridade com o mapa da cidade ou se é alheio a esse aspecto; verificar se há noção de escala (se ele não dá distâncias maiores para percursos menores no mapa para as ruas e avenidas mais longas); averiguar que referências ele indica para facilitar a locomoção (se são edifícios marcantes para todos, avenidas importantes ou, então, parâmetros muito subjetivos, somente perceptíveis para o autor do mapa). Todos esses aspectos são elementos reveladores da percepção de espaço do estudante, que acabam por ser referências para a continuidade do seu trabalho com os alunos. (SÃO PAULO, 2014, p. 32, **negrito nosso**).

Com a próxima pergunta, coloca um momento para que o aluno reflita sobre a situação em outros lugares do espaço geográfico: “A maior parte dos aeroportos, estações de trem, de metrô e rodoviárias do mundo disponibiliza mapas da cidade para seus usuários. Por quê?” E responde no Caderno do Professor que é “porque se trata de uma ferramenta de localização de fácil interpretação. Assim, o mapa consiste num recurso muito útil para quem precisa se locomover rapidamente ou está em um local que não conhece.” (p. 32)

E com questão seguinte direciona a reflexão do aluno para a sua localidade e cotidiano: “As propagandas para vender novos apartamentos e casas normalmente contêm mapas de localização. Você se lembra de ter visto alguns desses anúncios? Por que as empresas imobiliárias apresentam esses mapas nas propagandas?”. Como resposta para o professor, o material explicita o seguinte:

Um dos elementos importantes da qualidade de uma residência é sua localização. Bairros com boa infraestrutura valorizam as moradias. Os vendedores de imóveis fazem mapas nas propagandas para valorizar as localizações dos bens que estão vendendo. Além disso, é preciso que o interessado saiba chegar ao imóvel. Se os alunos não se lembrarem desse tipo de anúncio, é importante **que você disponibilize** alguns exemplos na sala de aula. Jornais costumam inserir mapas em seus anúncios de imóveis e, muitas vezes, esses anúncios são distribuídos em locais de grande circulação de pessoas. Vale a pena destacar para os alunos que, na tentativa de valorizar os empreendimentos imobiliários, os anúncios apresentam mapas – croquis, em sua maioria – que contêm exageros no uso das referências. Essas representações, por exemplo, demonstram o empreendimento como se fosse mais próximo de referências estratégicas do que são na realidade. (SÃO PAULO, 2014a, p. 32, **negrito nosso**).

E finaliza com a pergunta: “Alguns modelos de carros e telefones celulares são equipados com GPS. Você já ouviu falar sobre essa tecnologia? Sabe para que ela serve?”. E coloca ao professor que as respostas podem ser variadas, mas que no debate com os alunos é necessário que se recupere a ideia de que há diversas formas de representação cartográfica, inclusive com uso de sistemas avançados de posicionamento global.

Para finalizar, a “Lição de casa” coloca que estes busquem, em jornais e revistas, diferentes formas de representação cartográfica e respondam à questão: “Para que servem os mapas que você encontrou?”.

Em “Etapa 1 – A cartografia na história” há uma breve história sobre a cartografia e a figura de um mapa produzido com bambus e pedras por povos nativos das Ilhas Marshall, no Oceano Pacífico. A Figura 18 é representada no Caderno do Professor e no Caderno dos Alunos para o desenvolvimento das atividades:

Figura 18 - Réplica de mapa produzido pelos nativos das Ilhas Marshall.

Figura 7 – Réplica de mapa produzido pelos nativos das Ilhas Marshall. Fonte: Museu da Humanidade, Museu Britânico, Londres.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 33.

Há uma explicação no Caderno do Professor acerca do significado do referido “mapa”. Os bambus representam a direção das ondas nos arredores dos arquipélagos e as pedras a posição das ilhas. Logo, traz o roteiro de atividades direcionado ao aluno, sendo a primeira uma pergunta a ser respondida no Caderno do Aluno: “O que significa dizer que a cartografia é uma representação seletiva da realidade?” e a atividade “Explique por que os mapas elaborados pelos povos antigos são tão diferentes entre si”.

Ressaltamos que não há textos no Caderno do Aluno para que o mesmo possa retirar as informações necessárias, assim, o aluno depende da explanação do professor, e este precisa se reportar ao texto direcionado a ele, no Caderno do Professor, que aborda a história da Cartografia.

Para os alunos há uma seção denominada “Desafio”, que se configura como uma proposta de atividade em grupo, na qual eles deverão elaborar livremente um mapa, utilizando diversos materiais de uso diário que tiverem à disposição, como canetas e borrachas. A representação, a ser produzida pelos alunos a partir do exemplo do mapa com bambus e pedras, deve ter a escola e outros elementos do bairro, como pontos de referência.

Com a finalização da produção dos mapas pelos grupos, há duas questões acerca da atividade: “Os mapas construídos pelos diversos grupos ajudaram a localizar os elementos escolhidos do bairro?” e “Nesses mapas, toda a realidade estava representada ou foram selecionados alguns elementos?”. A justificativa para a atividade é que esta visa “levar os alunos a vivenciarem a experiência da representação sem exigências formais” (p. 34).

A instrução dada ao professor é que, enquanto os grupos desenvolvem os mapas, pode enfatizar a importância da legibilidade dos símbolos escolhidos, isto é, se as informações selecionadas para representar os elementos do entorno da escola serão compreendidos pelos colegas.

A última etapa desta S.A., “Etapa 2 – Os mapas e as imagens de satélites”, contém uma atividade de leitura e análise de imagem e mapa, que consiste em realizar uma comparação entre uma imagem de satélite e um mapa político contendo o mesmo recorte espacial. A atividade é constituída por 5 (cinco) questões que objetivam levar os alunos a identificarem os elementos nas duas figuras que representam o Eixo Rio de Janeiro – São Paulo e realizar uma comparação entre elas.

Para finalizar a S.A., na seção “Você aprendeu?” há uma atividade em que os alunos devem explicar a afirmação “O mapa é uma representação de elementos selecionados da realidade”.

Assim, a S.A. 5 – “O mundo e suas representações” traz, em suas estratégias para desenvolver o tema, relações entre as atividades e a localidade/cotidiano do aluno, tornando a aprendizagem mais significativa. Ademais, ao levar os alunos a refletirem acerca dos espaços mais constantes em seu cotidiano, e em seguida, a

relacioná-los com outros lugares do mundo, encaminha a aula para uma reflexão sobre a glocalidade, realizando uma relação local – global, o que se alinha à abordagem histórico-dialética.

Sobre a relação lugar e cotidiano do aluno, Lastória e Mello (2008, p.29) explicitam que

Neste cenário, o cotidiano e o lugar ainda guardam reflexões interessadas na ampliação de seus potenciais analíticos e pedagógicos. Ao analisar o lugar, percebe-se uma forte relação com a experiência humana. Diante disso, podemos entender que, lugar e cotidiano formam, juntos, uma equação cujos resultados são, no mínimo, curiosos. Cada situação, no dia-a-dia do aluno acontece em um espaço diferenciado, num lugar. Possibilitar o estudo e a compreensão do local de suas ações significa instrumentalizar o aluno para se posicionar perante as dificuldades de sua própria vida. Significa ainda, a necessidade de interligar tempo e espaço, comparar o que acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores.

Apesar de trabalhar a relação local-global, em nenhuma pergunta ou resposta a expressão “localidade” apareceu, pois o tratamento do tema sempre envolveu a expressão “cidade”, isto é, a área urbana de um município. Isso mostra que o material não leva em consideração a população não urbanizada, conforme já mencionamos anteriormente.

A S.A. 6 – “Orientação relativa: a rosa dos ventos” ao abordar o tema, na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, realiza um levantamento acerca do conhecimento prévio do aluno e na segunda pergunta elaborada para isso faz uma relação com a localidade do aluno: “2. A partir do movimento aparente do Sol é possível saber para qual rumo (norte, sul, leste ou oeste) está voltada a janela de sua sala de aula? Como fazemos para determinar isso?” (SÃO PAULO, 2014a, p. 37-8). A questão está relacionada ao título pois, para responder, é necessária uma orientação em relação ao espaço vivido.

Na questão seguinte, aborda novamente a localidade: “Cite três cidades que ficam ao norte da que você mora e outras três cidades situadas ao sul. Se precisar, consulte um atlas geográfico escolar ou um mapa político do Estado de São Paulo.” (Idem, p. 38). Assim, ao pedir para que os alunos consultem um Atlas ou mapa político do Estado de São Paulo abarca, pela primeira vez, um material que esteja relacionado, mesmo que minimamente, à localidade do aluno, apesar de sempre usar o termo “cidade” e não município. Como resposta ao professor, o objetivo desta questão não está voltado para um olhar sobre a localidade, mas sim com o conceito de pontos cardeais.

A resposta deve estar vinculada à localidade da escola. É preferível que haja referência às cidades próximas e não há problema de os alunos consultarem mapas. O objetivo é familiarizar os alunos com o conceito dos pontos cardeais. (SÃO PAULO, 2014a, p. 38).

Com a “Etapa 1 – Os movimentos da Terra”, o material sugere uma atividade de leitura e análise de imagem. A Figura 19, a seguir, apresenta tal atividade:

Figura 19 – Movimento aparente do Sol.

Figura 10 – Movimento aparente do Sol. Fonte: Elaborado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 38.

A leitura e análise da imagem deve ser realizada a partir das questões: “a) Você já percebeu essa troca de posição?”, “b) Indique, no seu bairro, o lado em que o Sol nasce e o lado em que ele desaparece.” e “c) Você acha que o Sol está de fato girando em torno da Terra? Justifique.”. Desta forma, com a questão “b”, volta o olhar do aluno para o seu espaço mais próximo. Entretanto, em nenhum momento, nem nas respostas voltadas ao professor, coloca que tal relação pode ser realizada em outras partes do mundo, ou que será diferente se realizada nas regiões polares, evidenciando-se como uma atividade que não aprofunda o olhar e o conhecimento do aluno sobre o espaço.

Com outra imagem, ilustrada na Figura 20, o mesmo procedimento é colocado:

Figura 20 – O movimento de translação.

Figura 11 – Movimento de translação. Fonte: Elaborado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola. Dados: Observatório Nacional. *Calendário e suas curiosidades*. Rio de Janeiro: ON-MCT, 2009. Ilustração sem escala.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 39.

O material, ao questionar sobre a figura, não faz qualquer menção ao espaço mais próximo do aluno, referindo-se apenas à imagem: “a) Que movimento está representado nesta figura? Identifique-o”, “b) Observe a figura e descreva o movimento nela representado.” e “c) Que relação esse movimento tem com a sucessão das estações do ano?”.

Com a terceira imagem, ilustrada na Figura 21, apresentada na etapa 1, o material promove a mesma sugestão de questionário para a leitura e análise de imagem.

Figura 21 – Movimento de rotação.

Figura 12 – Movimento de rotação. Fonte: Elaborado por Regina Araujo especialmente para o São Paulo faz escola. Fonte: Observatório Nacional. *Calendário e suas curiosidades*. Rio de Janeiro: ON-MCT, 2009. Ilustração sem escala.

Fonte: São Paulo, 2014, p. 40.

No questionário, novamente não há relação do conteúdo com o cotidiano ou “Lugar” do aluno: “a) Essa imagem representa um movimento da Terra. Qual é esse movimento?”, “b) Note que na figura estão representados a noite e o dia. Existe alguma relação entre esse movimento da Terra e a impressão de que o Sol está mudando de posição durante o dia?” e “c) Além da representação de um movimento da Terra, do dia e da noite, o que mais está representado na Figura 12?”. (SÃO PAULO, 2014a, p. 41).

Para finalizar a “Etapa 1” o material sugere, como “Lição de casa”, que

Os alunos escrevam uma carta fictícia a uma criança que viveu há muitos séculos, quando ainda se acreditava que o Sol girava em torno da Terra, tentando convencê-la de que o movimento do Sol na abóboda celeste é apenas aparente. A carta poderá conter ilustrações produzidas pelos alunos para descreverem o movimento aparente do Sol e os movimentos da Terra. Caso considere oportuno, solicite que os alunos a entreguem em folha destacada para a avaliação. (SÃO PAULO, 2014a, p. 41)

A referida atividade leva o aluno a refletir e argumentar sobre as mudanças dos paradigmas, daquilo que as pessoas sabiam sobre o espaço no passado para o que acreditam na atualidade a partir do conhecimento construído ao longo do tempo.

Na “Etapa 2 – A rosa dos ventos”, as quatro questões colocadas aos alunos não apresentam relações com a localidade, apenas com as imagens sobre a posição do Sol ao amanhecer e a da rosa dos ventos. A seção “Roteiro de experimentação” desta etapa, pede para que, em casa, os alunos façam uma bússola com a agulha imantada, uma rolha e um prato com água, indicando os materiais que utilizarão e os procedimentos que devem seguir para realizar a atividade.

Para “completar a tarefa”, sugere como “Lição de casa”, que os alunos façam um desenho de sua residência, apresentando todos os cômodos e, utilizando a bússola que construíram, identifiquem no desenho as direções norte, sul, leste e oeste. Ainda, como uma terceira tarefa, os alunos devem desenhar uma rosa dos ventos no caderno, indicando com cores diferentes os pontos cardeais e colaterais. Portanto, ao desenhar a sua casa e colocar no desenho os pontos cardeais de acordo com a realidade, o aluno pode relacionar o conteúdo ao seu espaço mais próximo. Mas, esta é uma ação pouco detalhada no material.

Na “Etapa 3 – A localização relativa”, com a “seção Desafio”, há uma atividade com o objetivo de levar os alunos a observarem que a localização é relativa. A atividade consiste em, ao olhar em um mapa do Estado de São Paulo, os

alunos devem identificar a direção de um município em relação a outro. Os municípios citados fazem referência apenas a algumas localidades do Estado de São Paulo, como o ilustrado na Figura 22:

Figura 22 – Atividade de localização relativa.

1. Iguape está a nordeste de Canancia e a leste de Registro.
2. Marília está a nordeste de Assis e ao sudoeste de São José do Rio Preto.
3. São José dos Campos está a nordeste de São Paulo e a sudeste de Mogi Mirim.
4. Fernandópolis e Ituverava estão situadas no norte do Estado de São Paulo.
5. Teodoro Sampaio situa-se no oeste do Estado de São Paulo.

Fonte: São Paulo, 2014a, 45.

Para finalizar a S.A. 6, na “seção Você aprendeu?”, há uma questão objetiva sobre o movimento aparente do Sol e uma atividade dissertativa que pede para os alunos explicarem os movimentos de rotação e translação da Terra, o que não envolve a localidade do aluno, bem como não desenvolve senso crítico.

Assim, mesmo que em algumas atividades desta S.A. tenha ocorrido uma relação entre o conteúdo e o espaço mais próximo do aluno, como seu bairro e sua casa, ou entre municípios vizinhos, as relações não mudaram de escala de análise, isto é, não teve uma abordagem local-global, enviesando-se a uma perspectiva humanística.

A S.A. 7 – “As coordenadas geográficas”, é apresentada em três etapas, sendo elas a “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, “Etapa 1 – A rede de coordenadas geográficas” e “Etapa 2 – Latitude, longitude e fusos horários”, nas quais foram discurridas atividades acerca do sistema fixo de referências e das quais, apenas uma questão levou o aluno a identificar diferentes escalas. A questão é sobre fusos horários e está representada na Figura 23.

Figura 23 – Atividade 4 da seção Lição de casa, na S.A. 7.

4. Imagine que, durante a Copa do Mundo, um jogo realizado no estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, tem início às 14 horas locais do dia 20 de junho. A que horas os moradores das cidades relacionadas a seguir vão assistir à partida? Considere que não há horário de verão nessas localidades (para responder, os alunos podem consultar a Figura 21):

a) Londres, na Inglaterra:

Às 17 horas do dia 20 de junho.

b) Nairóbi, no Quênia:

Às 20 horas do dia 20 de junho.

c) Cidade do México, no México:

Às 11 horas do dia 20 de junho.

d) Sydney, na Austrália:

Às 3 horas da manhã do dia 21 de junho.

e) Los Angeles, nos Estados Unidos:

Às 9 horas do dia 20 de junho.

Fonte: São Paulo, 2014, p. 52.

Assim, mesmo que de maneira breve e em apenas uma questão, foi realizada uma relação local-global, envolvendo o contexto de Copa do Mundo.

A S.A. 8 – “Os atributos dos mapas” tem como foco algumas noções cartográficas básicas e, apesar de orientar o professor a fazer o uso de outros materiais didáticos e outros mapas, não direciona para o uso de mapas da localidade. Ao apresentar vários mapas para trabalhar com a legenda e com a escala, pauta-se em mapas do Brasil e mapas de regiões metropolitanas, não possibilitando uma relação entre o local do aluno e o global.

A S.A. 9 – “A cartografia temática” não faz qualquer menção sobre a localidade.

Na “Proposta de Situação de Recuperação” o material ressalta que: “Na recuperação, espera-se que sejam retomados conceitos fundamentais trabalhados ao longo das atividades, para que o aluno recupere o conteúdo essencial abordado neste volume.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 68). E nas atividades descritas, nenhuma

apresenta qualquer relação com o lugar do aluno, evidenciando que o material não considera as relações dos alunos com o seu espaço ou da relação de globalidade como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

O Caderno do Professor, volume 2, é iniciado com a S.A.1 – “Os sistemas naturais” que tem como conteúdos a história da Terra, a formação de minerais e rochas e os ciclos naturais. É constituída pela “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, “Etapa 1 – Características dos materiais terrestres”, “Etapa 2 – Estudo da formação de minerais” e “Etapa 3 – O ciclo das rochas”.

Na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, com o objetivo de verificar o repertório dos alunos, são levantadas duas questões: “Como você descreveria o nosso planeta?” e “Que elementos identificados na descrição do planeta estão presentes em seu cotidiano?”. Ao direcionar a observação do aluno para as características da Terra e as mesmas em sua localidade, faz-se uma abordagem com relação local-global, alinhando-se à perspectiva histórico-dialética. As demais etapas e atividades não apresentam relação com a localidade.

A S.A. 2 – “A água e os assentamentos humanos”, ao descrever as atividades da “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” direciona o pensamento do aluno para o seu espaço mais próximo, sua moradia, com as questões “1. Quais são as atividades responsáveis pelo consumo doméstico de água?” e “2. Em sua opinião, seria possível diminuir o consumo de água em sua casa? De que maneira?” (SÃO PAULO, 2014b, p. 25).

Na “Etapa 1 – A presença da água nos ciclos da natureza” há duas propostas de experiências a serem realizadas pelos alunos em suas casas.

No primeiro deles, com a ajuda dos pais ou responsáveis, solicite que escolham um galho de árvore no quintal, no jardim ou na rua. Para quem mora em apartamento, pode ser escolhida alguma planta ornamental que esteja em um vaso. Com cuidado para não quebrar o galho, oriente que seja colocado um saco plástico na extremidade da planta, amarrando a ponta com o barbante. No segundo experimento, o aluno deve reservar no congelador um copo de vidro vazio. Após 24 horas, enquanto retira o saco plástico do galho, ele deve deixar na pia da cozinha o copo de vidro que estava no congelador. Em seguida, deve registrar o observado no interior do saco plástico e no copo. (SÃO PAULO, 2014b, p. 26).

Após a experiência os alunos farão um relatório, o qual terá os resultados expostos durante a aula e a orientação é para que o professor estabeleça uma relação entre a experiência e o ciclo da água, bem como sua relação com a meteorologia. Tal atividade relaciona o espaço mais próximo do aluno, o seu espaço

vivido aos conteúdos trabalhados, entretanto, não realiza uma abordagem local-global, levando a uma compreensão da localidade para a perspectiva humanística.

Na “Etapa 2 – A importância histórica da água”, com uma atividade de leitura e interpretação de imagem, apesar de utilizar ilustrações do rio Nilo e rio Amazonas, não estabelece relações entre eles, questionando apenas sobre a importância dos mesmos para a população que vive às suas margens.

Na S.A. 3 – “Natureza e sociedade na modelagem do relevo” não há atividade alguma com orientação para o professor trabalhar sobre a localidade, mas apresenta em uma atividade de leitura e análise de imagem o Rio Jacaré – Pepira, localizado em Brotas, interior de São Paulo, trazendo uma localidade inusitada, pois a maioria das atividades do material, assim como a maioria dos livros didáticos fazem referência à capital, o que pode ser identificado na atividade posterior à citada, com questões de observação do rio Tietê e Rio Pinheiros, ambos na cidade de São Paulo-SP.

A S.A. 4 – “O clima, o tempo e a vida humana” leva os alunos a pensarem fatos relacionados à atmosfera na escala global e sobrepõe atividades intercaladas de escala local e escala global, finalizando com uma atividade que relaciona as duas escalas de análise.

Na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, com a seção “Para começo de conversa”, inicia as atividades com 3 questões: “1. Como está o tempo atmosférico hoje?”, “2. Os telejornais costumam apresentar a previsão do tempo. Que elementos eles utilizam para isso?” e “3. De que maneira as mudanças do tempo atmosférico interferem na vida das pessoas?”. Com tais questões é esperado que os alunos observem fenômenos atmosféricos em sua localidade, os quais podem ocorrer em outras partes do mundo também.

Com a “Etapa 1 – A veiculação do fenômeno das chuvas nos meios de comunicação impressos”, o material apresenta dois textos pertencentes ao gênero textual “notícia” para desenvolver uma atividade de leitura e análise de texto. No entanto, não faz nenhuma referência nas perguntas sobre a localidade do aluno.

Na “Etapa 2 – Observação do tempo atmosférico” há uma atividade de observação direcionada aos alunos, na qual devem ser descritas as características do tempo atmosférico em sua localidade, no período de uma semana.

Com a atividade de leitura e análise de gráfico e mapa, as questões são sobre os climogramas ilustrados na Figura 24.

Figura 24 – Climogramas, S.A. 4.

Cidade de Belize (Belize) **Iquitos (Peru)** **Yuma (Arizona, Estados Unidos da América)** **Prince George (Canadá)**

Figura 16 – Climogramas: Cidade de Belize (Belize), Iquitos (Peru), Yuma (Arizona, EUA), Prince George (Canadá).
 Fonte: World Meteorological Organization. Disponível em: <<http://www.worldweather.org>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 47.

As atividades direcionadas aos alunos são “a) Nos gráficos, o que as barras azuis e as linhas verde e vermelha representam?”, “b) Compare as temperaturas e pluviosidade dessas localidades”. Com a segunda parte da mesma atividade, com o auxílio de um atlas propôs aos alunos: “a) Identifique a latitude (aproximada) em que estão localizadas as cidades representadas nos climogramas” e “b) Identifique os tipos climáticos representados nos gráficos”. E com a última pergunta da “Etapa 3” questiona “Com base no tipo climático de sua cidade e na observação que você fez do tempo na Pesquisa de campo, converse com seus colegas e com seu professor

sobre a seguinte pergunta: Qual é a diferença entre clima e tempo?”. Destarte, relacionou a atividade de observação da localidade com atividades que abarcaram outras localidades, sendo a análise realizada sobre o mesmo fenômeno.

Na “Etapa 4 – Previsão do tempo e a vida humana” o material orienta ao professor coletar imagens de satélite da semana em que os alunos anotaram suas observações sobre o tempo atmosférico, para que a comparação seja realizada na aula. Em seguida, a partir das imagens e das tabelas preenchidas pelos alunos, orienta o professor a ajudar a turma a estabelecer relações entre o que foi observado nos arredores da escola e os padrões gerais de circulação. E na seção “Você aprendeu?”, sugere que os alunos escrevam um texto abordando a influência do tempo atmosférico em sua vida e refletindo sobre o que poderia ter mudado em sua rotina se sempre estivessem com a previsão do tempo em mãos.

Portanto, com a Etapa 4, faz uma relação entre o local e o global, levando o aluno à compreensão dos conteúdos trabalhados, podendo ser os mesmos observados em sua localidade, assim como comparado a outras localidades e relacionados a fenômenos globais. Assim, esta S.A. apresenta uma perspectiva histórico-dialética.

A S.A. 5 – “Os setores da economia e as cadeias produtivas” não faz qualquer relação entre o tema e a localidade. Ademais, a elaboração das atividades são apresentadas de maneira bem diferentes das quatro S.A. anteriores do volume e não promove qualquer tipo de continuidade entre o tema anterior e o atual.

Para prosseguir com o conteúdo de setores da economia, a S.A. 6 – “A cadeia produtiva da laranja” coloca atividades que, ao sucederem-se, levam os alunos a refletirem sobre a relação local-global. Na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, na seção “Para começo de conversa”, o material disponibiliza um fragmento de texto, Figura 25, contido também no Caderno do Aluno, para induzir a discussão e reflexão dos alunos sobre o tema a partir das questões: “1. O cultivo da laranja e a produção industrial de suco de laranja integram a mesma cadeia produtiva. De acordo com sua opinião, como seria essa cadeia?”, “2. Você acha que toda a produção de laranja no Brasil é processada industrialmente?” e “3. A laranja que chega sem processamento ao mercado também integra uma cadeia produtiva? Explique.” Com tais perguntas não se propôs que o aluno pensasse sobre a produção da laranja na sua localidade, entretanto levou a reflexão sobre sua produção em escala regional, mas também sem relação com outras localidades.

Figura 25 – Texto sobre a produção de laranja no Brasil, S.A. 6.

O Brasil é um dos maiores produtores mundiais de laranja e de suco de laranja, e a cadeia produtiva dessa fruta gera cerca de 400 mil empregos diretos e indiretos no país. Trata-se, portanto, de um setor importante para a geração de emprego e de renda, tanto no campo como na cidade.

NEVES, M. F.; JANK, M. S. *Perspectivas da cadeia produtiva da laranja no Brasil: a agenda 2015*. São Paulo: Pensa; Ícone; Markestrat, 2006.

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 56.

Com a “Etapa 1 – A geografia da laranja no Brasil” o material apresenta ao professor um texto com um breve histórico sobre a produção da laranja no Brasil, porém não constante no Caderno do Aluno e orienta ao professor: “Com base nessas informações, você poderá construir na lousa uma linha do tempo, sintetizando a história da citricultura e da indústria de suco de laranja no Brasil.” (SÃO PAULO, 2014b, p. 57). E sugere, como próxima estratégia, que seja realizada a leitura e análise de mapa, observando um mapa com a produção de laranja no Brasil, ilustrado pela Figura 26 e relacionando-o ao mapa de produção de laranja no Estado de São Paulo, ilustrado na Figura 27.

Figura 26 – Mapa sobre produção de laranja no Brasil, S.A. 6.

Figura 19 – Produção de laranjas no Brasil, 2012. THÉRY, Hervé; MELLO-THÉRY, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil*. 2. ed. Prelo. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas).

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 58.

Figura 27 – Mapa de Produção de laranja no Estado de São Paulo, S.A. 6.

São Paulo: produção de laranja, 2012

Figura 20 – São Paulo: produção de laranja, 2012. THÉRY, Hervé; MELLO-THÉRY, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil*. 2. ed. Prelo. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas).

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 59.

As atividades com mapas envolvem leituras simples, São questionadas quais são as principais regiões produtoras de laranja no Brasil, se a produção de laranjas é mais significativa nos municípios litorâneos ou nos interiores, além de solicitar que os alunos citem cinco municípios do Estado de São Paulo que se destacam como produtores de laranja. Assim, ao utilizar os mapas como recursos didáticos proporciona apenas um trabalho de leitura cartográfica em diferentes escalas. Não realiza uma relação entre as duas imagens.

Na “Etapa 2 – Produção e consumo de suco de laranja” há uma atividade de leitura e análise de gráfico em que três gráficos são apresentados aos alunos para que os mesmos comparem a situação do Brasil, do México, da União Europeia e dos Estados Unidos da América, no que diz respeito à produção, ao consumo interno e às exportações de suco de laranja. A Figura 28 ilustra os gráficos presentes na atividade.

Figura 28 – Gráficos para realização de atividade na S.A. 6.

Figura 21 – Mundo: maiores produtores de suco de laranja, 2012-2013. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://usda01.library.cornell.edu/usda/current/citruswm/citruswm-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Figura 22 – Mundo: maiores exportadores de suco de laranja, 2012-2013. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://usda01.library.cornell.edu/usda/current/citruswm/citruswm-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Figura 23 – Mundo: maiores consumidores de suco de laranja, 2012-2013. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://usda01.library.cornell.edu/usda/current/citruswm/citruswm-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Para atingir o objetivo proposto foram apresentadas quatro atividades, das quais, na última é solicitado que se estabeleça uma relação entre escalas diferentes:

1. Quantas toneladas de suco de laranja o Brasil produziu na safra 2012-2013? Qual é a posição do país no ranking de maiores produtores de suco de laranja nessa safra?
(...)²²
2. Compare os dois primeiros gráficos (Figuras 21 e 22).
 - a) A produção do Brasil se destina ao mercado interno ou ao mercado externo? Justifique sua resposta.
(...)
 - b) No caso dos Estados Unidos da América, segundo maior produtor mundial, o consumo de suco de laranja é maior que a produção. Procure explicar esse fenômeno.
(...)
 - c) No México, a maior parte do suco produzido é vendida no país (como acontece nos EUA) ou exportada (tal como ocorre no Brasil)?
(...)
3. Com base nos gráficos, identifique pelo menos três importadores de suco de laranja.
(...)
4. Considerando as respostas dadas nas questões anteriores, podemos afirmar que a cadeia produtiva do suco de laranja no Brasil é internacionalizada?
(...). (SÃO PAULO, 2014b, p. 61).

Por fim, a “Etapa 3 – Investigando a cadeia produtiva da laranja” coloca uma atividade de leitura e análise de diagrama ilustrado na Figura 29, e apresenta três exercícios: “1. As fazendas de produção de laranja são consumidoras de produtos industrializados. Dê exemplos desse processo.”, “2. As fazendas de produção de laranja são consumidoras de laranja são, ao mesmo tempo, fornecedoras das indústrias. Dê exemplos desse processo.” e “3. Como você já sabe, a atividade econômica pode ser dividida em três grandes setores: primário, secundário e terciário. Quais desses setores estão presentes na cadeia produtiva da laranja?”.

²²As reticências entre parênteses suprimem as respostas apresentadas para o professor, que foram assim representadas por não serem relevantes em nossas análises, mas consideradas para informar ao leitor que estão explícitas no Caderno do Professor.

Figura 29 – Diagrama sobre a produção de laranja, S.A. 6.

Figura 24 – Brasil: cadeia produtiva da laranja, 2003. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. Fonte: NEVES, M. F.; JANK, M. S. *Perspectivas da cadeia produtiva da laranja no Brasil: a agenda 2015*. São Paulo: Pensa; Iconic; Markestrat, 2006.

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 62-3.

A atividade com o diagrama destaca um modo de produção linear, evidenciando com suas linhas que a produção de tratores e fertilizantes atende à produção agrícola, que distribuirá a laranja para três setores diferentes (a venda da fruta fresca, para ser transformado em suco fresco ou em suco pasteurizado) e depois chegará ao consumidor. Em momento algum foi problematizada a questão ambiental provocada pela produção agroindustrial ou sobre a condição finita do planeta, por exemplo. Atividades como esta padroniza o pensamento do aluno sobre a produção agrícola, principalmente voltada para a indústria, emoldurando a reflexão, dificultando a compreensão, por exemplo, da agricultura familiar ou da produção dos agricultores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST).

Para finalizar a S.A. 6, na seção “Você aprendeu?”, os alunos são desafiados a apresentar outros exemplos de cadeia produtiva agroindustrial, destacando pelo menos três de suas etapas. Com resposta ao professor o material explicita: “Espera-se que os alunos identifiquem as etapas da cadeia estudada nesta Situação de

aprendizagem, relacionando-as a outro produto, como o café, a cana-de-açúcar e a soja.” Esta atividade poderia ter dado ênfase na percepção da produção na localidade, mas deixou em aberto para qualquer produto.

Mesmo não apresentando a reflexão sobre a localidade do aluno em nenhuma atividade, por ter realizado uma sequência de exercícios com relações entre as escalas, incluindo um mapa com todos os municípios do Estado de São Paulo, consideramos que a referida S.A. realizou, mesmo que minimamente, uma relação local-global, abarcando uma concepção histórico-dialética da localidade.

As S.A. 7 – “A cadeia produtiva do setor automobilístico” e S.A. 8 – “A sedução do consumo” não apresentam estratégias relacionadas à localidade. E nas “Propostas de Situação de Recuperação”, apenas as atividades que abarcaram o conteúdo da S.A. 4 – “O clima, o tempo e a vida humana” levam em consideração o espaço mais próximo do aluno. As “comandas” do material explicitam tais aspectos:

Peça que colem informações meteorológicas da região da escola (Estado, município, se possível), como imagens de satélite, previsão de chuvas, variação de temperatura etc.

Peça que os alunos relacionem as condições atmosféricas verificadas com os padrões gerais de circulação das massas de ar. (SÃO PAULO, 2014b, p. 71).

Logo, é possível notar as diferentes concepções teórico-metodológicas expostas em todo o material voltado para o 6º ano do Ensino Fundamental II, o que nos permite refletir que o mesmo material foi escrito por diversos autores que não entraram em um acordo teórico-metodológico, pois apresentaram diferentes escritas, atividades desenvolvidas de diferentes modos, ou seja, ora valorizando a localidade do aluno, ora não. Destarte ficando, também, em divergência ao que é exposto no Currículo de Geografia acerca do Lugar, por uma abordagem crítica, conforme já enfatizamos na segunda seção deste trabalho e novamente destacamos:

é na escala do **lugar** que os seres humanos, individual e coletivamente, experimentam, na condição de atores e testemunhas, o desenrolar simultâneo de várias divisões do trabalho, transformadas a cada momento, no tempo e no espaço. Assim, em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, sem que ocorra a exclusão absoluta das características das divisões de trabalho anteriores, o que também dá a cada lugar a sua singularidade e faz com que cada forma de divisão do trabalho crie um tempo próprio, diferente do tempo anterior. (SÃO PAULO, 2012, p. 80)

Não defendemos neste trabalho a ideia de que o ponto de partida para todo e qualquer conteúdo seja a localidade, mas concordamos com Straforini (2004, p. 92) que coloca:

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de *lugar* – utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Para Santos (1997:273), ele é cada vez mais “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

Portanto, é necessário que o “Material de Apoio” esteja em consonância com o que o Currículo do programa São Paulo Faz Escola oficializa em sua concepção, isto é, a singularidade de cada lugar e sua significância no mundo, que não é fragmentado, mas sim uma corrente cheia de elos com a globalização, evidenciando que uma determinada localidade influencia e é influenciada pelo mundo. Ou, ainda que o Currículo abarque outras concepções para que não haja contradições entre ele e o material de apoio para o seu desenvolvimento.

Ressaltamos, também, que em nenhuma das Situações de Aprendizagem do 6º ano foi explicitado ao professor ou ao aluno o conceito de “Lugar”, bem como não propôs ao aluno um olhar ou ação crítica sobre a sua localidade, levando-o à reflexão de que também é sujeito construtor do espaço.

4.1.2 As Situações de Aprendizagem de Geografia, volumes 1 e 2, para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Para o 7º ano o material tem o Brasil como tema principal e as S.A. estão estruturadas de modo que ao término de uma haja a continuidade na outra, nos dois volumes. Entretanto, o volume 2 apresentou mais situações em que se abordou a localidade/cotidiano do aluno possam ser contemplados.

No primeiro volume do 7º ano, com a S.A. 1 – “Fronteiras da República Federativa do Brasil” e estudos cartográficos há uma preocupação em situar a localidade do aluno no território brasileiro. Assim, na “Etapa 1 – Onde estamos?” com o intuito de verificar o repertório dos alunos a respeito das fronteiras e limites do território brasileiro, o material coloca ao professor:

Sugere-se que o professor utilize um mapa do município da unidade escolar, um mapa político do Estado de São Paulo e outro do Brasil. Para iniciar o trabalho de observação, o professor poderá explicar aos alunos que a República Federativa do Brasil é organizada em três níveis de poder: o municipal, o estadual e o federal. Assim, para estudar o território brasileiro é preciso considerar mapas em diferentes escalas (SÃO PAULO, 2014c, p. 11).

Em seguida, apresenta um exercício de leitura e análise de mapa, cujos mapas incompletos²³ constam apenas no Caderno do Aluno, com as questões a serem respondidas pelos discentes:

1. No mapa do Brasil, localize e pinte o Estado de São Paulo. Depois, com o auxílio de um atlas geográfico escolar, identifique seu município de residência no **mapa mudo** com a divisão municipal do Estado de São Paulo, pinte-o e identifique-o pelo nome.
(...)
2. Comparando os mapas do Brasil e do Estado de São Paulo, responda:
 - a) Quais são as unidades da República do Brasil?
(...)
 - b) Enquanto o território brasileiro é dividido politicamente em Estados e Distrito Federal, como são divididos os Estados brasileiros? Dê três exemplos das unidades políticas que formam o Estado de São Paulo.
(...) (SÃO PAULO, 2014c, p. 11-12, negrito nosso).

Na seção “Lição de casa”, as atividades são voltadas para os alunos realizarem fora do espaço escolar. Elas mencionam a localidade, entretanto apenas por meio da identificação:

1. Quais são os municípios vizinhos ao seu município de residência? Identifique-os no mapa mudo, pintando-os, e escreva os nomes dos municípios.
2. O seu município de residência está mais próximo da divisa com qual(is) Estado(s) brasileiro(s)? Complete o desenho do mapa mudo com o(s) limite(s) desse(s) Estado(s) e seu(s) nome(s). (SÃO PAULO, 2014c, p. 12).

Também faz menção à localidade com a sugestão de pesquisa a ser realizada pelos alunos:

Finalmente, para ampliar a análise em diferentes escalas, sugere-se que o professor oriente a turma para realizar uma pesquisa individual sobre o seu município de residência, conforme orientado no Caderno do Aluno. A proposta é que, com as informações coletadas, os alunos produzam um texto imaginando que precisam apresentar seu município para uma pessoa que vem visitá-los e que não mora no Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2014c, p. 12).

As informações coletadas são para identificação e localização, não levando o aluno a “olhar criticamente” para a sua localidade.

Logo, com a seção “Você aprendeu?”, a qual finaliza a S.A. 1 – “Fronteiras da República Federativa do Brasil”, um mapa belga de 1780 (em que é possível ver o território paulista), ilustrado na Figura 30, é colocado em conjunto à duas questões: “1. Quais cidades, vilas, rios, entre outros elementos geográficos do atual território

²³ O material apresenta a expressão “mapa mudo”, mas por compreendermos que nenhum mapa é “mudo”, pois representa uma linguagem, utilizamos a expressão “mapas incompletos”.

paulista, já eram conhecidos naquela época?” e “2. A região onde você mora está representada no mapa? Procure explicar o porquê.”. É notável que a segunda pergunta possibilita ao aluno pensar sobre a sua localidade amplia a questão pedindo para que o aluno busque por justificativas.

Figura 30 – Mapa belga de 1780.

Figura 2 – Carta da parte meridional do Brasil. Fonte: BONNE, Rigobert. *Carta da parte meridional do Brasil, com os territórios espanhóis vizinhos a oeste*. Genebra, 1780 (detalhe).

Fonte: São Paulo, 2014c, p. 14.

Como resposta para a tal pergunta, o material coloca ao professor:

Resposta aberta; **vai variar conforme a localização de cada município**. Espera-se que os alunos apliquem seus conhecimentos do mapa político do Brasil e do Estado de São Paulo, já utilizados em atividades anteriores, para analisarem o documento cartográfico. A linha do litoral e as margens dos principais rios que percorrem o Estado podem servir de referências geográficas para facilitar a localização das informações. (SÃO PAULO, 2014c, p. 15, **negrito nosso**).

Assim, com as atividades dispostas da maneira como estão nesta S.A., apesar de abordar a localidade, o faz enviesando-se para uma perspectiva pós-moderna. Silveira (1993, p. 208, **negrito nosso**) problematiza sobre o Lugar na pós-modernidade e considera que

Através de uma abordagem centrada no indivíduo e esquecendo a totalidade em movimento, não se ultrapassa essa análise das aparências, essa totalidade pseudoconcreta, o estudo da paisagem, da região como dado independente, isto é, do lugar como indivíduo isolado. **O estudo do lugar limita-se a analisar os elementos – componentes da paisagem –, que nesse nível fenomênico**

aparecem suscetíveis de ser recortados. Contudo, talvez a questão mais importante é que essa fragmentação metodológica é a tradução no campo da operacionalização, de uma fragmentação ontológica da realidade concreta.

As S.A. 2 – “Fronteiras permeáveis”, S.A. 3 – “Estudo da formação territorial do Brasil por meio de mapas”, S.A. 4 – “Estudo da formação territorial do Brasil por meio da literatura: o contexto cultural”, S.A. 5 – “Agrupamento regional das unidades federadas” e S.A. 8 – “Visão regional”, todas do volume 1, não fizeram qualquer relação com a localidade do aluno em suas atividades, mesmo que todo o conteúdo tenha como tema central o território brasileiro. Apenas a S.A. 7 – “Outras formas de regionalização” mencionou a localidade/cotidiano em suas atividades.

Logo na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” da S.A. 7 – “Outras formas de regionalização” há uma atividade de pesquisa individual baseada em entrevista, na qual os alunos devem entrevistar algum migrante na família ou entre amigos ou vizinhos e responder no Caderno do Aluno, com o seguinte roteiro de perguntas: “Quando veio morar em São Paulo?”, “De onde veio?”, “Por que se mudou para São Paulo?”, “Como foi a viagem até aqui (meio de transporte e percurso)?” e “Teve dificuldades de adaptação? Quais?”.

O material aponta a importância de tal atividade:

Com base nos dados levantados nas entrevistas, os alunos podem apresentar os resultados em sala de aula e ouvir as histórias coletadas pelos colegas. A discussão sobre esses relatos pretende chamar a atenção do grupo para as causas e consequências dos fluxos migratórios para São Paulo que ocorreram nas últimas décadas. Nesta atividade, espera-se também recuperar os conhecimentos dos alunos sobre sistemas de transportes e analisar as possíveis dificuldades enfrentadas pelas famílias migrantes. (SÃO PAULO, 2014c, p. 58).

Com a seção “Lição de casa”, após as entrevistas realizadas pelos alunos serem expostas em sala, os alunos devem elaborar uma carta pessoal, colocando-se na situação de algum entrevistado e endereça tal carta para alguém que tenha ficado no lugar de origem, relatando como foi o percurso e a chegada à São Paulo-SP. O objetivo de tal atividade é colocado tendo em vista

que os alunos se inspirem nas entrevistas e aprofundem suas reflexões sobre o significado social, econômico e afetivo das migrações internas. Além disso, é desejável que as dificuldades inerentes à adaptação em um novo meio geográfico estejam presentes na carta. (SÃO PAULO, 2014c, p. 58).

Em nenhuma das etapas seguintes a localidade é apresentada e a atividade da entrevista não é relacionada. Portanto, esta atividade, apesar de valorizar a

“afetividade” dos entrevistados com o seu lugar de origem ou destino e ressaltar o fato de possíveis dificuldades de adaptação em um novo “meio geográfico”, faz uma abordagem da categoria “Lugar” pela perspectiva humanística pois,

A perspectiva geográfica humanista acrescenta o espaço e o tempo somados à memória e à percepção sensorial do sujeito ao lugar e, por essa razão, torna-se condição imprescindível à existência do lugar. Negar o lugar nos parece negar as relações que são tecidas no espaço e no tempo por sujeitos, pois o lugar se modifica a partir do significado das relações com o tempo e com o espaço. (...) (PEREIRA, 2016, p. 128).

O segundo volume do 7º ano do Caderno do Professor de Geografia não apresenta relação com a localidade do aluno nas S.A. 1 – “As grandes paisagens naturais brasileiras” e S.A. 2 – “As florestas brasileiras”. Já, na S.A. 3 – “Os cerrados do Brasil central”, apenas uma atividade faz menção à localidade e a categoria “Lugar”. Quanto à sua ficha de apresentação, uma das competências e habilidades que os alunos podem desenvolver nesta S.A. é a de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente”.

Em sua “Etapa 2 – A voz dos Povos do Cerrado” apresenta um texto (ilustrado pela Figura 31), para uma atividade leitura e análise do mesmo.

Figura 31 – Texto para atividade de leitura e análise da S.A. 3 – “Os Cerrados do Brasil central”

Carta dos Povos do Cerrado
 Brasília, DF, 23 de setembro de 2007.

Nós, Povos do Cerrado, reunidos no II Encontro Nacional dos Povos das Florestas, pedimos a atenção de todos.

O Cerrado é uma das matas mais ricas do mundo, um mosaico de paisagens que guarda 5% de toda biodiversidade do planeta. No coração do Brasil, o Cerrado se espalha por 200 milhões de hectares de terras contínuas. Somadas as áreas de transição e os enclaves, onde o Cerrado se avizinha da Floresta Amazônica, da Mata Atlântica e da Caatinga, a área é ainda maior: um total de 315 milhões de hectares, ou 37% do nosso país, onde vivem aproximadamente 40 milhões de pessoas.

O Cerrado constitui-se num importante reservatório hídrico, onde nascem e se alimentam as principais bacias hidrográficas sul-americanas. Por isso, o Cerrado é vital, nele pulsa a vida, nascem e correm as águas.

Ao longo de milhares de anos de ocupação humana, a diversidade ecológica do Cerrado também estimulou o desenvolvimento de igual diversidade cultural. Nós, Povos do Cerrado (indígenas, quilombolas, assentados da reforma

agrária, agricultores familiares e populações tradicionais, como **geraizeiros, veredeiros, quebradeiras de coco, vazanteiros, pescadores artesanais, retireiros, pantaneiros, agroextrativistas**), representamos essa sociodiversidade. Nossos antepassados aprenderam a ver, ouvir e sentir os sinais da Natureza e nos legaram esse conhecimento. Essa é a nossa terra, em que deitamos os nossos mortos e colhemos a vida. O Cerrado é nosso lugar de viver e existir.

Mas apesar de sua importância e riqueza, o Cerrado está profundamente ameaçado. É nosso dever e desejo defendê-lo da ganância sem limites. Grandes áreas de Cerrado são derrubadas a cada ano para dar lugar à pecuária e aos monocultivos de soja, eucalipto, cana-de-açúcar e mamona. A expansão dos monocultivos sobre o bioma gera perda de biodiversidade, expulsão e encurralamento de populações tradicionais, escravização de trabalhadores, poluição das águas e a erosão do solo, com riscos de desertificação. [...]

Fonte: Rede Cerrado e Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado (MOPIC). Disponível em: <<http://www.redecerrado.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 37.

Para realizar a atividade, os alunos precisam buscar o significado das palavras com destaque em negrito no texto (geraizeiros, veredeiros, quebradeiras de coco, vazanteiros, pescadores artesanais, retireiros, pantaneiros e agroextrativistas). E segundo o material, direcionando a mensagem ao professor, expõe que “com o intuito de auxiliar você na condução desta atividade, indicamos um texto de Guimarães Rosa, na verdade um fragmento de sua correspondência com o tradutor italiano de suas obras”, e apresenta a fonte em que o professor pode encontrar a indicação por sítio eletrônico, não expressando o fragmento de texto no Caderno do

Professor e ressaltando o fato de que este é muito denso e por isso não sugerem que seja disponibilizado aos alunos, mas que o professor deve utilizar como “forma de aprofundamento e enriquecimento das discussões junto à classe” (SÃO PAULO, 2014d, p. 38).

Após a discussão sobre a “Carta dos povos do Cerrado” e a pesquisa sobre as populações tradicionais do Cerrado, destacadas no texto, a atividade sugere que os alunos escrevam uma carta-resposta, em folha separada, na qual expressem a sua relação com o seu ambiente e relatem as causas e consequências dos problemas ambientais que afetam o seu cotidiano. Como resposta ao professor o material ressalta

Resposta aberta. É importante que na carta apareçam aspectos de como os alunos se relacionam com o clima, a vegetação, a hidrografia etc., e como esses elementos naturais influenciam seu cotidiano. Também devem estar presentes os problemas ambientais que porventura existam no lugar onde eles vivem. (SÃO PAULO, 2014d, p. 39).

Assim, esta é a única atividade, desta S.A., que traz possibilidades para o aluno pensar sobre seu cotidiano e sua localidade que, por sua vez se faz através de uma perspectiva humanística da categoria “Lugar”, pois a visão do sujeito sobre a sua localidade e a influência de aspectos da natureza sobre o seu cotidiano não o leva a refletir acerca das relações entre outras diversas localidades nem em qual contexto tais aspectos estão inseridos, muito menos propõe que os alunos sugiram ações de combate a tais problemas ambientais encontrados em sua localidade.

A S.A. 4 – “O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza” é iniciada pela “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, que consiste em fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, com as perguntas “Vocês sabem o que é uma Unidade de Conservação?” e “Na opinião de vocês, por que são criadas as Unidades de Conservação?”.

Em seguida há uma atividade de leitura e análise de mapa e tabela, em que os alunos devem responder em qual dos biomas estão localizadas as maiores Unidades de Conservação Federais e se o aluno sabe explicar o porquê disso. A tabela está ilustrada na Figura 32, e o mapa pela Figura 33.

Figura 32 – Tabela para atividade da S.A 4 – “O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza”

Estado de proteção dos principais domínios vegetacionais do Brasil							
	Área Bioma (ha)	PI (Proteção Integral) (ha)	% PI	US (Uso Sustentável) (ha)	% US	Total (ha)	% Total
Amazônia	422 081 806,7	17 661 745,0	4,18	23 449 754,6	5,56	41 111 499,6	9,74
Cerrado	204 506 483,1	3 734 933,0	1,83	1 353 043,0	0,66	5 087 976,0	2,49
Mata Atlântica	106 966 252,2	846 523,0	0,79	2 620 818,4	2,45	3 467 341,4	3,24
Caatinga	87 972 766,2	875 309,0	0,99	2 877 108,4	3,27	3 752 417,4	4,26
Pantanal	15 301 615,8	150 346,0	0,98	0,0	0,00	150 346,0	0,98
Pampas	17 769 906,0	111 326,0	0,63	1 245,0	0,01	112 571,0	0,64
Brasil	854 598 830,0	23 380 182,0	2,74	30 301 969,4	3,55	53 682 151,4	6,29

Observação: não estão consideradas as Unidades de Conservação da Zona Costeira e Marinha.

Quadro 1 – Estado de proteção dos principais domínios vegetacionais do Brasil. Fonte: *Atlas da conservação da natureza brasileira*. São Paulo: Metalivros/Ibama, 2004. p. 20.

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 42.

Figura 33 – Mapa de Unidades de Conservação Federais do Brasil.

Brasil: Unidades de Conservação Federais

Figura 23 – Brasil: Unidades de Conservação Federais. MINISTÉRIO do Meio Ambiente. *Geoprocessamento*. Mapa interativo i3Geo. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/governanca-ambiental/geoprocessamento>>. Acesso em: 25 nov. 2014. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas).

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 43.

Em seguida, há uma atividade de pesquisa em grupo em que os alunos devem selecionar uma Unidade de Conservação existente no município onde está

situada a sua escola, ou em um município próximo, levantado dados como a localização e categoria de manejo da Unidade de Conservação selecionada, as principais características naturais e os recursos disponíveis para os visitantes, tais como guias e monitorias. Portanto, esta é uma atividade que leva o aluno a saber mais sobre a sua própria localidade, mesmo que sem problematizá-las, apenas levantando dados.

Na atividade seguinte, seção “Lição de casa”, os alunos devem responder: “1. O que são Unidades de Conservação?”, “2. As Unidades de Conservação existentes no Brasil dividem-se em dois grandes grupos, com características específicas. a) Quais são esses grupos?” e “b) Qual é a principal diferença entre eles?”.

Com a “Etapa 1 – Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável” o material coloca um pequeno texto ao professor diferenciando Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. Apresenta como atividade aos alunos uma tabela com três colunas das quais a primeira identifica o tipo de Unidade de Conservação, a segunda explicita para o que se destina e a terceira deve ser preenchida pelo aluno que deve indicar qual delas é uma Unidade de Proteção Integral e qual é Unidade de Uso Sustentável. No Caderno do Professor a tabela já está completa, indicando a resposta ao professor. Ela está ilustrada pela Figura 34.

Figura 34 – Tabela 1 sobre Unidade de Conservação.

Estação Ecológica	Destina-se à preservação da natureza e à pesquisa científica autorizada pelos órgãos responsáveis pela Estação. São áreas públicas. Não é permitida a visitação, exceto com objetivo educacional.	Unidade de proteção integral.
Área de Proteção Ambiental	Destina-se a preservar a diversidade biológica, disciplinar a ocupação do espaço e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais de áreas normalmente extensas do território nacional, com certo grau de ocupação e dotadas de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas. Podem ser áreas públicas ou privadas. Cabe ao órgão responsável ou ao proprietário estabelecer as condições para pesquisa e visitação.	Unidade de uso sustentável.
Reserva Biológica	Destina-se à preservação integral dos elementos naturais existentes nessa área, sem qualquer interferência humana, a não ser para a recuperação de ecossistemas alterados. São áreas públicas. Somente são permitidas visitas de cunho educacional. A pesquisa científica depende de autorização prévia do órgão responsável pela Reserva.	Unidade de proteção integral.
Parques Nacionais, Estaduais e Municipais	Destinam-se à preservação de ecossistemas de especial beleza e à realização de pesquisas científicas autorizadas pelos órgãos responsáveis, de atividades de educação ambiental, de turismo ecológico e de lazer. São áreas públicas. A visitação pública é permitida.	Unidade de proteção integral.
Florestas Nacionais, Estaduais e Municipais	Destinam-se à exploração sustentável dos recursos florestais em áreas demarcadas onde predomina cobertura vegetal nativa. São áreas públicas. A visitação e a pesquisa científica são permitidas.	Unidade de uso sustentável.
Reserva Extrativista	Destina-se ao uso por grupos humanos que exercem atividades extrativas tradicionais como meio de subsistência, visando proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, além de assegurar o uso sustentável dos recursos naturais. São áreas públicas. A visitação e a pesquisa científica são permitidas.	Unidade de uso sustentável.
Reserva de Desenvolvimento Sustentável	Destina-se à proteção e à preservação de uma área natural, assegurando às populações que lá habitam condições de sobreviver com seus meios de subsistência tradicionais, transmitidos de geração em geração, adaptados às condições ecológicas locais, fundamentais na preservação ambiental da área. São áreas públicas. A visitação e a pesquisa científica são permitidas.	Unidade de uso sustentável.

Quadro 2.

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 45.

A segunda atividade também é composta por uma tabela, e nesta o aluno precisa indicar qual categoria de Unidade de Conservação (Proteção Integral ou Uso Sustentável) é mais adequada aos seus respectivos usuários. No Caderno do Professor, tal tabela está completa. A tabela da segunda atividade está ilustrada na Figura 35.

Figura 35 – Tabela 2, sobre Unidade de Conservação.

Um grupo de biólogos interessado em fazer pesquisa com espécies vegetais em áreas bem preservadas.	Todas as UCs, principalmente Estações ecológicas e Reservas biológicas.
Uma família interessada em praticar ecoturismo e conhecer melhor a natureza da região onde vive.	Parques nacionais, estaduais e municipais.
Um grupo de empresários interessado em explorar madeira de maneira ambientalmente sustentável.	Florestas nacionais, estaduais e municipais.

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 46.

Em seguida orienta ao professor:

Para finalizar a atividade, reunidos em grupos, os alunos poderão propor **situações semelhantes e compatíveis com as necessidades de seus municípios** e apresentá-las para que os demais grupos indiquem categorias de manejo adequadas. Desta maneira, espera-se que os alunos de fato compreendam a diferença entre elas. Como sempre, sua mediação é fundamental, mostrando, por exemplo, que a legislação não permite a prática de turismo em estações ecológicas ou a exploração de madeira em parques nacionais, estaduais ou municipais. (SÃO PAULO, 2014, p. 46, negrito nosso).

Com tal atividade de reflexão sobre Unidades de Conservação no espaço mais próximo do aluno, sua importância e a relação entre a escala nacional²⁴ e a escala local, nota-se uma abordagem que enviesa pela perspectiva histórico-dialética de “Lugar”. Ademais, as atividades presentes em todas as etapas desta S.A. possui relação entre si, além da relação com o tema central. O que é possível identificar também na “Etapa 2 – O Parque Estadual da Serra do Mar, em São Paulo” que, após uma atividade de leitura e análise de texto propõe um estudo do meio.

A atividade de leitura e análise de texto, mapa e imagem traz como texto uma entrevista com a bióloga Eliana Simões, o que evidencia que mesmo tendo uma equipe de autores, todas as atividades descritas no Caderno foram concebidas por apenas uma autora, identificada na entrevista como RA (Regina Araújo). A entrevista está ilustrada nas Figuras 36.

²⁴ O material considera a escala nacional como escala regional.

Figura 36 – Entrevista da Bióloga Eliane Simões sobre o Parque Estadual da Serra do Mar – SP.

Regina Araujo: O Parque Estadual da Serra do Mar foi criado para proteger qual bioma?

Eliane Simões: Esse parque foi criado para proteger o bioma Mata Atlântica, que possui vários ecossistemas associados: campos de altitude, mata de encosta, mata de planície costeira, manguezal e ambiente marinho costeiro.

RA: Por que é importante proteger esse bioma?

ES: Originalmente, a Mata Atlântica ocupava a faixa costeira do Brasil, onde atualmente estão as maiores densidades populacionais do país. Portanto, a degradação ocorreu em função da ocupação intensiva da área original do bioma. Além disso, um dos ecossistemas que existem no parque, o manguezal, foi durante muito tempo considerado um depósito de lixo, sem importância ambiental nenhuma. Muitos deles, inclusive, foram aterrados, para permitir a ampliação do espaço das cidades. Hoje se sabe que os mangues são de fundamental importância para a manutenção de grande parte da vida marinha e dos estoques pesqueiros.

RA: Como é o parque no qual você trabalha?

ES: O parque tem 315 mil hectares espalhados em 28 municípios, e está subdividido em oito núcleos administrativos¹. Cada um deles tem uma sede, um gestor, uma equipe de trabalho e trilhas abertas à visitação pública e à pesquisa. No total, são cerca de cem funcionários. O Núcleo Picinguaba é o único núcleo administrativo que atinge a orla marítima e, portanto, é o único que protege o conjunto dos ecossistemas existentes na Mata Atlântica, inclusive o ambiente marinho.

RA: Quais os instrumentos que um parque tem para proteger esse bioma?

ES: É importante proteger esse bioma porque, no Estado de São Paulo, restam menos de 5% de sua área de ocorrência original. Além disso, ele possui uma enorme biodiversidade e um alto grau de endemismo (espécies que só ocorrem nele), e é fundamental para manter a integridade das encostas da Serra do Mar e as condições climáticas vigentes na região costeira.

RA: Se a Mata Atlântica é tão importante, por que ela foi tão devastada?

ES: O parque é gerenciado a partir de um plano de manejo, ou seja, um zoneamento que determina o que pode ser feito em cada um de seus trechos, estabelecido a partir de estudos técnicos e da participação da comunidade. Além disso, o plano de manejo estabelece programas de gestão, tais como interação socioambiental, patrimônio cultural, biodiversidade, uso público e proteção. Para fiscalizar e punir ações irregulares dentro da área do parque, contamos com a polícia ambiental, subordinada à Secretaria de Segurança Pública.

RA: Existem pessoas morando dentro da área do Núcleo Picinguaba?

ES: Existem comunidades tradicionais caiçaras que são residentes no núcleo, aproximadamente 1100 pessoas. Nosso esforço é o de garantir a permanência dessas comunidades e o uso sustentável dos espaços que elas ocupam. Afinal, essas comunidades já estavam lá quando o parque foi criado.

Entrevista concedida à autora deste Caderno, 15 mar. 2008.

¹ No momento da entrevista, em março de 2008, o Parque Estadual da Serra do Mar encontrava-se dividido em oito núcleos administrativos. Atualmente, com a subdivisão do Núcleo Itutinga-Pilões em Núcleo Itutinga-Pilões e Núcleo Bertioga, apresenta nove núcleos administrativos, conforme indicado no mapa "Núcleos Administrativos do Parque Estadual da Serra do Mar".

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 46-7.

O mapa e a imagem representados no Caderno do Professor são a respeito dos Núcleos Administrativos do Parque Estadual da Serra do Mar e estão ilustrados a seguir, pela Figura 37 e 38.

Figura 37 – Mapa para realização da atividade da Etapa 2 – “O Parque Estadual da Serra do Mar, em São Paulo.

Núcleos Administrativos do Parque Estadual da Serra do Mar

Figura 24 – Núcleos Administrativos do Parque Estadual da Serra do Mar. Fundação para a Conservação e a Produção Florestal do Estado de São Paulo/Fundação Florestal, 2013. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas). Adaptado (supressão de escala numérica).

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 48.

Figura 38 – Imagem para realização da atividade da Etapa 2 – “O Parque Estadual da Serra do Mar, em São Paulo.

Figura 25 – Vista do Núcleo Picinguaba. Parque Estadual da Serra do Mar (SP).

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 48.

A atividade consiste em, após a leitura da entrevista, do mapa e da imagem, que os alunos escrevam um texto destacando as características e a importância do Parque Estadual da Serra do Mar.

Para finalizar esta S.A. é sugerido ao professor:

Caso seja possível, sugerimos que seja programada uma visita a essa Unidade de Conservação (ou a outra qualquer próxima ao seu município). Caso contrário, a pesquisa pode ser realizada em livros e revistas especializadas; as informações disponíveis no *site* do projeto Trilhas de São Paulo (disponível em: <http://trilhasdesaopaulo.sp.gov.br/>, acesso em: 25 nov. 2013) também podem ser bastante úteis para esse trabalho. (SÃO PAULO, 2014, p. 47, negrito nosso).

É preciso ressaltar que visitar o Parque Estadual da Serra do Mar é muito difícil para quem habita o interior do Estado de São Paulo, principalmente porque a viagem tem alto custo e a maior parte das escolas públicas paulistas não recebem verbas direcionadas especificamente para tal atividade. Entretanto, visitar uma Unidade de Conservação na localidade do aluno consiste em uma boa atividade de “estudo do meio”, à qual Pontuschka et al. (2009, p. 173-4) defende que

O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora de seu espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve.

Portanto, propor uma atividade de estudo do meio pode ampliar as discussões acerca do espaço e suas contradições e se o meio for a localidade, é possível problematizar questões levantadas no local em relação ao global ou global – local, levando o Ensino de Geografia para além do Currículo prescrito. Contudo, esta foi a primeira atividade de proposta de saída do espaço escolar ao longo de 2 anos. Consideramos insuficiente tendo em vista a importância e relevância para a formação do aluno.

A S.A. 5 – “O Brasil dos migrantes” inicia explicitando ao professor que

Esta Situação de Aprendizagem visa aguçar o olhar dos alunos para a **geografia presente em sua vida cotidiana**. Afinal, ao tratarmos dos fluxos migratórios, a turma terá a oportunidade de perceber que o assunto das aulas de Geografia diz respeito **à história dos percursos de suas próprias famílias** e das de seus amigos pelo território nacional. (...). (SÃO PAULO, 2014d, p. 49, negrito nosso).

Para atingir tal objetivo, logo na “Etapa prévia – sondagem inicial e sensibilização”, a atividade proposta aos alunos é que estes preencham um quadro

com informações de familiares ou conhecidos que tenham realizado algum movimento migratório. O quadro está ilustrado na Figura 39.

Figura 39 – Quadro a ser preenchido pelos alunos sobre migrantes conhecidos.

Entrevistado	Unidade Federativa de nascimento	Unidade(s) Federativa(s) onde residiu até chegar a São Paulo

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 50.

A partir dos dados, a orientação dada ao professor é que este incentive os alunos a discutirem os dados levantados e que estes expliquem a história de sua família ou algum conhecido, “descrevendo qual foi o percurso que os levou a residir no atual município”.

Com a segunda atividade, sobre um mapa do Brasil, os alunos devem desenhar o percurso de seus entrevistados desde o local de nascimento até o município atual de residência, construindo um mapa temático a partir da elaboração de legenda e outras noções de linguagem cartográfica.

Como terceira atividade nesta etapa, os alunos devem fazer um resumo em seus cadernos, descrevendo o percurso dos seus entrevistados pelo território nacional, considerando as diferenças de origem das diversas gerações.

Na “Etapa 1 – Os fluxos migratórios do ponto de vista do migrante” há orientação para que o professor incentive os alunos a compararem seus mapas, seguidas das questões: “4. Quais são as semelhanças e diferenças entre os percursos dos familiares dos alunos e/ou das pessoas selecionadas por eles?” e “5. Seria possível identificar algumas ‘regiões de maior saída de familiares e/ou conhecidos’? Em caso positivo, procure explicar esse fenômeno”. E como resposta para a quinta questão expressa que:

Dependendo da localização da escola, a resposta será diferente. O mais importante nesta discussão é o levantamento dos fatores responsáveis pela migração, tanto no que se refere às **condições de vida nos locais de origem quanto às novas oportunidades nos locais de destino**. (SÃO PAULO, 2014, p. 51, negrito nosso).

De tal forma, possibilita uma discussão, mesmo que breve, para que os alunos pensem criticamente sobre sua localidade, por sua vez inserida em um contexto global, e comparem-na com outra, tentando justificar os motivos da migração. Assim, com esta atividade há uma tendência de abordagem da localidade pela perspectiva histórico-dialética.

Na seção “Desafio!” as três atividades colocadas aos alunos os levam a realizar uma reflexão sobre sua localidade e relacionar as escalas regional e nacional correlacionando os exercícios nas diferentes etapas desta S.A. As atividades do “Desafio!” direcionadas ao professor são:

1. Retome e discuta com os alunos o levantamento feito por eles na Pesquisa individual a respeito das Unidades Federativas de origem das famílias e/ou dos entrevistados. Na sequência, solicite que preencham o quadro disponível no Caderno do Aluno anotando o número de alunos e as Unidades Federativas de origem das famílias e/ou entrevistados para cada região do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).
(...)
2. Agora os alunos devem identificar algumas regiões de maior saída de familiares e/ou entrevistados a tentar explicar esse fenômeno.
(...)
3. Na sequência, deverão comparar as informações sobre o número de familiares e/ou entrevistados da turma que migraram das diferentes regiões brasileiras para o Estado de São Paulo, registradas no quadro do Caderno do Aluno que eles preencheram, com os fluxos de migração para a região Sudeste no mapa da Coleção Migrações internas no Brasil, 1995-2000 (Figura 28) e responder: que semelhanças e diferenças foram encontradas? Comente-as.
(...). (SÃO PAULO, 2014d, p. 56).

Assim, pelo fato de a S.A. 5 – “O Brasil dos migrantes” colocar atividades de reflexão sobre o espaço local e relacionar diferentes escalas, aproxima-se de uma perspectiva histórico-dialética.

A S.A. 6 – “As diferenciações no território” não apresenta atividades que tenham relação com a localidade/cotidiano.

A S.A. 7 – “A distribuição da atividade industrial no Brasil” apresenta várias atividades de leitura e análise de mapas para trabalhar questões sobre a concentração e a descentralização das indústrias brasileiras. No entanto, a respeito da localidade, apenas na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” apresenta atividades que levam os alunos a perceberem a diversidade de produtos industriais presentes em seu cotidiano. Assim, ao apresentar um quadro com duas

colunas, uma indicando as divisões do setor de indústria de transformação e o outro (em branco para que os alunos preencham) indicando quais são os produtos fabricados por essas indústrias.

Na seção “Lição de casa” estão expressas três atividades a serem realizadas pautadas no quadro preenchido anteriormente:

1. Faça uma pesquisa e selecione pelo menos dez produtos que apresentem na embalagem ou no selo do fabricante informações sobre o nome e a localização da fábrica na qual foi produzido. Indique também o setor da indústria de transformação ao qual pertence o produto. Para isso, consulte a tabela Classificação nacional de atividades econômicas (Quadro 7).
- (...)
2. Escolha um símbolo (cruz, triângulo, quadrado etc.) para cada setor da indústria indicado na primeira coluna da tabela anterior, desenhando-o ao lado do nome de cada setor.
3. Com apoio de mapas políticos do Brasil e das Unidades Federativas, indique aproximadamente a localização das fábricas no mapa mudo (disponível no Caderno do Aluno), utilizando os símbolos selecionados para os setores da indústria. (SÃO PAULO, 2014d, p. 67).

Como resposta à terceira atividade, o material expõe ao professor:

Com base no trabalho realizado em casa, os alunos poderão expor os mapas em sala de aula, comparando o resultado de sua pesquisa com a realizada pelos colegas. O objetivo da atividade é leva-los a perceber que, apesar da concentração da atividade industrial no Estado de São Paulo, existem vários municípios brasileiros com expressiva atividade industrial. (SÃO PAULO, 2014d, p. 67).

Em nenhuma outra etapa ou atividade há relação com as localidades encontradas na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”. De tal forma, tal S.A., por não apresentar uma reflexão entre a localidade do aluno e outras, leva-os a identificar apenas aquilo que está em seu cotidiano. Tal aspecto revela uma aproximação com a perspectiva Humanística.

A S.A. 8 – “Perspectivas do espaço agrário brasileiro” não realiza atividades voltadas para se pensar na localidade, assim como as Situações de Recuperação. Entretanto, os Cadernos do Professor do 7º ano possuem uma característica diferente das outras voltadas para o 6º, 8º e 9º anos, pois apresenta, no decorrer das atividades, alguns quadros com o título de “Ficha de observação do desempenho”, orientando o professor sobre o que pode verificar de habilidades e competências que os alunos conseguem atingir (ou não), como forma de avaliar e trabalhar uma possível recuperação.

Ademais, identificamos que a orientação para a utilização do Livro Didático foi raramente explicitada, enquanto pesquisas pela internet foram recomendadas várias

vezes, mesmo que o acesso a este recurso seja bastante escasso. O livro didático parece não ser relevante para a SEESP, pois é pouco mencionado nos materiais do SPFE. Sobre tal assunto, concordamos com a crítica apresentada por Lastória (2015, p. 71, **negrito nosso**):

O ensino de Geografia é apresentado, assim como os demais componentes curriculares, por meio de apostilas, chamadas Cadernos de Alunos e Cadernos de Professores. A seleção e organização dos conteúdos de ensino veiculados nas apostilas foram realizadas por autores (especialistas) contratados pela Secretaria de Educação. **Importante é mencionarmos que os alunos e professores das escolas paulistas recebem livros didáticos adquiridos pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático, mas os professores são orientados a usarem as apostilas do programa São Paulo Faz Escola, o que indica, no mínimo, uma sobreposição de orientações educativas e um grande desperdício de verba pública.**

Ressaltamos, também, que o conceito de “Lugar” não foi explicitado em nenhuma S.A. dos dois volumes do 7º ano.

4.1.3 As Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, de Geografia, volumes 1 e 2, para o 8º ano do Ensino Fundamental.

A S.A. 1 – “O meio natural: o contexto do senhor dos ventos”, a partir de estudos cartográficos, apresenta atividades sobre leitura e análise de mapas, as diversas visões de mundo através do tempo e a relação entre a circulação geral atmosférica e as correntes marítimas. Entretanto, em nenhum momento desta S.A. há relação entre o conteúdo e a localidade/cotidiano do aluno.

A S.A. 2 – “O meio técnico: a força das máquinas na produção e na circulação” tem por tema principal a Revolução Industrial e as mudanças ocasionadas por ela. Contudo, em suas atividades não há relação entre o tema e a localidade do aluno.

A S.A. 3 – “O meio técnico-científico e a inclusão no mundo digital”, apresenta atividades que levam os alunos a refletirem sobre como é o acesso à internet e a inclusão/exclusão digital. Assim, traz apenas na “Etapa prévia – Sondagem inicial” atividades de reflexão sobre a localidade. A seção “Pesquisa de campo” inicia com uma atividade em que os alunos precisam levantar dados sobre a inclusão digital de

peças de suas localidades. As questões previamente colocadas pelo material estão ilustradas pela Figura 40.

Figura 40 – Roteiro de questões para entrevista a ser realizado por alunos.

<p>A inclusão digital</p> <p>Cada um dos alunos deverá realizar uma entrevista com dez pessoas, com mais de 25 anos. Oriente-os a procurar pessoas pertencentes à comunidade local, escolhidas aleatoriamente, para levantar dados que lhes permitam avaliar o nível de inclusão digital do conjunto entrevistado. Para esta atividade, propomos as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Possui computador em casa? () sim () não 2. Possui internet na sua casa? () sim () não 3. Se sim, sua internet é banda larga? () sim () não 4. Utiliza internet? () sim () não 5. Na maior parte das vezes, costuma utilizar a internet mais em casa do que em outros lugares? () sim () não 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Possui celular? () sim () não 7. Acessa a internet pelo celular? () sim () não 8. Tem conta bancária? () sim () não 9. Faz transações bancárias pela internet? () sim () não 10. Costuma jogar <i>on line</i>? () sim () não 11. Assiste a filmes e/ou séries <i>on line</i>? () sim () não 12. Escuta músicas gravadas em <i>sites</i> da internet? () sim () não <p>Tabulação: somar 1 ponto para cada resposta afirmativa.</p>
---	---

Fonte: São Paulo, 2014e, p. 30.

Os entrevistados que chegam mais próximos de 12 pontos são considerados incluídos no mundo digital.

Em seguida, é orientado ao professor que:

A partir dos resultados apresentados por toda a sala, o professor poderá discutir se a **comunidade local encontra-se inserida ou excluída do mundo digital e o que isso significa.**

É uma boa oportunidade também para explicar que o termo “exclusão digital” é usado para se referir às pessoas que, em um mundo informatizado e interconectado, não têm acesso às tecnologias digitais. (SÃO PAULO, 2014e, p. 30, negrito nosso).

Após tal intervenção, professor e os alunos devem responder a três questões.

A saber:

1. Quais perguntas tiveram mais pontos e quais as que tiveram menos pontos?
2. Em sua opinião, o que pode justificar o resultado destacado na questão anterior?
3. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, você considera que as tecnologias digitais são importantes **na vida das pessoas próximas**

a você? Justifique sua resposta. (SÃO PAULO, 2014, p. 31, negrito nosso)

As atividades seguintes (do Caderno do Professor) não fazem menção à localidade, nem as relaciona a esta primeira. Trabalha o tema em outras escalas de análise. Diante do exposto, consideramos que, por conta da entrevista e das questões relacionadas ao acesso digital vincularem a localidade, entendemos que esta abordagem se aproxima da perspectiva Histórico-dialética.

Notamos que a S.A. 4 – “Análise crítica do processo de globalização”, apesar de levar os alunos a pensarem criticamente sobre o processo de globalização e levantar questionamentos acerca da ajuda internacional ela não faz menção à localidade.

Além de não ter qualquer relação de continuidade à S.A. anterior, a S.A. 5 – “As fontes e as formas de energia: a fonte energética da vida”, ao inserir atividades sobre o ciclo do nitrogênio, ciclo do carbono e produção de biomassa, também não faz qualquer menção à localidade/cotidiano do aluno.

As S.A. 6 – “Matrizes energéticas: da lenha ao átomo”, S.A 7 – “Perspectivas energéticas: potencial e limitações de energias renováveis” e S.A. 8 – “A Matriz energética brasileira”, mantêm relação entre seus temas e colocam várias atividades de leitura e análise de gráficos de diferentes tipos (setores, colunas, barras e linhas), mas não possibilita que os alunos pensem sobre a localidade. A Situação de Recuperação também não se direciona para tal aspecto.

O volume 2, voltado para o 8º ano, inicia suas S.A. com atividades que abordam a localidade/cotidiano.

A S.A. 1 – “A apropriação desigual dos recursos naturais” apresenta atividades que abordam o que são os recursos minerais, bem como a apropriação destes. Na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, na seção “Desafio!”, os alunos devem observar o ambiente de sala de aula e identificar qual sua matéria-prima principal e quais são seus prováveis recursos minerais, e assim, preencherem uma tabela, a qual consta no Caderno do Professor já completa, conforme a Figura 41 mostra.

Figura 41 – Ficha de observação para que o aluno responda a partir de seu espaço mais próximo, a sala de aula.

Ficha de observação

Parte da sala ou objeto escolar	Matéria-prima principal	Prováveis recursos minerais
Piso	Cerâmica	Argilas, feldspato, sílica
Forro	Cimento	Calcário, argila, gipsita
Telhado	Isolantes	Amianto, mica
Janelas e portas	Metais leves	Alumínio
Carteiras escolares	Ferroligas	Ferro
Quadro-negro (lousa)	Cimento	Calcário, argila, gipsita
Caderno	Celulose da polpa de madeira	Talco (a produção de papel utiliza grande quantidade de talco, mineral não metálico do grupo das cerâmicas)
Borracha	Borracha natural do látex extraído das seringueiras	Sílica (quanto mais sílica, do grupo das cerâmicas, mais áspera é a borracha)
Caneta	Tubo de plástico que armazena tinta de secagem rápida, com uma esfera metálica na ponta	Minerais metálicos ferrosos (a tinta possui pigmentos de minerais metálicos ferrosos que definem a cor. A esfera metálica é de aço, formado por ferroligas)
Lápis	Madeira que reveste a grafite	Argila (a dureza do lápis é determinada pela quantidade de argila misturada na grafite)

Quadro 2.

Fonte: São Paulo, 2014f, p. 15-6.

Na “Etapa 1 – A produção e o consumo desigual dos recursos minerais”, o material dispõe atividades de leitura e análise de gráfico e tabela com a finalidade de apresentar quais países mais produzem determinados minérios e quais mais consomem. Entretanto, não abarcam a localidade/cotidiano.

Na “Etapa 2 – Nem tudo o que é descartado é lixo” há atividades de reflexão sobre o que pode ser aproveitado de tudo o que é descartado e apresenta a política dos 5 R's (Reduzir, Repensar, Reaproveitar, Reciclar, Recusar consumir produtos que gerem impactos socioambientais significativos). Após apresentar uma atividade de leitura e análise de imagens sobre a utilização de alumínio na produção de latas, bem como são recicladas, na seção “Pesquisa de campo”, orienta o professor a realizar com os alunos uma pesquisa “a respeito dos resíduos acumulados diariamente na escola, no seu entorno, no bairro, e nas residências dos alunos, conforme as circunstâncias locais”. Com a posse dos dados, o professor é orientado a discutir também acerca do consumo abusivo estimulado pela propaganda e enfim, para que:

(...) desafie a turma a encontrar alternativas de redução do consumo de refrigerantes na escola e/ou no entorno, analisando inclusive implicações relativas à saúde da população. Organizados em pequenos

grupos, numa primeira parte da aula, os alunos poderão definir metas para diminuir o consumo e substituir o produto por outros mais saudáveis, bem como elaborar estratégias para atingi-las. Após 10 a 15 minutos, os alunos devem apresentar suas propostas. Inevitavelmente, o debate girará em torno dos hábitos alimentares e de formas de recipientes alternativos, que não produzam mais resíduos. (SÃO PAULO, 2014f, p. 25-6).

Com uma atividade semelhante, o professor é orientado a propor um trabalho de síntese, de forma que, ao final da discussão os alunos elaborem uma redação com os tópicos a seguir:

- O impacto ambiental resultante do crescimento do consumo de bebidas em lata.
- A importância da coleta seletiva e do incentivo aos programas de reciclagem de latas
- A situação do consumo de refrigerantes em lata na escola e/ou no entorno.
- A importância da reciclagem das latas de alumínio descartadas na escola e/ou no entorno.
- Propostas de intervenção para que a escola e/ou entorno colaborem com o consumo sustentável de alumínio no Brasil. (SÃO PAULO, 2014f, p. 26).

Com tais atividades, além de realizar uma correlação entre todos os exercícios desta S.A., há um estudo do tema, relacionando o local e o global. Ademais, ao propor aos alunos uma intervenção sobre sua localidade, o faz pensar sobre o seu espaço mais próximo, bem como, seu cotidiano, de maneira crítica. Portanto, esta S.A. traz uma abordagem histórico-dialética. Entendemos ser relevante trazer aqui as colaborações de Cavalcanti (2008, p. 50) a respeito das atividades de ensino que possibilitam avançar na compreensão dos lugares vividos:

A experiência com alunos em atividades de ensino revela que são inicialmente os elementos afetivos, como vizinhança, segurança, liberdade, jogos, violência, perigo, que dão significado aos lugares. Mas é necessário investir na ampliação desses significados ligados ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global. O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e seu próprio lugar, juntamente com a análise da diferenciação de condições do “global” em cada lugar, podem fazer avançar a compreensão dos lugares vividos. (...).

Com a sugestão para que o professor apresente o vídeo “História das coisas” e três questões para reflexão, o material finaliza esta S.A. promovendo, com a sobreposição das diversas atividades, o que foi proposto por Cavalcanti (2008). Afinal, os alunos são levados a refletirem acerca do seu lugar como um espaço que resiste e, ao mesmo tempo, que influencia e sofre a influência do global.

Com a S.A. 2 – “Desmatamento, poluição dos rios e da atmosfera” o tema trabalhado sobre os impactos ambientais dá prosseguimento ao tema da S.A.

anterior. A “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” e “Etapa 1 – Rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163): a estrada da discórdia” apresentam atividades de leitura e análise de imagem e de debate com elaboração de argumentação, no entanto, não mencionam a localidade. Já, a “Etapa 2 – Água: um recurso finito” leva os alunos a pensarem sobre o seu cotidiano e sua responsabilidade com o meio ambiente após expor uma informação sobre qual a média de consumo per capita nos países com IDH elevado e baixo. Na seção “Desafio!” o aluno deve identificar “Qual é o consumo diário per capita de água na sua casa?” por meio da conta de água e em seguida, com a turma toda, os alunos devem identificar “Qual é o consumo diário per capita de água da sua turma?” e, a partir dos resultados os alunos devem responder as questões a seguir que, no Caderno do Professor já estão com as respostas explicitadas:

1. Como é o consumo diário per capita de água da sua turma e o seu, comparado ao consumo mundial? A realidade constatada até mais próxima dos países com IDH muito elevado ou de países com IDH baixo?

Com essa questão, os alunos terão oportunidade de **relacionar o tema estudado à sua vida cotidiana**. Uma vez que foi fornecido um parâmetro de consumo per capita mínimo, você poderá indagar a turma a respeito das dificuldades de se manter a saúde com menos de 50 litros de água por habitante. No caso de turmas em que se verifiquem em consumo maior do que esse parâmetro, o debate poderá ser direcionado para a reflexão a respeito do desperdício e de formas de diminuí-lo.

2. Você acha que poderia economizar água em suas atividades domésticas? Em quais situações?

Em função da discussão coletiva, nessa questão o aluno terá oportunidade de registrar suas próprias conclusões a partir de sua experiência pessoal. (SÃO PAULO, 2014f, p. 32).

Nesta atividade o aluno deve comparar situações em que as pessoas vivem (em países de IDH elevado e baixo) e o consumo na sua localidade.

Com a atividade seguinte, sobre leitura e análise de mapa, ainda na Etapa 2, os alunos devem responder duas questões pautados no mapa “Mundo: disponibilidade de água por habitante, 1950, 1995 e 2005, ilustrado na Figura 42. Os exercícios são: “a) De acordo com a coleção de mapas, o problema da escassez de água afeta igualmente a todos os países do mundo? Justifique sua resposta.” e “b) Identifique as regiões onde o estado de disponibilidade de água tende a se agravar.”

Figura 42 – Mapa do Mundo sobre a disponibilidade de água por habitante em três períodos.

Mundo: disponibilidade de água por habitante, 1950, 1995 e 2025

Figura 10 – Mundo: disponibilidade de água por habitante, 1950, 1995 e 2025. *L'ATLAS du monde diplomatique*. Paris: Armand Colin, 2006. Tradução: Renée Zicman. Mapa original.

Fonte: São Paulo, 2014f, p. 33.

Em seguida, os alunos devem realizar uma pesquisa individual sobre os instrumentos (leis e normas) utilizados na gestão dos recursos hídricos pelo poder público no Brasil. E, para finalizar, na Etapa 2 é sugerido que o professor exiba o documentário “Entre rios”. Com a “Etapa 3 – A interferência humana no efeito estufa” o material expõe uma atividade de leitura e análise de tabela, (ilustrada na Figura 43). Pautando-se nela, os alunos devem responder as questões: “1. Qual é o gás de efeito estufa mais emitido em atividades humanas nos últimos cem anos? O que explicaria tal fato?” e “2. Qual dos gases de efeito estufa emitidos em atividades humanas pode ser considerado o mais efetivo para o aquecimento da atmosfera?”.

Figura 43 – Tabela sobre gases estufa para atividade de análise da S.A. 2 – “Desmatamento, poluição dos rios e da atmosfera”.

Gases estufa						
Gás	Concentrações pré-industriais	Concentrações atuais em partículas por milhão (ppm)	Concentrações possíveis por volta de 2030	Contribuição para o aquecimento global em %	Efetividade do aquecimento	Fontes humanas
Dióxido de carbono (CO ₂)	280	368	400-500	49	1	Combustão de combustíveis fósseis, desmatamento e queima de biomassa.
Metano (CH ₄)	0,7	1,7	1,85-3,30	18	25	Agricultura de terra úmida, fermentação entérica no gado, vazamentos na exploração de gás, queima de biomassa.
Clorofluor-carbono (CFC)	–	CFC-11: 0,0002 CFC-12: 0,0004	0,0005-0,002 0,0009-0,0035	14	CFC-12: 10 000	Refrigeração, condicionamento de ar, espumas de plástico, solventes, esterilizantes.

Nota: CFC-11 Triclorofluormetano (CCl₃F) e CFC-12 Diclorodifluormetano (CCl₂F₂).

Quadro 5 – Gases estufa. Fonte: LOVELOCK, James. *Gaia: cura para um planeta doente*. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 169. Adaptado para fins didáticos.

Fonte: São Paulo, 2014f, p. 35.

Para finalizar, o material coloca ao professor:

Após a discussão das repostas dos alunos, você poderá desafiar a turma a propor alternativas para diminuir a emissão de gases de efeito estufa. Essas propostas poderiam ser registradas e consolidadas em um único documento, a ser posteriormente compartilhado com a comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2014f, p. 35).

Diante do exposto, entendemos que a S.A. 2 – “Desmatamento, poluição dos rios e da atmosfera” aborda aspectos da localidade do aluno, relacionando-os ao global. Há, inclusive, atividades em que os alunos devem propor ações na sua localidade.

Em consonância à S.A. anterior, a S.A. 3 – “Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável” também expõe uma relação entre escalas diferentes, inclusive a local, bem como sugere um debate sobre a ação na localidade. Ao contextualizar o conceito de “Desenvolvimento Sustentável”, na “Etapa prévia –

Sondagem inicial e sensibilização” a atividade é constituída por Leitura e análise de texto sobre o desenvolvimento sustentável e quatro questões referentes à interpretação do texto, não apresentando ainda nesta etapa a aproximação do tema com a escala local.

Já, na “Etapa 1 – As escalas do desenvolvimento sustentável”, o que o material faz é relacionar as três escalas de análise (global, nacional e local) a partir do tema central desta S.A. Assim, na seção “Desafio!” o aluno deve dar exemplos de programas e ações para enfrentar a crise ambiental voltados, respectivamente, para a escala global, nacional e local.

As “Etapa 2 – A Convenção sobre Diversidade Biológica” e “Etapa 3 – Convenção sobre mudanças climáticas” não abordam a localidade em suas atividades, voltando a apresentar uma reflexão sobre a localidade apenas no final da “Etapa 4 – A Agenda 21 brasileira”. Nesta, os alunos devem realizar uma pesquisa sobre as dimensões da Agenda 21 brasileira (geoambiental, social, econômica, político-institucional ou da informação e do conhecimento) e elaborar um relatório sobre a dimensão escolhida, “explicando sua importância para a promoção do desenvolvimento sustentável e o significado de cada uma de suas linhas estratégicas”. Assim, com a exposição das informações obtidas, o professor deve orientar um debate para que “os alunos compreendam que a busca do desenvolvimento sustentável não envolve apenas a dimensão ambiental, mais óbvia, mas diz respeito também à dimensões econômicas, sociais, políticas e educacionais.” E adverte: “Seria interessante se o debate contemplasse a ideia de que a própria abordagem desses temas em sala de aula faz parte da estratégia de promoção do desenvolvimento sustentável”, isto é, é uma ação da Agenda 21 local. (SÃO PAULO, 2014f, p. 52-3).

Portanto, tanto a S.A 2 – “Desmatamento, poluição dos rios e da atmosfera”, quanto a S.A 3 – “Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável” possuem atividades que abordam a localidade pelo viés histórico-dialético.

Apesar de a S.A. 4 – “Alterações climáticas e desenvolvimento” dar continuidade ao tema, não faz relação com a localidade.

A S.A. 5 – “Peru e México: a herança pré-colombiana” trata sobre povos pré-colombianos sem apresentar atividades que relacionem o tema à localidade.

A S.A. 6 – “Brasil e Argentina: as correntes de povoamento” trabalha o conceito de densidade demográfica a partir de leitura e análise de tabelas e mapas,

faz a comparação da colonização e formação territorial entre Brasil e Argentina. No entanto, não coloca qualquer atividade que faça menção à localidade.

A S.A. 7 – “Colômbia e Venezuela: entre os Andes e o Caribe” e a S.A 8 – “Haiti e Cuba: as revoluções” apresentam comparações entre os países citados e não apresentam relação com a localidade. A Situação de Recuperação também não faz tal abordagem. Ademais, em nenhum dos dois volumes, voltados ao Professor do 8º ano, há alguma explicitação sobre a categoria “Lugar”.

4.1.4 As Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor, de Geografia, volumes 1 e 2, para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Todo o conteúdo do 9º ano tem como tema central a Globalização. E inicia a S.A. 1 – “Relações entre espaço geográfico e Globalização” com atividades que levam os alunos a terem olhar crítico sobre a sua localidade.

Ao iniciar a S.A. com a “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, o material orienta o professor que levante o conhecimento prévio dos alunos a partir das perguntas: “O que é globalização? Quais implicações desse processo em nosso cotidiano? Há vantagens? Quais? Há problemas? Quais?” (SÃO PAULO, 2014, p. 13). Tais questões não constam no Caderno do Aluno, sendo as mesmas apenas para iniciar o tema e levantar o que os alunos já sabem sobre ele.

Com a “Etapa 1 – Globalização: escalas e tecnologias” há uma atividade de leitura e análise de texto, ilustrado na Figura 44, em que, após leitura e discussão, os alunos devem grifar suas ideias principais, pesquisar o significado das palavras e expressões que estão em destaque no Caderno do Aluno e sintetizar as ideias principais.

Figura 44 – Texto para atividade da “Etapa 1 – Globalização: escalas e tecnologias”, da S.A. 1 – “Relações entre o espaço geográfico e Globalização”.

[...] 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 emprego foi descoberto na China. Todos esses materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos 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 lava-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 antigos 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.

Fonte: São Paulo, 2014g, p. 13.

No Caderno do Professor estão explicitadas algumas considerações que devem estar na fala expositiva do docente durante o desenvolvimento das atividades:

Pode-se, nesse momento, solicitar que os próprios alunos exemplifiquem o que percebem da globalização com situações observadas no próprio cotidiano. Para tanto, o conceito de **escala** (local, regional e mundial) é fundamental. Isso porque algo que o estudante pode notar é que a escala global passa pelo seu lugar, e seu lugar está nesse mundo que está se construindo. Identificar o global no local é algo que pode ser realizado pelos estudantes.

Como o lugar se insere no mundo? Em primeiro momento, ficará mais fácil entender como a escala global se insere no lugar, na escala local. Mas o aluno deve perceber que essas duas possibilidades são inseparáveis devido à sua articulação. À medida que o global vai se inserindo no lugar e transformando-o, o lugar também transforma o mundo. Entretanto, vários fatores condicionam as possibilidades concretas de inserção do lugar no mundo. Como isso acontece?

Pode-se trabalhar com os três grandes níveis de escala:

1. local;
2. regional, que aqui será trabalhado no plano nacional;
3. global.

Além de solicitar exemplos aos alunos, o professor pode apresentar complementos para que se perceba a ação dos dois últimos níveis (o nacional e o global) sobre o primeiro (o local) sem, no entanto, substituí-lo. (SÃO PAULO, 2014g, p. 14, grifo nosso).

E na atividade seguinte, o professor deve propor uma pesquisa para que os alunos identifiquem a origem dos bens de consumo utilizados no dia a dia, com a expectativa de que os alunos colem dados sobre empresas transnacionais e que percebam o aumento da participação de produtos importados presentes “no cotidiano das famílias brasileiras”. A partir das informações levantadas, os alunos devem preencher uma tabela indicando qual é o produto, o local de origem e o nome do produto. Esta tabela não consta no Caderno do Professor, apenas no Caderno do Aluno. Em seguida, em um mapa incompleto, os alunos devem colocar as informações da tabela, elaborando um mapa de fluxos.

Nas atividades posteriores, a localidade não é mais mencionada, no entanto, as atividades que possibilitaram a reflexão sobre o espaço mais próximo do aluno o fizeram considerando as relações de glocalidade. Portanto, alinha-se a uma abordagem histórico-dialética.

A S.A. 2 – “Diferenças regionais na era da globalização” inicia a “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” levantando informações sobre experiências do cotidiano relatadas pelos alunos, de forma oral. Em seguida, na “Etapa 1 – globalização e identidades locais” há uma atividade de leitura e análise do texto “Globalizar-se ou defender a identidade: como escapar desta opção”, cujo autor é Néstor García Canclini, de 2003. O texto tem como mensagem a “flexibilização da produção e do trabalho” promovido pelas multinacionais e transnacionais. No Caderno do Professor, antes de expor as questões sobre o texto, há a seguinte indicação:

O texto propõe ao leitor uma análise geral dos efeitos da globalização em diferentes níveis e setores da vida em sociedade. Sugere-se, portanto, **que os alunos considerem desde situações locais** – como a questão das demissões em alguma empresa importante na cidade ou na região; um setor produtivo que empregue muitas pessoas e dependa das exportações para garantir empregos e salários; as situações que estejam na mídia e que possam ser utilizadas como contexto para exemplificar os efeitos da globalização em diferentes escalas. (SÃO PAULO, 2014g, p. 27, negrito nosso).

As perguntas voltadas para os alunos são: “a) De que maneira a globalização reduz o poder dos Estados Nacionais? Cite exemplos.” e “b) ‘A globalização estimula a concorrência internacional’. Você concorda com essa opinião? Por quê?”. Como prosseguimento, há um segundo texto intitulado “Região e regionalização”, com autoria de Jaime Tadeu Oliva direcionando o conteúdo do mesmo para o professor. O material tece as seguintes considerações:

O texto procura aprofundar o tema estabelecendo relações entre as diferentes escalas do espaço mundial. Na discussão, pode-se ressaltar a importância do meio na formação do espaço, assim como a influência exercida pelos sistemas técnicos na divisão territorial do trabalho. Assim, pode-se dizer, por exemplo, que a cultura do habitante da Amazônia é muito influenciada pelas águas e pela floresta; ou que os sistemas coloniais influenciaram na divisão do trabalho entre metrópoles e colônias. (SÃO PAULO, 2014g, p. 29).

E então, ao direcionar uma atividade para o aluno, apresenta as orientações apenas no Caderno do Aluno, não expondo o mesmo no Caderno do Professor. Assim, se o docente não tiver em mãos o material destinado aos alunos, fica “perdido” em relação ao que está proposto.

Como “Lição de casa” expõe duas atividades, sendo que na primeira os alunos devem apresentar “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” e na segunda os alunos devem responder às questões “a) Quais elementos citados pelo autor representam de forma concreta a globalização dos mercados? Justifique sua resposta.”, “b) Em um de seus discursos sobre a globalização, Thabo Mbeki, ex-presidente da África do Sul, afirmou que há mais telefones 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.” e “c) Em sua opinião, a realidade apontada pelo ex-presidente sul-africano também ocorre no Brasil? Justifique sua resposta.”, pautados no texto, ilustrado na Figura 45.

Figura 45 – Texto exposto na S.A. 2 – “Diferenças regionais na era da globalização” para atividade de leitura e análise.

O economista e Prêmio Nobel de Economia Paul Krugman, em seu livro *Globalização e 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 fornecem hortaliças frescas para o mercado inglês valendo-se da disponibilização de voos noturnos que as transportam 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 Boeing entre Zimbábue e Londres estão muito mais baratos, transformando-se nos atuais “navios cargueiros” do comércio 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.

Fonte: São Paulo, 2014g, p. 29.

Para encerrar esta S.A., no Caderno do Aluno, os alunos devem escrever um pequeno texto explicando as consequências para os países periféricos acerca do que foi exposto em um trecho do texto de García Canclini, presente também no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014g, p. 30):

A concentração nos Estados Unidos, na Europa e no Japão da pesquisa científica e das inovações em informação e entretenimento aumenta a distância entre o que se produz nos países desenvolvidos e a produção raquítica e desatualizada das nações periféricas.

Pelo exposto, consideramos que todas as atividades desenvolvidas no decorrer desta S.A. relacionam as escalas local, regional e global, bem como, levam os alunos a refletirem sobre a influência que a força da globalização exerce sobre o local e como o local este defende a sua identidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem histórico-dialética.

A S.A. 3 – “As possibilidades de regionalização do mundo contemporâneo” aborda as diversas formas em que o mundo pode ser regionalizando, colocando atividades diversificadas como leitura e análise de mapas, discussão sobre filme e palavras cruzadas, dentre outros. No entanto, não aborda a localidade em atividade alguma.

A S.A. 4 – “Os principais Blocos Econômicos Supranacionais” desenvolve várias atividades, principalmente de leitura e análise de textos, que tratam sobre as diferenças e história da União Europeia, Nafta, Apec, Mercosul e Alca. Dentre todas as atividades desta S.A., apenas uma, a seção “Lição de casa” da “Etapa 1 – A formação dos blocos supranacionais” conduz o aluno a pensar criticamente em formas de ação sobre a localidade, pois assim orienta o professor:

Na seção Lição de casa, com base nos textos e em seus conhecimentos de Geografia, oriente os alunos a redigir uma carta para o presidente de algum país de continente americano, defendendo ou criticando o ingresso de seu país em blocos econômicos supranacionais. **Peça que considerem no texto as vantagens e desvantagens para a população local e a economia do país.** (SÃO PAULO, 2014g, p. 58, negrito nosso).

Portanto, ao realizar também a relação entre as escalas e propor uma intervenção, mesmo que a carta não seja realmente enviada ao destinatário, estimula os alunos a refletirem e se posicionarem sobre o seu espaço, direcionando a atividade para uma abordagem histórico-dialética.

A S.A. 5 – “A Declaração Universal dos Direitos Humanos” não direciona a reflexão para a localidade do aluno em nenhuma das atividades, bem como a S.A. 6 – “A Organização das Nações Unidas (ONU)”.

A S.A. 7 – “A Organização Mundial do Comércio”, ao expor qual é a função da Organização Mundial do Comércio (OMC) e comparar a relação entre países centrais e periféricos no mercado mundial em suas atividades, não abordou a localidade do aluno.

A S.A. 8 – “O Fórum Social Mundial” leva o aluno a refletir sobre sua localidade, bem como agir sobre o seu espaço de maneira crítica apenas em uma

atividade, na “Etapa 3 – Participando do Fórum Social Mundial”. Nesta atividade o professor é orientado a estimular os alunos a:

(...) estabelecer relações entre as discussões realizadas no evento e as situações que enfrentam em seu dia a dia, de forma a dimensionar a importância da organização da sociedade civil para o enfrentamento de **problemas cotidianos**, tais como a violência, a intolerância e a degradação do patrimônio ambiental. Assim, cabe enfatizar aos grupos que trabalhem com questões que os afetam cotidianamente. Formas de democratizar o acesso à informação, assim como a participação mais ativa dos jovens no destino da comunidade por exemplo, poderão figurar na lista elaborada pelos alunos. (SÃO PAULO, 2014g, p. 92, negrito nosso).

Em seguida, sugere que os resultados do debate acerca dos problemas locais possam ser encaminhados aos organizadores do Fórum Social Mundial por meio do site do evento. Portanto, esta S.A. ao abordar a localidade, o faz pela perspectiva histórico-dialética.

A Situação de Recuperação expõe ao menos uma atividade referente à cada S.A. deste volume, entretanto em nenhuma delas aborda a localidade ou mesmo o conceito de “Lugar”.

Neste volume também observamos que há uma “Ficha de observação do desempenho” nas S.A. 5 – “A Declaração Universal dos Direitos Humanos” e S.A. 8 – “O Fórum Social Mundial”, o que as diferenciam de todas as outras S.A.

O volume 2 é iniciado pela S.A. 1 – “As populações e o espaço geográfico” que, apesar de incentivar reflexões sobre “o mundo ter muitas pessoas, ou não”, não menciona a localidade. A S.A. 2 – “As referências geográficas e econômicas da demografia” tem o mesmo modelo de trabalho de reflexão acerca da demografia e, também, não apresenta qualquer atividade sobre a localidade. O mesmo ocorre na S.A. 3 – “Populações: perfil interno, desigualdades, migrações internacionais”.

A S.A 4 – “Populações e Culturas: mundo árabe e mundo islâmico” dispõe atividades que dão prosseguimento aos temas trabalhados anteriormente, entretanto, não aborda a localidade em nenhuma de suas atividades.

A S.A. 5 – “Cidades: espaços relacionais, espaços de conexão”, com a “Etapa 1 – Abrindo a caixa-preta das cidades”, exhibe a primeira atividade que faz menção à localidade. Levando o aluno a realizar várias atividades de leitura e análise de mapa e texto e, em seguida, na “seção Pesquisa em grupo”, ao apresentar um quadro sobre redes sociais e geográficas das cidades, identifica suas características e redes de influência. Ilustrado nas Figuras 46 e 47, o material orienta os alunos a realizarem uma pesquisa sobre a cidade de São Paulo-SP e a cidade em que moram. Cada

grupo da turma deve escolher três dos quinze itens presentes no quadro, sobre as duas cidades, e elaborar um quadro dos itens escolhidos para apresentar um painel das duas cidades.

Figura 46 – Quadro sobre as redes sociais e geográficas das grandes cidades, parte 1.

Até onde vão as redes sociais e geográficas das grandes cidades?	
Características (elementos integrantes)	Redes de influência
1. População	Por ter base migratória, as grandes cidades estimulam a manutenção de vínculos geográficos com as áreas de origem dos habitantes.
2. Tamanho da população (I)	Os grandes volumes populacionais das grandes cidades atraem negócios que têm origens em outros lugares, inclusive no exterior.
3. Tamanho da população (II)	Os grandes volumes populacionais das grandes cidades sustentam negócios locais, que se tornam poderosos e se estendem para outras cidades, até ao exterior.
4. Infraestrutura de transporte	Com esses volumes populacionais e de negócios que se estendem para além dos seus espaços, as grandes cidades estimulam e constroem redes internas e externas de ligação (estradas de rodagem, rotas aéreas, rotas marítimas etc.).
5. Infraestrutura de comunicação	Em virtude do volume de pessoas, de negócios e das relações internas e externas que se estabelecem nas grandes cidades, todas se equipam, necessariamente, com sistemas telefônicos, de correio e internet. Em geral, com o que há de mais avançado em termos tecnológicos.
6. Infraestrutura de informação	O público interno das grandes cidades estimula e sustenta a imprensa escrita, o rádio e a televisão e, assim, surgem grupos poderosos, cujas informações influenciam outras localidades.
7. Atividades econômicas (I)	Redes de diversos negócios (corporações transnacionais, por exemplo) optam por sediar seus escritórios de comando de suas atividades no mundo nas grandes cidades, tidas como lugares geográficos estratégicos para essas funções, entre outras razões, pelas infraestruturas de longo alcance (transportes, comunicações e informações). Isso em todos os ramos (indústria, comércio, finanças).

Fonte: São Paulo, 2014h, p. 61.

Figura 47 – Quadro sobre as redes sociais e geográficas das grandes cidades, parte 2.

8. Atividades econômicas (II)	As grandes cidades centralizam certos fluxos que articulam a economia mundial, como bolsas de valores, bolsas de mercadorias (<i>commodities</i>) e sedes dos grandes grupos financeiros.
9. Atividades educacionais (I)	Com grande população, as grandes cidades contam com muitas instituições escolares em todos os níveis de ensino. Possuem universidades e atraem estudantes e professores de outras localidades que não oferecem toda essa gama de níveis de ensino.
10. Atividades educacionais (II)	Por serem polos de atração, as universidades em grandes cidades ganham em qualidade e em recursos. Isso implica a ampliação das ligações com outras universidades do mundo e envolve a realização de congressos que atraiam pessoas de diversas localidades.
11. Atividades científicas	As grandes cidades têm boa estrutura universitária e número significativo de pessoas com formação científica, o que atrai institutos de pesquisa científica públicos e privados e estimula também as próprias empresas a instalarem seus centros de pesquisa nesses espaços. Cidades que têm esse potencial realizado atraem cientistas e estudantes de outras partes do mundo.
12. Atividades artísticas	As grandes cidades fomentam muitas atividades culturais para seu público interno, mas também atraem espetáculos culturais de várias localidades do mundo, em todos os ramos artísticos. Festivais de música e de cinema são comuns nas grandes aglomerações urbanas.
13. Sistema de hospedagem	Numa cidade que sedia grandes negócios, com atividades culturais e científicas de importância, com infraestrutura de circulação de bens materiais e imateriais, é natural a circulação de muitos visitantes de fora, ou seja, turistas. A estrutura de hotéis, por exemplo, torna-se um equipamento presente nas grandes cidades.
14. Hábitos culturais	As grandes cidades – com suas poderosas infraestruturas de transporte, comunicação e informação, seus negócios, suas ciências, suas artes – terminam sendo irradiadoras de seus modos de vida, de seus hábitos comportamentais, de consumo etc.
15. Poder político	Algumas grandes cidades devem parte do seu crescimento à decisão de serem capitais de um país. Isso porque a sede do poder político demanda infraestrutura para levar suas decisões a territórios mais amplos. Mas cidades grandes que não são sede do poder político terminam, mesmo assim, por todos os outros fatores mencionados, tendo muita força e influência política em territórios mais amplos.

Fonte: São Paulo, 2014h, p. 62.

Um exemplo sobre como os alunos podem organizar suas próprias tabelas constam no Caderno do Professor, seguido dos exercícios com questões sobre as

informações tabeladas que comparam São Paulo e a cidade do aluno, consideradas neste momento como a localidade do aluno. As questões são: “1. São Paulo é uma cidade que estende suas redes de relações? Por quê?” e “2. A outra cidade pesquisada cria redes de relações? Dê exemplos.”. De tal forma, cria possibilidades para que o aluno pense em sua cidade e suas diferenças em relação à outra.

Na “Etapa 2 – Cidades: plataformas para a transição das escalas geográficas”, ao exibir atividades de leitura e análise de texto acerca do tema “cidades globais” e “metrópoles”, apresenta apenas uma questão sobre a localidade, a qual faz referência à atividade de pesquisa realizada anteriormente: “2. A cidade que seu grupo pesquisou, além de São Paulo, pode ser considerada uma metrópole? Justifique.”.

Nesta atividade o material faz relações entre as diferentes escalas, indicando uma abordagem histórico-dialética.

A S.A. 6 – “As cidades: criação e irradiação do consumo” dispõe na “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização” uma atividade de leitura e análise de texto sobre o tema “Revolução Industrial e consumo”, levando os alunos a refletirem acerca da relação entre os espaços sociais, os modos de vida e o consumo. Não realizando, neste momento, nenhuma atividade que mencione a localidade. Na “Etapa 1 – Os novos modelos de consumo e as metrópoles”, após apresentar o texto “O consumo e o espaço interno das metrópoles: o caso de São Paulo”, elaborado por Jaime Oliva, ilustrado pela Figura 48, o material coloca questões sobre a localidade do aluno:

Figura 48 – Texto “O consumo e o espaço interno das metrópoles: o caso de São Paulo”.

O consumo e o espaço interno das metrópoles: o caso de São Paulo

O importante geógrafo brasileiro Milton Santos dizia que a difusão das novas formas de consumo é um dos principais fatores para explicar a geografia atual dos lugares. Isso parece ter toda pertinência ao se examinar o caso da cidade de São Paulo. A irradiação de um modelo de consumo mundializado deixou marcas evidentes no espaço interno dessa metrópole. As transformações lembram, em alguma medida, o modelo de urbanização de boa parte do território dos Estados Unidos, onde proliferam estabelecimentos comerciais de grande porte, como *shopping centers* e hipermercados. No caso de São Paulo, são notáveis as modificações espaciais que reestruturaram a cidade a partir dos anos 1980. E uma

parte significativa dessas modificações vincula-se aos novos meios e aos novos hábitos de consumo:

- ▶ Alterações no sistema de abastecimento, com a presença maciça de supermercados, *shopping centers*, empresas transnacionais de *fast-food* (hambúrguer, pizza etc.), que parecem fazer parte da paisagem da cidade há muito tempo, mas são recentes.
- ▶ O consumo como lazer emana da força cultural (de *marketing*) desses novos estabelecimentos (em especial dos *shoppings*). A bem-humorada frase “*Shopping center* é a praia do paulista” tem, de fato, uma força interpretativa sobre os novos espaços e os novos modos de vida dessa cidade. Pesquisas diversas mostram que muitos dos frequentadores de *shoppings* vão a essas localidades, antes de tudo, em busca de lazer. Trata-se de um lugar de consumo e de um consumo do lugar.
- ▶ O modelo de consumo implantado, que fez parte da reestruturação de São Paulo, contribuiu para o estabelecimento de outra ordem na circulação geográfica das pessoas e das mercadorias na cidade. Os grandes estabelecimentos comerciais procuram se localizar às margens das grandes avenidas, vias expressas e rodovias – quando isso não é possível, localizam-se no interior do núcleo denso.
- ▶ O acesso fundamental a esses locais é por meio do automóvel particular; logo, as instalações desses negócios são cercadas por imensos estacionamentos. Esses grandes estabelecimentos polarizam boa parte do abastecimento dos segmentos sociais que possuem renda regular. Essas características combinadas resultam no aumento da circulação interna da cidade, o que vai ocasionar uma elevação de gastos com o sistema viário e uma ampliação dos congestionamentos. Pode-se afirmar que uma parte expressiva da circulação diária nessa metrópole é uma *circulação de consumo*.
- ▶ A descentralização, provocada pela circulação de consumo em direção às novas localidades de abastecimento, coincide com o declínio das antigas áreas centrais e bairros densos que eram centros de comércio e serviços. Atualmente, nessas áreas, circula a maioria pobre da população, que não possui automóvel, e concentra-se um comércio popular, para segmentos de baixa renda. Assim, esse novo modelo de consumo foi um dos elementos que promoveram a separação social que hoje é uma marca dramática da cidade.

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

São sete questões vinculadas ao texto:

1. O consumo das sociedades modernas é algo natural ou é uma construção social vinculada às cidades? Justifique.
2. Os modos de vida têm relação com a organização dos espaços geográficos? Explique.
3. Considerando a ampliação das redes de supermercado e hipermercado nas grandes cidades, como São Paulo, o que você acha que aconteceu com o pequeno comércio de rua?
4. A localização centralizada em poucos pontos de amplos estabelecimentos comerciais numa grande cidade, como São Paulo, cria problemas para a distribuição dos bens à população? Quais?
5. Em sua cidade ou em seu bairro, o comércio de produtos alimentares e domésticos, importante no abastecimento das famílias, dá-se preferencialmente pelo “comércio de rua” ou pelos “supermercados”? Comente.
6. Numa cidade como São Paulo, onde se movimentam milhões de trabalhadores de suas residências para seus postos de trabalho, nem todos retornam para casa no horário de almoço. Isso gera um tipo de consumo derivado da estrutura das cidades? Explique.
7. As cidades têm força para expandir a outras escalas geográficas seus hábitos de consumo? Em caso afirmativo, dê exemplos. (SÃO PAULO, 2014h, p. 72).

Dentre as atividades, apenas a quinta leva o aluno a pensar sobre a sua localidade, entretanto, está em um contexto inter-escalar e que envolve redes, evidenciando que a localidade se insere no mundo, correlacionando-se a ele.

A atividade seguinte, envolve “pesquisa e construção cartográfica” e “poderá propiciar, de forma bastante produtiva e relevante, a percepção concreta das formas de consumo surgidas no interior das cidades e que terminaram se expandindo em escala mundial.” (SÃO PAULO, 2014h, p. 73).

Na primeira parte desta atividade os alunos devem identificar na paisagem urbana que lhe é mais conhecida, a presença de algumas dessas redes que atuam na escala mundial, tal como no ramo alimentício ou vestuário, por exemplo. Após identificar a sua origem, expansão geográfica e sua distribuição, devem passar tais informações para o mapa, a fim de verificar como se estrutura a rede urbana. Portanto, esta é uma S.A. cuja abordagem da localidade se faz pela perspectiva histórico-dialética.

Com a “Etapa prévia – Sondagem inicial e sensibilização”, a S.A. 7 – “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos” apresenta na seção “Para começo de conversa” três questões com o objetivo de levantar o conhecimento prévio do aluno acerca do tema “turismo”. Em seguida, expõe uma atividade de leitura e análise de texto, mas não menciona da localidade do aluno.

Já, a “Etapa 1 – O turismo: um fenômeno que constrói espaços” inicia com um quadro em que os alunos devem realizar leitura e análise, identificando as características do lazer e do turismo. O quadro está ilustrado na Figura 49.

Figura 49 – Quadro para realização de atividade na S.A. 7 – “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos”.

Características	Lazer	Turismo
1. Uso de tempo livre sob o domínio do praticante	•	•
2. Recreação, diversão e passeios diversos	•	•
3. Tempo livre no interior do cotidiano	•	
4. Tempo livre fora do cotidiano		•
5. Prática realizada no seu lugar	•	
6. Prática realizada fora do seu lugar		•
7. Quando apenas alguns lugares são atração	•	
8. Quando qualquer lugar por si só é atração		•

Quadro 12 – Características de lazer e turismo. Elaborado por Jaime Oliva especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: SÃO PAULO, 2014h, p. 81.

Na segunda atividade, após o preenchimento do quadro e pautados nele, os alunos devem responder às questões “a) Quando as características têm os dois campos preenchidos, o que isso significa?” e “b) Quando as características listadas têm apenas um dos campos preenchido, qual é o significado disso?”.

Na seção “Lição de casa” é apresentado um texto com conceito de Lugar e atividades para os alunos respondam sobre o mesmo. O texto está ilustrado pela Figura 50 e as questões são “1. Descreva como você entendeu a ideia de cotidiano.” e “2. Explique a afirmação: O lugar é o tamanho geográfico de nosso cotidiano.”.

Figura 50 – Texto com conceito de Lugar, na S.A. 7 – “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos”.

Fonte: São Paulo, 2014h, p. 82.

Nesta concepção, o autor aborda a categoria “Lugar” como um espaço que não mantém relações com outros lugares do mundo, lugares distantes, apenas os espaços frequentados no cotidiano. Tal ideia se contrapõe ao pensamento expresso no próprio Currículo de Geografia, o qual expressa uma abordagem Crítica do conceito de Lugar considerando o local como um espaço inserido no contexto da globalização que, portanto sofre a influência do global assim como se faz permanecer, exercendo se impregnando no mundo. Carlos (2007, p. 14), ao discutir tal categoria, considera que

o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento.

O conceito apresentado aos alunos no segundo volume do 9º ano foi o único a ser exposto no material de apoio para o desenvolvimento do currículo e da

maneira como é apresentado, não leva os discentes a relacionarem o seu concreto ao global, levando-os a compreender que o Lugar é um espaço “despregado” do restante do mundo, o que contraria até mesmo as S.A. anteriores, cujo tema abordado é sobre redes. Ao prosseguir com as atividades nesta S.A., não menciona a localidade do aluno, nem expressa que nem todos podem ser “turistas” já que, para isso, é necessário possuir determinadas condições financeiras. O mundo globalizado e perverso, mantido na economia de mercado não permite isso, pois mantém, quando não, amplia as desigualdades sociais. Portanto, a S.A. 7 - “As redes turísticas: o consumo dos espaços urbanos” alinha-se a uma perspectiva humanística da categoria “Lugar” ao ressaltá-la como o “espaço do nosso cotidiano” e não levar em consideração a relação entre os lugares.

A S.A 8 – “Um mundo mais fluido: os caminhos geográficos das redes ilegais”, ao tratar o assunto a partir da escala global, não apresenta qualquer atividade que faça menção à localidade.

A última Situação de Recuperação do Ensino Fundamental II, presente no segundo volume do 9º ano de Geografia, no Caderno do Professor, não é composta por atividades, sendo apresentada de forma diferente das demais, pois nesta é explicitada uma tabela em que constam os “conteúdos essenciais” em cada S.A e dois encaminhamentos ao professor. O primeiro o orienta a aproveitar as questões que foram utilizadas ao longo das S.A. e o segundo a centrar o seu trabalho no que é extremamente essencial em cada S.A.

4.2. A Política Pública Educacional do Estado de São Paulo e o programa SPFE.

Ao finalizar as análises das sessenta e cinco (65) S.A. percebemos que o material de apoio para o desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo, ou seja, objeto no qual se concretiza o que está exposto no Currículo do SPFE é contraditório em algumas de suas concepções, pois não há um consenso no material sobre qual abordagem seguir na construção das atividades.

No 6º ano, ao trabalhar o conceito de Paisagem, a localidade é mencionada em oito S.A., ora pela perspectiva humanística, ora pela histórico-dialética. Já, no 7º

ano, identificamos uma miscelânea de concepções, uma vez que, ocasionalmente trata a localidade em atividades que apenas identificam elementos que constituem os espaços citados, ora trata como espaço de identidade, afetividade e subjetividade e ora como espaço dialético, de negação e afirmação, bem como espaço mais próximo de atuação cidadã. O 8º ano apresenta uma maior coerência na forma como desenvolve as atividades. Apesar de em poucas vezes possibilitar o trabalho com a localidade/cotidiano, o fez apenas pela perspectiva histórico-dialética, o que condiz ao que está oficializado no Currículo de Geografia do SPFE. E no 9º ano, apesar de apresentar mais atividades, também coerentes com o Currículo de Geografia, isto é, relacionando as diferentes escalas de análise de maneira crítica, expõe o conceito central deste trabalho – “Lugar”, pela perspectiva humanística, entrando em contradição, portanto, em relação ao Currículo de Geografia.

Esse fato evidencia que o material supostamente produzido por uma equipe, na verdade abarcou as concepções de diferentes autores com princípios de Ensino de Geografia diferenciados e visões distintas de Educação. Estas, ora tendem a fazê-la emancipadora, ora como um instrumento de políticas públicas neoliberalistas. Compartilhamos do pensamento de Oliveira (2015, p. 230) sobre o Neoliberalismo:

O neoliberalismo tem sido uma espécie de releitura atualizada do liberalismo a partir das concepções econômicas neoclássicas. Trata-se, pois de uma determinada visão social do capitalismo a partir da ótica dos capitalistas, portanto, da burguesia. Assim, tornou-se um conjunto de ideias capitalistas de políticas e economia fundadas principalmente na não participação do Estado na economia e, na liberalização total do comércio (mercado livre) em nível mundial. Enfim, defende a livre circulação de capitais internacionais, abertura das economias nacionais para a entrada de multinacionais, a implantação de ações que impeçam o protecionismo econômico, adoção de política de privatização de empresas estatais etc.

O Neoliberalismo vem ganhando espaço no mundo desde a década de 1990, após o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, com seu projeto de hegemonia vem influenciando a Educação em vários países do mundo, inclusive o Brasil. Segundo Silva (1994, p. 12),

nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho,

mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (p. 12).

Assim, a política implementada através do SPFE está inserida em um contexto amplo, que não se restringe em uma escala local. Fonseca (2009) ao dissertar sobre a qualidade da educação brasileira expressa nos planos nacionais de educação afirmou que “os organismos internacionais de crédito e cooperação técnica passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional”. A autora conclui asseverando que

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é uma boa colocação no ranking das avaliações externas. (FONSECA, 2009, p. 173).

No Estado de São Paulo, por meio do programa SPFE, uma das estratégias para estabelecer a política de cunho neoliberal na Educação, é a efetivação do Currículo oficial. Sacristán (2000, p. 15), com uma teorização mais complexa sobre currículo, auxilia-nos na desmistificação sobre a concepção abordada pela SEESP, afirmando que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural de que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

Sacristán (2000, p. 17) considera que os currículos “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da Educação no ensino escolarizado”. Desta forma, um currículo prescrito como o paulista traz consigo sua ideologia pautada por ideais neoliberalistas. Esta, ao considerar que objetiva melhorar a qualidade de ensino o faz atrelando as S.A. à prova do SARESP e o alcance às metas pelo sistema estabelecido à bonificação por meritocracia. Enfatiza, assim, a prática neoliberal, incentivando até mesmo a competitividade e não o

cooperativismo, orientando a Educação pelas diretrizes neoliberais, de mercado e deslocando a questão da qualidade do campo social para o político econômico.

É, também, um currículo que se materializa colocando a Geografia como um “apêndice” da Língua Portuguesa e Matemática, minimizando todo o conhecimento construído por essa Ciência ao longo dos séculos. Pereira (2015, p. 107, tradução nossa) afirma que:

Transformar a Geografia em disciplina anexa, secundária, faz parte do projeto educacional neoliberal administrado pela ordem democrática dos governos de acordo, mas foi aprofundado pela agenda política conservadora do governo de direita, que não via com bons olhos, como uma parte importante da legitimidade do sistema social alcançado, foi quebrada por causa desse “conhecimento subversivo, incendiário e perigoso sobre as formas de produzir e habitar o mundo” que deixou de estar nos currículos prescritos e tornou-se conhecimento de vida, em saber de experiência. Era como se o reservatório de conhecimento produzido geograficamente tivesse sido mantido em uma ordem oculta esperando que aquele momento, que caracteriza a história política nacional, emergisse na forma de raiva, fúria e falta de controle. (...).

A Geografia tem o atributo de desmistificar o Homem e o Espaço, por meio de seu posicionamento e engajamento político. Assim, explicita que, cada educando, aportado por uma Educação que o pretende como cidadão, reconheça-se como ser de valor humano, capaz de agir sobre sua história e seu espaço, não se tornando apenas um “fante” ou valor de troca inserido num perverso mundo capitalista, que tenta homogeneizar a tudo e todos. Acerca do Ensino de Geografia Meneghesso et al. (2017,p. 4), acreditam

que é papel da Geografia escolar realizar reflexões sobre o espaço de vivência do aluno, relacionando à esfera global, com o intuito de propiciar a compreensão dos aspectos que influenciam a vida cotidiana de forma direta ou indireta.

Ao refletir sobre essa questão, vimos também que a Geografia que se ensina na escola pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de atitudes mais críticas e conscientes no lugar em que ele vive.

Portanto, consideramos importante o papel da Geografia Escolar, bem como o ensino que estabelece a relação do estudo entre o local e o global, “pois no mundo atual a escala de análise pode ter início no nível local, no entanto, ela se direciona inevitavelmente para o nível regional, nacional e global.” (MENEGHESSO ET AL., 2017, p. 3). Afinal, como afirma Callai (2006, 95):

Em cada um destes níveis poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, de características gerais, globais, pode-se dizer, que marcam a forma como os lugares reagem às condições internas e aos fluxos externos. Há em cada um destes níveis, há a presença dos demais. O trânsito nos vários níveis desta escala é fundamental para

uma análise significativa [...]. No estudo do lugar, as outras dimensões são presença obrigatória para que não se incorra em análises simplistas, que não permitam as explicações adequadas.

Com o SPFE ainda questionamos sobre a autonomia do professor, pois notamos que, nas orientações explicitadas ao professor no Caderno do Professor, há verbos operacionais e um modo imperativo de colocar as “sugestões de estratégias”, demonstrando ainda mais como o currículo prescrito possibilita pouca autonomia ao profissional docente. É necessário que o profissional pense e aja autonomamente a sua prática.

O professor é a figura que não apenas executa todas as atividades prescritas em um currículo, mas age sobre ele, pois se o currículo é uma prática, todos os que dele participam ativamente, são sujeitos e não objeto. Sacristán (2000, p. 165, **negrito nosso**) defende que

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; **o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores.**

Gadotti (2003, p. 172) propõe e indaga acerca do posicionamento político do professor:

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola.

Por que ela pode ser transformadora?

Porque o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador.

Congruente ao pensamento de Gadotti, Freire (1996) também discute acerca da prática crítica do professor, considerando que o “pensar certo do professor” envolve o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38), isto é, o contrário do pensar ingênuo. Freire (1996, p. 39) ainda acrescenta:

Por isso é que, na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação

tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (...)

Portanto, do professor é exigida a criticidade, fator visto como condicionante da Educação. Entretanto, é necessário ter cautela ao responsabilizar todas as mazelas da Educação sobre esse profissional, pois este se encontra inserido em um contexto e uma política pública institucionalizada e materializada no currículo prescrito e nos materiais produzidos para o seu desenvolvimento, isto é, não permitir que recaia sobre o professor responsabilidades que não foram definidas por ele. Pois, suas ações são práticas sociais inseridas em um determinado sistema, condicionadas a uma institucionalização.

Sacristán (2000, p. 166, **negrito nosso**) adverte que:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram, em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. **O professor não decide sobre sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade de ensino.**

Ademais, o professor que ousa fugir das “sugestões de estratégias” descritas no Caderno do Professor, precisa ser cauteloso ao registrar suas próprias estratégias no diário de classe, pois estes são “fiscalizados” e rubricados pela gestão da escola, com o objetivo de averiguar se estão em conformidade ao que foi estabelecido pelo Currículo do Estado de São Paulo. Além disso, o SARESP, como uma avaliação externa sobre o desenvolvimento do Currículo, cerca e diminui, ainda mais, a autonomia do professor sobre a sua práxis pedagógica. Segundo Lastória (2015, p. 71),

O currículo paulista busca atender a uma avaliação externa, conhecida como prova SARESP, que é um instrumento produzido pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Estado de São Paulo. Tal avaliação é elaborada com base em habilidades e competências pré-definidas por áreas de conhecimento. O intuito do programa é avaliar a aprendizagem dos alunos, para, depois, propor ações de intervenção nas escolas. Dependendo do desempenho alcançado, cada escola redefine suas metas. Baseado no resultado obtido, um índice é aplicado para definir os “bônus” a serem entregues aos professores pertencentes às escolas que obtiveram “bons resultados”. Acontece que, nos anos iniciais, a referida prova do Saresp também prioriza as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, reforçando a lógica do currículo implantado nas escolas. O ciclo acaba

tornando-se evidente, ou seja, os professores usam o material do programa Ler e Escrever, buscando atender às demandas impostas pelas avaliações externas e pelo currículo oficial implantado. Do contrário, correm o risco de os alunos não conseguirem bons resultados na prova do Saresp e eles próprios (alunos e suas escolas) serem mal avaliados e não receberem bonificação alguma.

Apesar de Lastória (2015) referir-se ao Ciclo I, o mesmo recorre sobre o Ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Assim, o professor perde ainda mais sua autonomia, ficando preso às arestas do sistema e da política pública educacional vigente, que pouco valoriza o profissional em termos de salário, colocando-os em conflito ao pagar o bônus para uma parcela dos docentes de sua rede de ensino, pois é uma porcentagem sobre o seu próprio salário e depende da meta atingida pela escola, no lugar de reajuste salarial real, que é para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas Públicas educacionais podem corroborar com as mudanças sociais tanto para torna-la igualitária, quanto para aumentar suas desigualdades. As Reformas Curriculares que vêm ocorrendo no Brasil desde o final da década de 1990, em contexto de disseminação do neoliberalismo, materializam tais ideologias, inclusive no Estado de São Paulo.

Ao professor cabe uma aceitação dos currículos prescritos, sendo um técnico de aplicação das estratégias pensadas por outros especialistas, ou uma reflexão sobre o produto que possui como ferramenta de trabalho. E ao professor de Geografia, em específico, cabe tomar um posicionamento dentro das correntes metodológicas da epistemologia de tal Ciência e de seu ensino.

Neste trabalho destacamos o quanto é recente a institucionalização da Geografia, sendo que esta foi iniciada como disciplina escolar, com a pretensão de estabelecer um cunho nacionalista em todos os alunos, principalmente na Alemanha e na França, para depois ser institucionalizada na Academia.

A Geografia no Brasil também passou pelo processo de ser ensinada como disciplina escolar e ser institucionalização posteriormente, principalmente pelo fato da Escola Francesa ter influenciado a Educação brasileira. Assim, sua institucionalização acadêmica ocorreu apenas na década de 1930, com o primeiro curso superior ministrado na USP de São Paulo-SP e a criação da AGB.

O objeto de estudo da Geografia foi discutido por muito tempo e por isso surgiram várias correntes de pensamento, dentre elas a Geografia Crítica, essencialmente elaborada por um movimento de renovação da ciência Geográfica, que no Brasil foi acompanhada por um processo de Reforma Curricular, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980. Foi no contexto de redemocratização brasileira que o Estado de São Paulo criou uma equipe que discutiu e produziu uma política curricular através da CENP, o que ocorreu antes da LDB ser sancionada, em 1996. O Currículo de Geografia da CENP foi impresso em sete edições e influenciou várias editoras de livros didáticos em seus conteúdos.

Com a criação dos PCN e sua adoção em todo o território brasileiro, o Currículo da CENP foi, aos poucos, deixando de ser utilizado, e o ensino foi se pautando principalmente nos livros didáticos que seguiam os PCN.

Em 2007, a SEESP, com o Programa São Paulo Faz Escola, elaborou uma nova base curricular a ser seguida em toda a rede paulista de ensino, sob o discurso de melhorar a qualidade da educação paulista e, apesar de afirmar que foi construída de forma democrática, não divulgou a organização dos dados que declara ter recebido dos professores.

A LDB deu autonomia para os estados e municípios brasileiros criarem seus próprios currículos, o que possibilitou a produção do SPFE. Com isso, a SEESP produziu um Currículo para cada área do conhecimento, incluindo a Geografia, bem como implementou-o por meio dos materiais de apoio para o desenvolvimento do Currículo, voltados para professor e aluno, intitulados como “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”.

No Currículo de Geografia do programa SPFE há as concepções acerca de qual corrente teórico-metodológica compartilha, o que está evidenciado no destaque concedido aos conceitos de Território, Paisagem, Lugar e Educação Cartográfica. Explicitou que a abordagem para “Lugar” deve ocorrer de maneira crítica e parafraseou Milton Santos para declarar que é na escala do lugar que as pessoas agem criticamente.

Ao materializar o currículo no Caderno do Professor, descreveu procedimentos a serem percorridos pelo professor para efetivar as competências e habilidades elencadas nas atividades das Situações de Aprendizagem.

Por meio das S.A., identificamos em quais momentos o material suscitou o trabalho com a localidade/cotidiano do aluno, bem como da categoria “Lugar”. Levantamos que vinte e seis das sessenta e cinco S.A. ao longo de todo o Ensino Fundamental II fazem isso, mas de maneiras diferentes. Então buscamos refletir sobre as formas em que a localidade/cotidiano e o “Lugar” são tratados no material e destacar sob qual abordagem metodológica (humanística, histórico-dialética ou pós-moderna) tais atividades prescritas se enviesaram. Incluímos nas análises também as Situações de Recuperação, presentes no final de cada volume, pois identificamos que em uma delas, dentre as oito, a localidade/cotidiano foi considerada.

Percebemos que a maioria das S.A. que suscitam o trabalho com a localidade/cotidiano ocorre no 6º ano e que o principal conteúdo exposto nos materiais voltados para esta série é “Paisagem” relacionado, na maioria das vezes, à categoria “Lugar”. Entretanto, não apenas no 6º, mas em todos os anos, identificamos formas diversas de dispor as atividades que retratam a

localidade/cotidiano, aproximando-se não apenas a concepção histórico-dialética, mas também a humanística e a pós-moderna.

Nos materiais voltados para o 6º ano, três S.A. abordam a localidade/cotidiano aproximando-se da perspectiva humanística, descrevendo atividades que levam o aluno a perceber o lugar não como qualquer espaço, mas como o espaço que ele vivencia, onde possui vínculo, afetividade, sendo este significativo para o aluno. As outras cinco S.A. e a S.R. expõem as atividades levando o aluno a relacionar o seu espaço mais próximo, aquilo que está no seu cotidiano, a espaços diferenciados do seu, realizando a conexão entre diferentes escalas.

Para o 7º ano, também três S.A. abordam a localidade/cotidiano pela perspectiva humanística, duas o fazem pela perspectiva histórico-dialética, e uma se enviesa pela perspectiva pós-moderna. Nesta última, apesar de o aluno, durante a atividade olhar para a sua localidade/cotidiano, não há relação com outros espaços, nem indícios de que neste espaço haja alguma afetividade. Apenas é necessário identificar os elementos naturais que compõem a paisagem de sua localidade, tratando-a como um espaço de totalidade em si.

Nos Cadernos do Professor voltados para o 8º ano, apenas quatro S.A. abordam a localidade, mas com coerência entre o materializado para o desenvolvimento do Currículo de Geografia e o que está explícito nele próprio, pois as referidas S.A. relacionaram diferentes escalas. Ademais, em algumas delas colocam atividades em que os alunos precisam propor ações sobre o seu espaço mais próximo, levando-os a pensar criticamente sobre a sua localidade.

Já, nas S.A. voltadas para o 9º ano, seis envolvem momentos em que os alunos precisam pensar em diferentes escalas (local, regional e global), pois o tema central é Globalização. Por meio de algumas atividades, a influência e a força do global se inserem no cotidiano dos alunos, que são levados a perceber como o local, com sua singularidade, resiste e se insere no global. Além disso, algumas atividades sugerem que o aluno reflita em ações na localidade, como forma de transformar o seu espaço. Entretanto, o conceito de Lugar aparece apenas nos materiais de Geografia para o 9º ano, em uma S.A., e o faz pelas características da abordagem humanística, ressaltando que o “lugar é o do tamanho do cotidiano e o que está fora do cotidiano não faz parte do lugar”, o que contradiz todas as outras S.A., que

abordam a categoria “Lugar” pelo viés crítico da perspectiva histórico-dialética e como está preconizado no Currículo de Geografia do SPFE.

Identificamos também que, apesar de a SEESP ter contratado uma equipe de especialistas, todos já autores de livros didáticos, para elaborar os materiais, as S.A. não parecem ter sido escritas em equipe. A forma de apresentar as atividades e colocar as orientações aos professores se deu de maneira diferente após um conjunto de S.A., o que também foi evidenciado pela análise acerca do “Lugar” em que, por diversas vezes, propôs uma abordagem metodológica diferente entre si e do próprio Currículo de Geografia.

O Caderno do Professor, como a materialização de uma política pública educacional, considera o professor como um técnico que deve seguir recomendações para que a ideologia apregoada se efetive. Com expressões utilizadas de forma a dar ordem ao professor e nas considerações finais de cada volume autoriza o profissional docente a fazer o uso integral ou parcial do material, isto é, desautoriza-o a não trabalhar com o material, colocando sua autonomia em “xeque”.

Ressaltamos que a utilização do material pode ser feita integral ou parcialmente, podendo ser o livro didático outro material de apoio. Inclusive, várias vezes sugerido, pois o Caderno do aluno é composto apenas por atividades. Isto evidencia o desperdício de dinheiro público com a impressão de dois materiais distintos, que serão enviados às escolas estaduais paulistas, sendo um deles com verba federal – o livro didático, instituído pelo PNLD e o outro estadual. Verba que poderia ser utilizada para outras coisas, tal como a valorização da carreira do professor, que além de ser pouco valorizado, ainda se vê atado a uma instituição atrelada à política educacional neoliberal, que preza pela meritocracia, vinculando a melhoria na qualidade da Educação ao fato de alunos de 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio atingirem metas estipuladas todos os anos, pautadas no que os alunos do ano anterior atingiram em avaliação externa (SARESP). Comparação que é realizada turmas diferentes, o que também não evidencia em uma única prova no final do ano, o quanto o aluno aprendeu. Meta a ser atingida que é quantitativa, e não qualitativa.

A tal meritocracia está vinculada à bonificação de professores, que passam anos sem receber reajustes salariais, vendo o achatamento de seu salário em relação ao poder de compra. Como consequência, muitos professores acumulam

cargos, tendo uma sobrecarga de trabalho e um cansaço excessivo, o que no lugar de melhorar a educação, piora.

Ademais, há uma supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que, além de serem privilegiadas por ocuparem maior espaço na composição curricular, são as disciplinas mais exigidas no SARESP e no material do SPFE, o que leva outras disciplinas, tal como Geografia, a serem “apoio” para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas em Língua Portuguesa e Matemática. Tal fato pode ser observado na maior parte das atividades dos cadernos de Geografia que são compostas principalmente por “leitura e análise”, seja de textos, imagens ou mapas, mas que o fazem na superficialidade, muitas vezes levando o aluno apenas a identificar determinado aspecto, sem que decodifique toda a mensagem que possa existir no próprio texto ou na problematização que o professor poderia fazer, se fosse considerado mais autônomo.

Identificamos ainda que, em várias atividades, a cidade foi o espaço ressaltado como localidade, desconsiderando, assim, os moradores de outros espaços, valorizando as áreas urbanas dos municípios paulistas em relação a outras.

Nosso trabalho não tem a pretensão de avaliar o material produzido, mas analisar atividades desenvolvidas nas Situações de Aprendizagem descritas no material de apoio do Currículo de Geografia do SPFE. Assim, identificamos que a SEESP elaborou um documento contraditório para a efetivação do seu Currículo de Geografia, apresentando uma única abordagem metodológica neste e variadas concepções nos materiais de apoio.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Da violência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

AZANHA, J.M.P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/ Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOIM, T. F. **O que e como ensinar: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)**. Dissertação de Mestrado, 2010. 143 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

CALADO, S. S; F., S.C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Didática das Ciências** – Mestrado em Educação, 2005 Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2018.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFCLH, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens de ensino. In: SANTOS, L. L. C. P. de et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAVALCANTI, A. P. B., VIADANA, A. G. Fundamentos históricos da Geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, P. R. T. (Org).

História do Pensamento Geográfico e epistemologia em Geografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CORRÊA, R. L. Denis Cosgrove – A paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, N.29, p.7-21, jan./jun. de 2011.

_____. Espaço: Um conceito-chave na Geografia. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CORREIA, S. L. C. P. **Entre ruas e ladeiras, engomadeira sou eu! Representações socioespaciais de professores sobre o bairro**. 2016. 138f. Mestrado – UNEB, Salvador, 2016.

EVANGELISTA, H. A. Geografia Moderna e pós-moderna. **GEOgraphia** (UFF), Niterói, v.1, p. 121-138, 1999.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade de educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos do Centro de Estudos Educação Sociedade**. Campinas, vol.29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HOLZER, W. Geografia humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, Edição Comemorativa, p. 137-147, 1993-2008.

KIMURA, S. Território de luzes e sobras: a proposta de ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**, v.1, n.32, p. 17-30, 2009.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

LASTÓRIA, A. C. (Org.) **Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD-ROM.

_____. Ensino de Geografia, formação de professores e Currículo de São Paulo. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

LASTÓRIA, A. C., AZEVEDO, T. A. C., SOUZA, S. S., NUNES, S. M. M. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: precisamos falar sobre o Ensino de Geografia no Brasil. In: XII Seminário da Faculdade de Educação e X Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: caminhos e descaminhos, 2017, Campinas. **Anais...**Campinas: PUC, 2018. p. 771-785.

LASTÓRIA, A. C., FERNANDES, S. A. S. A geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. (Orgs.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. DOSSIÊ O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. Ensino em Revista. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.19, n.2. Jul./dez. 2012.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. **“Cotidiano” e “Lugar”: categorias teóricas da história e da geografia escolar**. Universitas, Fernandópolis, v.4, nº 1, p. 27-34, 2008.

LASTÓRIA, A. C., ROSA, A. V. (Orgs.). **Elos da cidadania: localidade, escola e ação**. Ribeirão Preto, SP: FFCLRP/USP, 2014.

LEMOS, A. I. G. **Geografia da Modernidade e Geografia da Pós-Modernidade**. Revista GEOUSP, São Paulo: USP, n. 5, p. 27-39, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos... **Revista Educar**, n. 17, Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, Campinas, vol. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MELO, A. Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Brasileira: continuando a discussão**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: COLUBHE 06, 2006. p. 2683-2694.

MENEGHESSO, V. A.; LASTORIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. **Educação geográfica e formação cidadã: o estudo de bacias hidrográficas como base para compreensão do lugar**. In: XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2017, Belo Horizonte MG.

MORAES, A. C. R. A Antropogeografia de Ratzel: indicações. In: **Ratzel**. MORAES, A. C. R. (Org.). São Paulo: Editora Ática, p. 07-27, 1990.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009 Acesso em: 25 mar. 2018.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 2, p. 229-245, ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.102776>> . Aceso em: 18 mar. 2018.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 153-174, 2010.

PEREIRA, R. S.; CANO, M. R. O. (Coord.) **Geografia**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção a reflexão e a prática no ensino; 7).

PEREIRA, C. M. R. B. **Geografias de mundo reveladas nas canções de Chico Buarque**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

PEREIRA, M. G. El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I., CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RELPH, E. **Humanism, phenomenology, and geography**. Annals of the association of american geographers. New York, v. 67, n. 1, p. 177-9, 1977.

_____. **Place and placelessness**. London: Pion, 1980.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular de ensino de geografia da rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011, 206 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, L. M. **O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares**. Dissertação de Mestrado, 2013, 213f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, SP.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental – 5ª série, volume 1/ Estado de São Paulo; Coordenação Geral, FINI; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S.** São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental – 5ª série, volume 2/ Estado de São Paulo; Coordenação Geral, FINI; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S.** São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Coordenação geral, FINI, M. I.; Coordenação de área, MICELI, P. São Paulo: SE, 2012..

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano**. Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014a. v.1.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano**. Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014b. v.2.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/ 7º ano**. Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014c. v.1.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/ 7º ano**. Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014d. v.2.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 7ª série/ 8º ano**. Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014e. v.1.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 7ª série/ 8º ano.** Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014f. v.2.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/ 9º ano.** Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014g. v.1.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/ 9º ano.** Coordenação Geral, FINI, M. I.; equipe: SILVA, A. C., OLIVA, J. T., GUIMARÃES, R. B., ARAÚJO, R., ADAS, S. São Paulo: SEE, 2014h. v.2.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

SILVEIRA, M. L. Totalidade e fragmentação: o espaço global, o lugar e a questão metodológica, um exemplo argentino. In: SANTOS, M. et al. (Orgs.). **Fim de século e globalização.** São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.

SOUZA, C. G.; SOUZA, T. A.; SANTOS, F. S.; MENEZES, M. V. **As Principais Correntes do Pensamento Geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de Lugar.** Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera N.07, 2009. Disponível em <<http://www.conhecer.org.br>>. Acesso em 21 de novembro de 2017.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

_____. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SOUZA, T. T. **História da Geografia Escolar: uma possibilidade de estudo da Cultura Escolar através da História Oral Temática Híbrida.** Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Estadual Paulista – “Campus” Rio Claro, 2011.

SOUZA, T. T., PEZZATO, J. P. A Geografia Escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, P. R. T. (Org.). **História do Pensamento Geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da Experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT). FUNARO, V. M. B. O., coordenadora; --3.ed. rev. ampl. mod.- São Paulo : SIBiUSP, 2016.