

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
DELMIRO GOUVEIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA LIMA

GEOGRAFIA ESCOLAR E CURRÍCULO: A PROPOSTA DA BNCC PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Delmiro Gouveia - AL

2025

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA LIMA

**GEOGRAFIA ESCOLAR E CURRÍCULO: A PROPOSTA DA BNCC PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Geografia da
Universidade Federal de Alagoas, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciatura em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Leonidas de Santana
Marques.

Delmiro Gouveia - AL

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L732g Lima, Marcos Vinícius da Silva.
 Geografia escolar e currículo : a proposta da BNCC para o ensino de geografia na
 educação básica / Marcos Vinícius da Silva Lima. – 2025.
 57 f. : il. : color.

Orientador: Leonidas de Santana Marques.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) –
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio
Ambiente. Delmiro Gouveia, AL, 2025.

Bibliografia: f. 56-57.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículos. 3. Geografia - Estudo e
ensino. I. Título.

CDU: 372.891.1

Folha de Aprovação

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA LIMA

Geografia escolar e currículo: a proposta da BNCC para o ensino de geografia na Educação Básica

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
banca examinadora do curso de Licenciatura Plena
em Geografia da Universidade Federal de Alagoas
e aprovado em 13 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
 LEONIDAS DE SANTANA MARQUES
Data: 14/03/2025 00:00:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Orientador (a) – Prof. Dr. Leônidas de Santana Marques - UFAL/Campus do Sertão)

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 FABIO PEREIRA DOS SANTOS
Data: 14/03/2025 07:49:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador (a) Externo (a) – Prof. Me. Fábio Pereira dos Santos - SEDUC/AL)

Documento assinado digitalmente
 KLEBER COSTA DA SILVA
Data: 17/03/2025 23:13:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinador (a) Interno (a) – Prof. Me. Kleber Costa da Silva - UFAL/Campus do Sertão)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor e princípio de toda Sabedoria, pelos dons e capacidades que me permitiram a realização deste trabalho e conclusão desta graduação.

Aos meus pais, Neldevânia e Everaldo, que me incentivaram e me apoiaram em todos os momentos da minha vida.

A minha vó, Valdenilza, por todo apoio prestado, especialmente no período da minha graduação.

Aos meus irmãos e a toda minha família, por sempre me apoiarem durante a graduação e durante toda minha vida.

Aos meus amigos, por todo incentivo e apoio, indispensáveis em todos momentos.

Aos meus colegas de turma, que foram essenciais ao longo desta jornada. Por toda parceria e momentos de descontração que tornaram as dificuldades do curso mais fáceis de ser enfrentadas.

Aos docentes do curso de Geografia, por todo conhecimento compartilhado, indispensáveis para nossa formação.

A todos os servidores do Campus Sertão, essenciais para a manutenção do campus e do curso.

Ao meu orientador, Professor Leônidas, por todo apoio na construção deste trabalho e na vida acadêmica, por sempre ter acreditado e me incentivado.

E aos membros da banca examinadora, Professor Fábio e Professor Kleber, por contribuírem para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

**“ O Currículo é a síntese cultural de um tempo”
(Alice Casemiro Lopes)**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	12
2.1	Principais momentos e características históricas	12
2.2	Ensino de Geografia escolar.....	19
3	CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E TEORIAS.....	25
3.1	Teorias do Currículo	26
3.1.1	Teorias tradicionais do Currículo	27
3.1.2	Teorias Críticas do Currículo	28
3.1.3	Teorias Pós-Críticas do Currículo	29
3.2	O currículo e o ensino de geografia	30
3.2.1	Sobre a seleção dos conteúdos.....	32
4	A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	35
4.1	O surgimento da BNCC	35
4.2	Como se estrutura a BNCC.....	38
4.3	A Geografia mediante a BNCC	41
4.4	Das habilidades da BNCC para as séries finais do Ensino Fundamental	45
4.5	A BNCC e a reforma do Ensino Médio	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERENCIAS	56

RESUMO

Nos últimos anos foi pauta para os diversos setores da educação a estrutura e diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, que é base para a construção das propostas de ensino das escolas de educação básica de todo país, tem sido alvo de críticas, sobretudo, pelas mudanças propostas para o Ensino Médio, que afetam, principalmente, o ensino das disciplinas das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Em virtude dessa situação, o presente trabalho tem por finalidade discutir acerca das concepções referentes ao ensino de Geografia, as concepções sobre currículo e como estas se traduzem na BNCC, atual documento norteador do ensino de Geografia na Educação Básica. Para atender esta finalidade, serão discutidos temas como currículo e ensino de Geografia, levando em conta fatos históricos, sociais, econômicos e políticos, assim como o processo de institucionalização da Base Nacional Comum Curricular. Para a realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram utilizadas as técnicas de análise bibliográfica e documental. O trabalho está dividido em três capítulos, sendo eles: “Histórico e caracterização do ensino da Geografia Escolar”, “Currículo: concepções e teorias” e “A BNCC e o ensino de Geografia”. Os principais resultados obtidos estão ligados a uma melhor compreensão de como o currículo está associado com as diversas realidades, envolvendo contextos políticos, sociais, culturais e econômicos. Do mesmo modo, foi possível entender de modo geral a atual situação do ensino de Geografia perante a BNCC.

Palavras-chave: currículo; ensino de geografia; BNCC.

ABSTRACT

Currently, the structure and guidelines proposed by the National Common Curricular Base (BNCC) have been the agenda for various education sectors. The document, which is the basis for the construction of teaching proposals for basic education schools throughout the country, has been the target of criticism, especially due to the changes proposed for High School, which mainly affect the teaching of Humanities subjects, such as Geography. Due to this situation, this paper aims to discuss the concepts related to the teaching of Geography, the concepts about curriculum and how these are translated into the BNCC, the current guiding document for the teaching of Geography in the final years of Basic Education. To achieve this purpose, topics such as curriculum and teaching of Geography will be discussed, taking into account historical, social, economic and political facts, as well as the process of institutionalization of the National Common Curricular Base. To carry out this research, of a qualitative nature, bibliographic and documentary analysis techniques were used. The work is divided into three chapters: "History and characterization of the teaching of School Geography", "Curriculum: concepts and theories" and "The BNCC and the teaching of Geography". The main results obtained are linked to a better understanding of how the curriculum is associated with the different realities, involving political, social, cultural and economic contexts. Likewise, it was possible to understand in general terms the current situation of Geography teaching in relation to the BNCC.

Keywords: curriculum; geography teaching; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento oficial e principal base para a construção dos currículos das escolas de educação básica do Brasil, trouxe consigo inúmeras discussões, prós e contra a oficialização do documento. Para além dos debates institucionais educacionais, isto é, aqueles que ocorrem nas organizações escolares e de educação. Tornou-se assim um debate político, haja vista que a sua sanção ocorreu em meio a um momento de instabilidade política no país, quando em 2018 Michel Temer se torna presidente do Brasil, após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

A atuação do docente de geografia é indispensável para a promoção de um ensino crítico e de qualidade. Uma vez que se objetiva na análise da relação entre o indivíduo e a natureza, o que dá origem ao espaço geográfico, através dos métodos próprios da geografia escolar e das práticas de professores e alunos, o ensino da geografia lhes permitirá uma melhor compreensão da realidade em que estão inseridos. Compreender as bases curriculares que norteiam o processo de ensino, é de grande relevância para o entendimento dos objetivos educacionais das instituições escolares. É, também, necessário para que o docente compreenda e reflita suas ações didáticas em sala de aula, e como os efeitos dos conteúdos por eles abordados refletirão na sociedade ao fim de um ciclo formativo.

Tendo em vista esse contexto e as recentes discussões em torno do documento, buscamos neste trabalho compreender e discutir alguns dos principais aspectos que dão forma a este documento, dando ênfase ao ensino de geografia escolar. Neste sentido, não nos é possível tratar da BNCC como um documento isolado, mas é preciso que saibamos que é necessário a compreensão de uma soma de fatores e realidades que, interseccionadas, dão forma ao documento. No nosso caso, onde buscamos compreender os desdobramentos trazidos pela BNCC na disciplina de geografia para as séries da educação básica, é preciso ainda que adicionemos mais dois elementos: o entendimento de como se delineia a Geografia escolar; e os elementos de composição do currículo.

Desse modo, temos por objetivo discutir acerca das concepções referentes ao ensino de Geografia, as concepções sobre currículo e como estas se traduzem na BNCC, atual documento norteador do ensino de Geografia na Educação Básica. No decorrer do texto, buscaremos elucidar algumas concepções sobre ensino da geografia escolar e currículo. Trataremos também da relação existente entre eles. É importante destacar que as concepções aqui abordadas, tratam de discussões iniciais, que podem servir de introdução para uma discussão mais imersa no tema,

a ser desenvolvida posteriormente, assim como, para instigar a necessidade de se pensar a importância do assunto discutido.

Um dos principais focos deste trabalho foi a análise da relação entre a BNCC e os fundamentos do ensino de geografia escolar. Essa preocupação justifica-se porque acredita-se na necessidade de buscar a compreensão e incitar a reflexão acerca de como a referida política pública e o ensino de geografia se reverberam na sociedade. E, conseqüentemente, para que se busquem constantes melhorias na promoção de um ensino crítico e de qualidade. Para além disso, urge a necessidade de entender a discussão sobre o currículo como algo para além do que se deve ensinar, mas que exerce e é influência dos contextos sociais, culturais e políticos, podendo ser decisivo, muitas vezes de maneira velada, para as diversas construções sociais.

A motivação que ocasionou a escolha desse tema de pesquisa aflora durante a graduação, mediante o contato com as disciplinas de Didática e de Metodologia do Ensino de Geografia. Surge, assim, a percepção de uma nova perspectiva quanto à conceituação do currículo e das diversas forças políticas e sociais que agem sobre ele. Além disso, o fato desse componente estrutural da educação apresentar uma face tão pouco expressiva da sua verdadeira essência. A partir dessas percepções observou-se a necessidade de traçar reflexões pertinentes ao tema. Outrossim, as diversas alterações nos modelos curriculares durante o século XXI, como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são motivo de preocupação para este trabalho. Pois, é necessário que se busque entender as principais causas dessas alterações e como estão relacionadas com os contextos políticos que veiculam tais transformações.

Buscaremos compreender na BNCC sua estrutura, em especial às principais abordagens relacionadas ao ensino de geografia, principais reformas e seu viés político e de que modo sua interseção com o ensino de geografia implica na promoção de um ensino efetivo e de qualidade.

A nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo esta, segundo Minayo (2009, p. 21) uma pesquisa “que corresponde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Tendo em vista que buscamos pela compreensão do que se trata o ensino de geografia e o currículo, e como estes se apresentam na BNCC, utilizamos duas técnicas para realização da nossa investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para melhor depreendemos a escolha destas técnicas, buscaremos elucidar o que se trata cada uma delas, e como nos auxiliarão a alcançar os nossos objetivos de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi a principal técnica utilizada neste trabalho. Segundo Gil, (2002, p. 26) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O uso de uma base de dados já

existente é fundamental para o desenvolvimento de qualquer pesquisa. Entretanto, é preciso que façamos uma ressalva: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 200). Buscar as fontes já existentes e as concepções nelas abordadas é o pontapé para o aperfeiçoamento das discussões das diferentes temáticas, uma vez que as bases já existentes fornecerão subsídios para o conhecimento prévio do fenômeno estudado. O uso da pesquisa bibliográfica permite o desenvolvimento de novas hipóteses. Neste sentido, com o uso dessa metodologia, nos esforçamos para traçar análises acerca dos conteúdos da Geografia escolar na educação básica nos dias atuais, assim como, nos proporcionou um melhor conhecimento acerca das teorias do currículo.

A segunda base metodológica da nossa pesquisa é a pesquisa documental. Em uma primeira vista, a pesquisa documental pode se aproximar da pesquisa bibliográfica, uma vez que em ambas, se estabelece a análise sobre um material redigido e que descreve uma realidade ou orienta ações. Todavia, apesar de semelhantes, não são iguais. Conforme aponta Gil (2002, p. 46) “[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]” o que faz com que nos valhamos de perspectivas de diferentes autores sobre um tema específico; o mesmo autor prossegue: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Neste caso estivemos em contato direto com o documento. Sendo assim, com a pesquisa documental analisamos de forma direta um documento bibliográfico, todavia, não utilizamos das perspectivas das análises de outros pesquisadores, uma vez que consultamos diretamente o objeto pesquisado. Isso, porém, não significa afirmar que analisamos um documento de “primeira mão” (Gil, 2009), pois o documento pode ter recebido outras análises, contudo não nos utilizaremos, em alguns casos, das análises secundárias, mas sim, de uma análise primária do documento. À vista disso, por meio da pesquisa documental, buscamos observar o que dizem os documentos oficiais acerca dos conteúdos que devem ser lecionados nas instituições de ensino.

Para que possamos alcançar os nossos objetivos de modo sequencial, a nossa pesquisa está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado “Histórico e caracterização do ensino da Geografia Escolar” aborda algumas discussões acerca do processo histórico de construção da Geografia, mais especificamente da Geografia escolar, de modo que venhamos a compreender suas repercussões em diferentes momentos históricos. Ainda nesse capítulo discutimos acerca da caracterização atual do ensino

de geografia, compreendendo sua estrutura e seus objetivos para promoção de um ensino de qualidade.

No terceiro capítulo, “Currículo: concepções e teorias” elucidamos as principais percepções sobre currículo, elencando suas três principais teorias: “Teorias Tradicionais”, “Teorias Críticas” e “Pós Críticas”. Nesse capítulo traçamos comparações entre as fases da Geografia e as Teorias do currículo, buscando elencar suas similitudes. Além disso, buscamos refletir acerca da seleção dos conteúdos para a geografia escolar.

No quarto capítulo, intitulado “A BNCC e o ensino de Geografia”, entendemos de modo introdutório o processo e contexto social da formulação da Base Nacional Comum Curricular e analisamos suas disposições referentes ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pontuando também a atual situação da disciplina de Geografia após a reforma do Ensino Médio.

Por fim, relacionamos o que foi discutido no decorrer do trabalho de modo singular de forma que venhamos a integralizando as discussões de cada um dos capítulos, nos sendo possível a compreensão geral daquilo proposto pelos objetivos deste trabalho.

2 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Compreender o processo histórico que contribuiu para a formulação das concepções referentes à geografia escolar que temos atualmente é indispensável para construção desse trabalho. Uma vez que esses processos contam acerca de como a geografia foi vista em diferentes momentos da realidade, faz com que tenhamos noção de quais influências ainda podem ser encontradas no contexto atual da geografia escolar. É relevante que destaquemos isso pois, do contrário, é possível que caíamos no erro de pensar a geografia como uma construção exclusiva do agora, da contemporaneidade e ignorarmos as variações nas concepções a ela dirigidas no decorrer do tempo e que nos permitem hoje compreendê-la pelo real modo que se apresenta.

Buscaremos neste primeiro capítulo trazer algumas discussões acerca dos principais momentos históricos da geografia escolar, contextualizando as diferentes concepções em seus variados momentos da história. Consequente a essa introdução histórica, buscaremos evidenciar a forma como a geografia escolar é vista nos dias atuais.

2.1 Principais momentos e características históricas

Iniciaremos nossa discussão voltando-nos para o surgimento da geografia escolar no Brasil, procurando entender quais foram as principais motivações que levaram à inclusão dessa ciência nas bancas escolares. “A entrada da Geografia no currículo da escola básica brasileira ocorreu de forma indireta, no início do século XIX, por influência de um contexto político no qual se pretendia criar uma identidade nacional por meio de um discurso sobre o território” (Vlach 2010 apud Faria, 2012). Percebemos aqui, que o que se desejava extrair da geografia, era, somente, um de seus conceitos, o “território”, não se buscava entender o espaço e suas mais variadas produções, pois, na verdade, o que havia era a necessidade de fazer com que o Brasil fosse enxergado como território político, social e economicamente estabelecido, pronto para parrear-se com os países que já haviam estabelecido suas identidades. Como confirma Faria:

A preocupação da construção de uma unidade nacional a partir do território se justifica em função de dois elementos importantes da configuração espacial do país no início do século XIX. Em primeiro lugar, a pouca articulação existente entre as diferentes regiões do Brasil, o que fortalecia as dinâmicas regionais em detrimento da unidade nacional; e o aspecto conservador do movimento de independência que se consolidou no país, no início do século XIX, rompendo com a dominação metropolitana sem alterar as bases de reprodução social e econômicas assentadas na grande propriedade monocultora e no trabalho escravo (Faria, 2012, p.24).

Desse modo, podemos inferir que, ao romper com a coroa de Portugal, era pertinente ao Brasil que evidenciasse para o mundo que ele tinha uma identidade própria. Era preciso retirar sua imagem da sombra de Portugal. Entretanto, mesmo buscando seu protagonismo no sistema político, a recém ex-colônia não abandonou suas antigas práticas econômicas herdadas da Coroa Portuguesa. Isso, de certo modo, não atribui ao território o diferencial necessário para demonstrar sua identidade unificadora.

Além da necessidade de estabelecer sua identidade, houve outros fatores que possibilitaram a introdução da geografia nas escolas brasileiras. O século XIX foi marcado por acontecimentos econômicos que exigiram do país uma reestruturação. “A Revolução Industrial inglesa, associada ao liberalismo econômico e político, desempenhou, como condição externa, forte influência para o enfraquecimento do sistema colonial na América” (Faria, 2012, p. 25). Dessa forma, com seu principal sistema de produção entrando em declínio, era preciso que o Brasil buscasse imergir em uma nova esfera produtiva e organizacional de seu território. A produção agrícola com base na estrutura colonial tornava-se obsoleta, entretanto, é imprescindível ressaltarmos que era essa a forma econômica do Brasil desde sua formação colonial. Portanto, o referido processo de reestruturação necessitaria de um investimento mais intenso. Era preciso formar indivíduos para lidar com o liberalismo e os resultados da Revolução Industrial inglesa, que intensificaram os processos de urbanização. “Esse processo de urbanização, mais tarde, seria fundamental para a organização de um sistema de ensino” (Faria, 2012, p.25).

A nova sociedade que começara a ser construída na segunda metade do século XIX - não só a sociedade brasileira, mas a sociedade mundial - começa então, a apresentar urgências no atendimento de seus mais variados anseios. Percebe-se aí a necessidade de utilizar-se da educação, não somente para oferecer conhecimento técnico-científico, mas também para que se pudesse entender o território que estava sendo construído e desvendar os seus potenciais, ou seja, mensurar qual espaço poderia ser produzido com a inovação e a ciência inerente à época. Conforme aponta Marcelo Faria:

Os vetores da modernização capitalista do século XIX, acompanhados da revolução tecnicocientífica, imprimiam profundas mudanças na produção material do mundo, nas relações sociais e, claro no imaginário das sociedades, redefinindo as finalidades e conteúdos de suas instituições sociais. Esse processo conduziu, em diversos países, a uma discussão mais específica acerca do sentido de escola e de que conteúdos deveriam orientar o currículo (Faria, 2012, p.34)

Atualmente, é possível entendermos a Geografia como uma ciência que visa compreender as relações entre o indivíduo e o espaço, ou seja, a construção das espacialidades. A partir disso, é possível inferirmos que a geografia enquanto ciência, desde o início de sua utilização foi a ciência que mais esteve diretamente ligada às relações que aconteciam no espaço, ou, como mais enfatizado nos seus primórdios, estava ligada à construção e entendimento do território e das relações territoriais. Por isso, até aqui tentamos trazer algumas reflexões referentes ao contexto histórico, político, econômico e social, uma vez que estes são indispensáveis para o entendimento de como tais contextos vieram a necessitar da geografia. Tendo como base o entendimento acerca da geografia como citado acima, é possível traçar um paralelo com o que é afirmado por Faria:

No século XIX, sobretudo na sua segunda metade, ampliou-se muito a participação dos conteúdos de técnica e ciência na organização de todas as dimensões do fazer humano, na organização do trabalho e dos processos produtivos, na pesquisa de novos materiais e novas tecnologias, no estudo do comportamento humano e de suas instituições, e, claro, na produção de seus espaços .(Faria, 2012, p 34).

Já é possível compreendermos o motivo que levou o uso da geografia como ciência primordial para se pensar a sociedade que se estava construindo, e que estava em constante busca por assumir uma identidade que remetesse a modernidade, que levasse ao desenvolvimento. Como fazemos questão de destacar, “a escola é uma necessidade social” (Caldart, 1988, p. 61). Desse modo, assumia a função de atender as necessidades para a construção daquela nova sociedade. Desde então, a Geografia tinha como principal preocupação a descrição e distribuição dos territórios, sem aprofundar-se em teorias e críticas que discutissem as razões pelas quais tais divisões territoriais estavam sendo criadas (Faria, 2012, p.35). Notamos aqui uma geografia meramente descritiva, sem nenhuma intencionalidade de discutir as necessidades políticas, sociais, culturais e organizacionais do espaço, um tanto distinta da forma como conhecemos essa ciência atualmente. Por consequência, foi esse o caráter assumido pelas escolas: um ensino geográfico mnemônico. Entretanto, é válido ressaltar que, mesmo falando de uma realidade do século XIX, ainda hoje encontramos nas escolas a persistência no ensino mnemônico da geografia.

Seguindo essa linha, “No final do século, começam a aparecer as primeiras críticas a essa geografia, e buscaram estabelecer alguns nexos explicativos para a distribuição desses objetos no espaço e relações entre a distribuição desses elementos e o estágio de desenvolvimento do país” (Faria, 2012 p.35). Eis aí os primeiros passos para uma importantíssima e marcante transição da geografia, passando de um estado puramente descritivo e encaminhando-se para as primeiras discussões críticas. O ensino de geografia

também passa por momentos distintos e por consequência vai sendo moldado e remoldado com base nas evoluções de pensamentos científicos, novas teorias e novas pautas a serem discutidas. Todavia, não deixa totalmente seu caráter descritivo. É importante deixarmos isso claro, pois por mais que ensino e ciência de maneira geral tenham passado por átomos diversos, nenhum deles assumiu um controle hegemônico no que tange a aplicação das teorias desenvolvidas por cada etapa. Mesmo com as mudanças, sabemos que a educação não alcança resultados a curto prazo, e os reflexos da educação geográfica mnemônica ainda atingem os espaços escolares.

Houve duas grandes e principais fases passadas pela geografia escolar e faz-se necessário buscarmos entender um pouco suas principais características e contribuições para o ensino de suas respectivas realidades. Abordar essas fases pode contribuir para que tenhamos uma melhor compreensão dos moldes que formam a atual conjuntura da Geografia

O primeiro momento da geografia escolar é conhecido como Geografia Clássica. Segundo Adailza Albuquerque (2011, p.20):

o primeiro momento inicia-se na década de 1830 e vai até a década de 1910, se configura como o período em que o saber geográfico se constitui como tal e a disciplina Geografia se institui, com propósitos e finalidades específicas e de acordo com o papel da escola na época. Além disso, foram elaborados currículos ou legislações que direta ou indiretamente serviam de referenciais para as escolas do país. Com relação à escola secundária, efetivamente, isto passa a acontecer após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a obrigatoriedade de que as escolas (privadas e públicas) seguissem este Colégio como padrão, constituindo o seu currículo como modelo nacional para todas as disciplinas.

A utilização da geografia nas escolas desse contexto, nos remete ao que foi trazido anteriormente, utilização da geografia como ensino mnemônico. Nessa primeira fase, a geografia escolar não se objetivava a discutir problemas sociais sob a perspectiva espacial.

A partir do século XX, intensifica-se as perspectivas que utilizam a educação como fator de desenvolvimento da sociedade. Surge, desse modo, um processo de modernização da educação. Referente a esse processo podemos entender:

O projeto de modernização da educação brasileira, que se realiza nas três primeiras décadas do século XX e que funda as bases da educação escolar por quase todo o século, deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo das transformações que se processaram no Rio de Janeiro, capital da República nascente, e em São Paulo que se afirmava, a partir do processo de industrialização, como centro econômico do país (Faria, 2012, p.44).

Nesse contexto, temos a educação como peça chave para os anseios advindos do processo de urbanização do país, principalmente com foco para as cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que estas se tratavam, respectivamente, da capital do Brasil e o principal centro

econômico do país (Faria, 2012). As indústrias e o desejo do Brasil em se adequar à nova ordem social que se construía, necessitavam de trabalho técnico qualificado para organização do novo território. De tal modo, a única maneira de oferta técnica científica que pudesse atender as expectativas a curto e longo prazo era por meio da educação.

Segundo Faria (2012, p. 51):

No que se refere especificamente ao ensino de Geografia, a reforma Benjamin Constant foi a primeira a inserir seu ensino em todas as séries da escola básica, sendo que ela se estruturava segundo os dogmas da geografia clássica de Aires de Casal. No primeiro ano, eram estudados os conteúdos de geografia física, Cartografia e Astronomia, com especial ênfase na geografia do Brasil; e o segundo ano, Geografia política e econômica, cartografia e astronomia concreta. Para os demais anos, com apenas uma aula semanal, era feita uma revisão dos conteúdos trabalhados – é interessante perceber a influência da geografia técnica de inspiração clássica. A localização, descrição e qualificação dos elementos do espaço conformaram a razão de ser da geografia na escola.

Como é perceptível, o ensino de geografia proposto para as escolas das primeiras décadas do século XX dá ênfase aos estudos sobre os territórios, tanto de maneira técnica, com o uso limitado da cartografia, quanto das questões referentes às características das relações políticas e sociais do Brasil. Focava-se nas descrições do espaço e em dados de quantificação. Não se discutia os possíveis efeitos causados pela urbanização, tampouco buscava-se tecer discussões críticas e de contestação do referido período.

Faria, prossegue:

Nas demais reformas, pouco se mudou a estrutura curricular da Geografia. Mesmo diante das críticas proferidas por Delgado de Carvalho, já considerado àquela época, uma autoridade em Geografia, poucas mudanças iriam se processar até a reforma de Rocha Vaz, em 1925, que marca um conflito entre as propostas renovadoras do ensino dessa disciplina e sua tradição (Faria, 2012, p. 51).

As críticas de Delgado de Carvalho, acima mencionadas, referem-se à forma como, segundo o autor, a geografia escolar aborda as necessidades das elites em detrimento de manter a estrutura social da época, no que tange aos aspectos de domínio de uma classe sobre outras. Além disso:

A crítica de Delgado de Carvalho não apenas demonstra a irrelevância da Geografia escolar praticada, como pretende apresentar um conjunto de ideias que reforma, por completo, o ensino da disciplina. Para Carvalho⁵², o objeto de estudo da Geografia não é a descrição da superfície terrestre, mas “estudo da Terra como habitat do homem” (Faria, 2012, p. 52).

Nessa discussão, existe um outro fator importante que necessita ser mencionado: “a inexistência de cursos superiores de formação de geógrafos e/ou licenciados na disciplina, que era ministrada por professores vindos das mais diversas formações (Faria, 2012, p. 51). Assim, podemos perceber que o problema do ensino de geografia não estava somente na aplicação das escolas, mas na própria base formativa dos indivíduos que eram “preparados” para ministrar

tais disciplinas. Desse modo, não há como esperar uma outra forma de ensino de geografia, da que pudemos perceber no decorrer desse texto “Os professores representavam, à sua forma, um obstáculo ao processo de renovação posto que considerassem a Geografia como uma ciência puramente descritiva” (Faria, 2012, p. 51-52).

Referente a renovação da geografia na segunda metade do século XX

Um movimento de renovação do conhecimento geográfico – acadêmico e escolar – deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de mudanças que se processou em todo o mundo na segunda metade do século XX. Essas mudanças redefiniram, em seu conjunto, as relações socioculturais, econômicas e políticas, com profundas implicações nos processos de produção do espaço – em suas configurações territoriais – e também foram responsáveis por alterações importantes nas formas de representação do mundo, entre elas, a Geografia (Faria, 2012, p. 75).

Nesse período intensificou-se ainda mais o processo de desenvolvimento tecnológico, atrelado a isso o crescimento da produção industrial, causando uma revolução a nível global. Desse modo, essas inovações certamente interferiram nos processos sociais, políticos e econômicos da sociedade da época. Vale ressaltar que tais revoluções dão continuidade a um processo iniciado no século XIX, ou seja, não se trata de um total rompimento entre duas correntes. Temos que salientar que esses episódios ocorrem o período pós Segunda Guerra Mundial, dessa forma, é preciso entendermos:

O foco do desenvolvimento tecnológico era a guerra; no entanto, em pouco tempo, o uso desse conjunto novo de objetos e técnicas se transformou rapidamente em uma realidade operacional primeiro para as grandes empresas, e, mais tarde, para grandes contingentes populacionais em diversos lugares do mundo, com impactos significativos na produção da vida social, política e econômica em todo o mundo (Faria, 2012, p.79).

A sociedade, além das devastações da Guerra, tinha que se adequar ao novo modo de vida trazido pelos avanços tecnológicos. A nova sociedade exigiria mudanças. Essas mudanças atuavam diretamente nas relações sociais e territoriais. Desse modo, mais uma vez tem-se a necessidade de uma aprimoração dos estudos geográficos. “No campo da Geografia acadêmica, o desenvolvimento tecnológico serviu como base para o desenvolvimento, sobretudo nos EUA, mas com grande influência na Geografia brasileira, de uma Geografia denominada Pragmática” (Faria, 2012, p. 87). A Geografia pragmática, agia em função das necessidades do território, quantitativa de dados territoriais, de economia e de população.

Se essa perspectiva de geografia não penetrou diretamente nos currículos escolares, serviu de inspiração para a organização de seus conteúdos, principalmente no que se refere à defesa de uma despolitização dos discursos espaciais e, por conseguinte, na valorização de uma objetividade científica,

características que serviam perfeitamente aos discursos ideológicos do progresso e do desenvolvimento do país a partir de uma natureza pródiga e de um povo a ser educado (Faria, 2012, p.88).

Outrossim, é necessário tratar, ainda, da fase da Geografia que ocorre simultaneamente ao período da Ditadura Militar no Brasil, durante o século XX, na década de 70. Surge nessa época, a introdução dos Estudos Sociais como área disciplinar do currículo das escolas de primeiro e segundo grau. Dentre as características dessa área destacamos a compilação das disciplinas de História e Geografia deixando de ser disciplinas individuais e passando a compor esta grande área. “Essas medidas receberam intensas críticas dos geógrafos brasileiros, principalmente no que dizia respeito aos Estudos Sociais como campo de integração dos conhecimentos de História e Geografia” (Pontuschka; Paganeli; Cacete, 2007, p. 65). A união das áreas faz com que sejam desconsideradas as particularidades de cada uma das ciências que a compõe. Não se trata, nesse caso, de uma interdisciplinaridade, mas de uma fusão incoerente, pois apesar das contribuições mútuas entre as disciplinas, cada uma possui objetos de conhecimentos distintos, que, por mais que se complementem há suas limitações e especificidades. Atualmente, vivenciamos algo semelhante ao que aconteceu na década de 70. Não no que tange a um período ditatorial, mas, em relação a fusão de disciplinas para compor grandes áreas. Com a Reforma do Ensino Médio, a qual trataremos no decorrer do trabalho, as disciplinas como História e Geografia, perdem seus espaços individuais no currículo e instaram-se as grandes áreas, hoje denominadas de “Ciências Humanas”.

Já entre as décadas de 80 e 90 inicia-se um processo de renovação do currículo para a educação básica e do ensino da Geografia. O movimento era composto sobretudo por professores universitários e pós-graduandos, dentre eles alguns associados à AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros). Dentre os interesses pautados e resultados alcançados, esteve a melhoria de livros didáticos, a organização de cursos de capacitação docente e a produção de trabalhos científicos, como artigos e teses. Apesar dos resultados alcançados o movimento não obteve o êxito que esperava, pois os professores, cujas condições de trabalho eram precárias, com cargas horárias elevadas e baixos salários não dispunham de tempo para participar dos aperfeiçoamentos (Pontuschka; Paganeli; Cacete, 2007).

Apesar das mudanças notáveis passadas pela Geografia, estas não atingiram por completo as bancas escolares. A prova disso são os resquícios que ainda hoje encontramos. Um ensino que é visto como mnemônico, e que visa somente ditar características físicas e dados do espaço. Entretanto, é possível afirmarmos que apesar de não ter sido como deveria, a ciência

geográfica escolar conseguiu alcançar alguns avanços, trazendo discussões mais próximas às relações espaciais reais.

O que buscamos neste subcapítulo foi proporcionar uma breve compreensão dessa instituição da ciência geográfica em sua vertente escolar, compreendendo seu processo histórico e entendendo como a geografia se apresenta na contemporaneidade (ou como se espera que se apresente). Munidos dessas ideias, partiremos agora para o entendimento do currículo enquanto peça chave para o ensino, mais especificamente para o ensino de geografia na escola, nosso principal objeto de estudo.

2.2 Ensino de Geografia escolar

É crucial entendermos que o ensino escolar da geografia, no modo como compreendemos atualmente, nem sempre se organizou dessa forma. Afinal, nenhuma ciência permanece estática por tanto tempo. Entender, portanto, as principais fases da geografia escolar em seus mais variados contextos sociais e momentos históricos foi extremamente necessário para melhor nos inserirmos nessa discussão. Desse modo, munidos de uma base reflexiva acerca do histórico da geografia escolar, onde nos foi possível entender seus principais momentos e suas características, é necessário que agora busquemos compreender como podemos caracterizar na contemporaneidade o ensino da geografia escolar. Acerca da geografia escolar, Lana Cavalcanti traz a seguinte reflexão:

Com base em estudos e pesquisas produzidas nos últimos anos, é possível realizar um balanço, a fim de encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de geografia voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos. As “ideias motrizes” que despontaram e ganharam força depois desses eventos são as seguintes: o construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar; a “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído e sala de aula; a seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; a definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação de ações, atitudes e comportamentos socioespaciais (Cavalcanti, 2012a, p. 40).

Podemos então, entender que a geografia escolar se sustenta a partir da tentativa de gerir um ensino onde o aluno seja, gradativamente, através da mediação do docente, construtor de seu próprio conhecimento, através de suas percepções dos objetos presentes em sociedade. É necessário, a partir disso, trazer para o contexto escolar as mais variadas formas de contato que os discentes têm em seus cotidianos com os conceitos-base da geografia (lugar, território, paisagem, região, escala e espaço) e as formas que se expressam. Dessa maneira, faz-se com que o discente não se sinta alheio aos conteúdos propostos, mas compreenda que a geografia

acontece a todo instante e em todos os espaços, das mais variadas formas. Defende-se ainda que os conteúdos propostos devem orientar a ação direta no espaço, sendo transformante das relações sociais. A geografia, com base na descrição acima, aborda de maneira clara a necessidade de que se proponha um ensino de geografia crítico, que leve os indivíduos a adquirirem uma percepção própria, porém, com embasamento científico, sobre o real, buscando sempre estabelecer elementos de conexão que transcendam as paredes da sala de aula. Cavalcanti, afirma que:

a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a geografia acadêmica, a geografia “didatizada” e a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, por meio do conhecimento que constroem sobre geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. Nele têm papel relevante as crenças adquiridas no plano do vivido pelo professor como cidadão; o conjunto de concepções, crenças adquiridas na vida, incluindo aí a formação profissional universitária (a inicial e a continuada); as práticas sociais, as práticas de poder e a prática instituída na própria escola (Cavalcanti, 2012b, p. 26-27).

O ensino da geografia se constrói não somente através do meio acadêmico, nem tão somente na prática em sala de aula. O ensino da geografia escolar deve ser a intersecção da influência acadêmica, do meio vivido pelo professor, das experiências dos discentes e a realidade social em que a comunidade escolar está inserida. É através dessa união que se pode efetivamente alcançar um ensino verdadeiramente crítico, que se baseie na realidade, naquilo que pode ser observado e apresente sentido para discentes e docentes. Pois como afirma Cavalcanti (2012b, p. 27): “A geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente”.

Devemos compreender que quando pensamos a geografia escolar, não necessariamente estamos nos referindo a um resumo daquilo que se aprende na academia, transformando o conteúdo numa linguagem mais simples para alcançar a compreensão dos discentes. Na verdade, ao pensar a geografia escolar, automaticamente estabelece-se a necessidade de buscar os mais variados mecanismos didáticos pedagógicos para que os estudantes possam compreender como aqueles conteúdos se fazem presentes no seu cotidiano. Para isso há a necessidade de fazer com que os discentes entendam o contexto social em que estão inseridos, de modo que se busque as melhores maneiras de perceber os variados espaços. É pertinente também que, ao nos voltarmos para a geografia escolar, consideremos a própria escola, observando as particularidades de cada instituição, seja nos seus aspectos estruturais, seja no

seu material humano. Todavia, é necessário que aqui façamos uma ressalva. Quando nos referimos ao ensino escolar com vida própria e não como “resumo” da academia, não queremos dizer que se deve abandonar tudo aquilo que foi aprendido no período de graduação. A geografia escolar, não é mais ou menos ciência, e deve, portanto, seguir um rigor epistêmico, considerando todas as teorias desenvolvidas e devidamente reconhecidas pela Geografia. Como Cavalcanti (2012a) afirma:

o professor de geografia, por exemplo, para construir seu trabalho, tem como referência os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da geografia acadêmica quanto da didática da geografia. Mas, para “construir”, “dar vida”, ao conteúdo a ser trabalhado, ele não aplica simplesmente esses conhecimentos, ele também se nutre da própria geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construído por outros professores, seus colegas mais experientes (Cavalcanti, 2012a, p.31)

Outro elemento que deve ser discutido quando tratamos da geografia na escola, é a própria forma como a disciplina está inserida na grade curricular. É preciso entender quais os objetivos esperados através da aplicação das proposições curriculares da educação básica, que podem seguir um nível de hierarquia (nacional, estadual e municipal), mas que estarão em comum acordo. Não nos intensificaremos, neste momento, numa discussão mais aprofundada acerca da estrutura curricular, isso será ponto de discussão para outro capítulo. O que queremos enfatizar aqui é que há um currículo estabelecido, e, por consequência, um viés de educação que se deseja seguir. É importante que o profissional da educação esteja, nessas condições, apto para perceber até que ponto pode seguir as descrições curriculares. Uma vez que tais conteúdos possam ter sido pensados para determinado perfil de aluno, é necessário lembrarmos das diversas realidades que podem estar presentes nas escolas, logo, haverá também as diversas necessidades de alteração do currículo para uma implantação do ensino de Geografia mais efetivo. Segundo Cavalcanti (2012a):

o alcance da atuação dos professores em atividades de ensino-aprendizagem está estreitamente vinculado às metas e às estratégias traçadas em projetos da escola; estes, por sua vez, estão subordinados, em boa medida aos programas e aos objetivos definidos para a educação pelas políticas públicas (Cavalcanti 2012a, p.32)

Uma das políticas internas de cada escola, e que é indispensável para a atuação docente no contexto das escolas atuais, é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse projeto, que deve ser construído através da parceria entre a comunidade escolar interna e a comunidade que sedia a escola, são estabelecidas algumas metas que se deseja cumprir em determinado espaço de tempo, metas estas que devem trazer resultados para além das paredes da instituição. Uma vez

que, como afirma Roseli Caldart (1988, p. 61), “a escola é uma necessidade social”, esta tem por excelência, um compromisso com a sociedade. Nesse sentido, deve, também, o professor de geografia estabelecer uma praxis escolar que, dentro dos conceitos da ciência em questão, trace ações de ensino que viabilizem, dentro das competências da área, um ensino que possa estar de acordo com as metas estabelecidas pelo Projeto Político da escola.

Levando em consideração as questões curriculares, surge outro ponto que merece ser abordado nesse texto. Trata-se de quais conteúdos orientados pelo currículo devem ser selecionados, quais priorizar em cada momento da formação dos discentes (Cavalcanti 2012a). Tais indagações são de extrema relevância ao se pensar a atuação docente, pois para além das concepções dos currículos, existem outros fatores que devem ser considerados para a construção dos conhecimentos dos alunos. A exemplo disso, podemos pensar nas questões econômicas contemporâneas, ou, ainda, catástrofes ambientais que podem vir a ocorrer de maneira inesperada. O que fazer quando tais acontecimentos não estão previstos no currículo? Ignorá-los? Efetivamente, não, pois a geografia é a ciência do espaço e o espaço se transforma constantemente. Dessa forma, ensinar geografia é estar preparado para lidar com as diversas situações que podem vir a ocorrer. É claro, não é possível prever o inesperado, entretanto, o que estamos querendo afirmar não é que o docente terá como reação imediata tratar de possíveis acontecimentos como se tivesse um conhecimento indubitável sobre todo e qualquer assunto. Mas sim traçar paralelos com fenômenos que já ocorreram/ocorrem e tentar entender sua relação com o novo fenômeno. Como é trazido por Cavalcanti (2012a, p. 130): “Evidentemente, não existem respostas únicas a essas questões, pois elas são polêmicas e responder a elas depende de orientações teóricas sobre temas amplos a respeito do papel da educação e das disciplinas escolares”.

Outrossim, um aspecto que deve ser considerado no fazer geográfico na escola é o caráter pesquisador que deve estar presente nas intenções de ensino. A pesquisa, que deve estar constantemente na atuação docente, pouco é enfatizada no âmbito da educação básica. Atrela-se a atuação científica do pesquisador somente como parte componente do ensino superior. Contudo, como discutimos, a Geografia escolar não é menos ou mais ciência que a Geografia acadêmica então esse espaço não somente é propício, mas é carente e necessitado da pesquisa científica, e ninguém melhor para atuar nela do que o próprio docente, que está diariamente lidando com suas respectivas realidades escolares e os discentes, pois essa atuação não deve se restringir aos educadores. Na escola também surgem problemas, desafios, necessidades. No espaço escolar também se estabelecem relações de território, de lugar, de natureza. Sendo

assim, no ensino da geografia escolar é cabível a pesquisa. É pertinente aos docentes de geografia buscar compreender e incitar a compreensão dos seus alunos sobre a espacialidade produzida em suas instituições, e para isso a pesquisa é peça chave para orientação de suas ações. Como é abordado por Cavalcanti (2012a, p.72): “O trabalho docente orientado por esse princípio exige do professor um novo paradigma do ensinar e do aprender, exige considerar a formação como um lugar para a dúvida, para a análise, lugar de problematização do conhecimento”. A autora continua:

Entender o ensino como construção de conhecimento do aluno, com a mediação do professor, leva a defender a necessidade de ter a pesquisa como princípio formativo do profissional de geografia, o professor e o bacharel, seja pela necessidade de sua própria formação, seja pela necessidade de intervenção na formação de outros. Em sua formação inicial e continuada, o profissional em geografia necessita conhecer a produção de conhecimentos em sua área, conhecer e participar de práticas de pesquisa em seu campo de conhecimento, realizar pesquisas em diferentes níveis. Essa atitude de pesquisador pode munir o profissional da competência necessária a um exercício profissional com a qualidade que hoje se impõe (Cavalcanti, 2012a, p. 78-79).v

O espaço é alvo de constantes transformações. Cada vez mais afloram novas perspectivas políticas, sociais, econômicas e culturais. Geografia e espaço vivem uma relação indissolúvel, logo, é facilmente entendível que estudar Geografia é estar de olhos atentos para as transformações espaciais, é sempre buscar entendê-las, não somente sob uma perspectiva individual, mas, também, relacionando com outras disciplinas. Sendo assim, a interdisciplinaridade é um outro componente que apresenta grande relevância no ensino da geografia escolar. Pois faz com que essa ciência não se mostre isolada de outras e faça mais sentido para o cotidiano do aluno, fazendo-o compreender a importância da disciplina e de todo o contexto escolar para suas ações sociais, facilitando assim, a compreensão dos discentes, afinal:

A interdisciplinaridade é hoje, um princípio importante para processos formativos em geral e se impõe como uma resposta aos limites da formação fundamentada em saberes mecanicamente parcelados, que dificultam a compreensão e a explicação da realidade em sua complexidade (Cavalcanti 2012a, p. 81).

Em síntese, é possível afirmarmos que quando nos referimos a geografia escolar, a entendemos como um processo de aplicação da Ciência Geográfica na educação básica, que vise ofertar aos discentes, juntamente com os métodos didático-pedagógicos e curriculares da escola, a oportunidade de entender e formular concepções diversas acerca do diversos

fenômenos que ocorrem em sociedade, sejam eles de ordem social, política, econômica, natural etc. Para Cavalcanti (2012a , p. 3) “[...] ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções [...]”. É subsidiar aos discentes o entendimento de que eles são componentes, mas também transformadores do espaço, estando diretamente ligados à construção e reconstrução de espacialidades.

Entender as concepções acerca da Geografia, assim como os distintos momentos históricos que a constitui, foi de fundamental relevância para que possamos dar continuidade e compreender as discussões acerca do currículo e, por conseguinte, da BNCC. Desse modo, agora buscaremos a compreensão sobre currículo e sua relação com ensino de Geografia.

3 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E TEORIAS

Um dos pilares sustenta a base teórica da nossa pesquisa é a análise das orientações previstas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), referentes ao ensino de geografia. Sendo esse um documento pensado como um norteador, no que tange a aplicação dos conteúdos, não é possível falarmos de geografia escolar hoje, sem tratarmos deste documento. Todavia, para que possamos compreender as especificidades do documento em questão, é preciso que compreendamos as concepções gerais sobre o currículo, pois, desse modo, teremos um melhor entendimento do seu sentido e, por consequência, das suas implicações para a promoção de ensino.

O currículo é apontado por Moreira e Candau (2007, p.18) como

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas.

Dessa maneira, o currículo pode parecer apenas mais uma burocracia ou conjunto de orientações comum as organizações educacionais, que contribuem para a construção do conhecimento dos discentes. Pela definição acima, é entendível também que o currículo pode ser compreendido como um objeto democrático pois infere-se que abordará as mais variadas expressões sociais. Contudo, podemos pensar o currículo de outra maneira, como sendo um reflexo da sociedade. Se, por exemplo, a sociedade prezar por manter ou introduzir um sistema econômico capitalista, o currículo buscará evidenciar e propor ações que visem manter ou introduzir esse sistema; se a sociedade objetiva introduzir ou manter um sistema econômico socialista, o currículo fará o mesmo do caso anterior. O que buscamos entender com essas afirmações é que olhar o currículo é olhar para um modelo de sociedade, seja o que nos encontramos, seja aquele que se deseja ter. Vemos então que o currículo não é somente mais um elemento burocrático e organizacional da escola, mas, vai para além disso. Apple (1992, p 74) afirma que “por trás de justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”. Nesta discussão não é nosso foco as avaliações institucionais, entretanto, é indispensável fazer o uso desse pensamento de Apple (1992), principalmente para pensarmos onde e como podemos enxergar esse “perigo” e essa “ideologia”, presentes no currículo.

O perigo é justamente o que já vimos discutindo desde o início desse capítulo, o currículo não é visto pela maioria das pessoas com a potencialidade que tem, apesar de ser uma peça extremamente fundamental para a construção escolar. As pessoas, nas suas cobranças, não desenvolvem um olhar minucioso sobre o referido documento. Quando tratamos de geografia, cuja principal análise é o espaço, englobamos também tudo o que é reproduzido nesse espaço, refletimos sobre as relações sociais, sobre a ecologia, sobre as linguagens; alguns desses elementos recebem, obviamente, mais enfoque que outros. Entretanto, o que queremos observar é que a ciência geográfica, assim como outras disciplinas humanas e sociais, é forçosa na contribuição para o exercício crítico dos indivíduos em sociedade, pois atuam diretamente no contexto social. E isso é devidamente sabido por aqueles que compõem as organizações estatais e governamentais da educação, por isso, voltamos a dizer, se é favorável para os grupos representados pelas classes hegemônicas do país, o modelo vigente da sociedade de cada época, os líderes cuidarão de criar mecanismos curriculares para formação dos indivíduos que mantenha aquela estrutura de sociedade. Se o modo que funciona a sociedade não é favorável àqueles que os líderes representam, serão criados mecanismos de transformação. Ambas as perspectivas são abordadas no contexto escolar, pois, como fazemos questão de lembrar “a escola é uma necessidade social” (Caldart, 1988, p. 61) e assim sendo os diferentes contextos ditarão as diferentes contextualizações curriculares. É importante ressaltar que, quando afirmamos esses interesses de grupos e líderes, não buscamos apontar nenhum grupo específico, pois o que pretendemos deixar claro é que os currículos atendem a interesses, entretanto, não elucidamos as licitudes ou ilicitudes das suas intenções.

Para que melhor possamos entender o currículo para além de um simples documento, mas também com um vasto campo teórico a ser explorado, evidenciaremos agora as três principais fases das teorias do Currículo, de modo que poderemos perceber de maneira mais aproximada suas intencionalidades em diferentes momentos históricos.

3.1 Teorias do Currículo

Assim como discutimos no primeiro capítulo, quando tratamos das diferentes fases da geografia escolar, enfatizando que esta não era estática e que como qualquer ciência passava por mudanças constantes, é necessário que entendamos estas mesmas situações refletidas sobre o currículo. As discussões sobre o que é currículo e quais são as suas funções não surgem agora. Conforme aponta Silva (1999, p.21).:

A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. As professoras e professores de todas as épocas sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo

Podemos entender, ainda, conforme aponta Sacristán (2000, p. 101), que “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”, pois as suas concepções partem de uma disputa por aquilo que deve ser ensinado. A própria necessidade de iniciar estudos sobre currículo, que tem como alguns dos principais motivos os contextos migratórios, nos EUA, durante o século XX, onde se procurava moldar os imigrantes conforme a realidade da sociedade para a qual se destinavam, é um exemplo de uma forma de atuação dos agentes políticos, para aquela configuração. Assim sendo, nos é entendível que são as alterações e necessidades espaciais, culturais, ideologias e conflitos sociais e políticos, assim como concepções valorativas, que sobretudo, planejam aquela sociedade, seja para manter um modelo já existente, ou a busca por um modelo ideal, que podemos entender as teorias do currículo. Deste modo, faremos agora um breve itinerário para que possamos compreender as principais teorias do currículo, a saber: “Teorias Tradicionais”, “Teorias Críticas” e “Teorias Pós - Críticas”, e junto a isso compreendermos como essas teorias contribuíram para os seus respectivos formatos educacionais.

3.1.1 Teorias Tradicionais do Currículo

As preocupações em iniciar uma base de estudos sobre o currículo surgem através da necessidade dos Estados Unidos em propor a escolarização das massas populares, visando promover um ensino em que fossem enaltecidas questões burocráticas voltadas aos negócios da educação, crescente número de imigrações, o avanço do desenvolvimento industrial, tal qual a necessidade de criação de uma identidade nacional (Silva, 1999). Sendo assim, é possível observarmos que os estudos sobre o currículo partem das necessidades dos estadunidenses em promover aos componentes daquela sociedade um ensino que visasse prepará-los para a sociedade da época, e mais ainda, para um projeto de sociedade que se buscava alcançar.

As teorias tradicionais do currículo foram o marco inicial para que se pudesse pensar o currículo como objeto de estudo a ser observado sistematicamente. Nessa perspectiva, a principal função da educação era preparar indivíduos para a vida profissional adulta. Desse

modo, o que se buscou foi promover uma organização curricular que objetivava sistematizar o conhecimento de maneira “eficiente”, para formar “cidadãos eficientes”. “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, uma questão de técnica” (Silva, 1999, p. 24). Outro aspecto importante presente neste modelo de currículo é a padronização. Os documentos deveriam orientar as instituições de modo que viessem a proporcionar um ensino padronizado, o que acreditava ser uma forma de combater as disparidades entre o que se ensinava em determinadas instituições em detrimento de outras.

As teorias tradicionais trazem assim, um marco inicial para que se comesse a enxergar o currículo como um modo de conduzir as relações sociais, tendo em vista a necessidade de escolarização e de que esta trouxesse de algum modo um retorno para a sociedade, naquilo que se projetava ser ideal para o desenvolvimento. É a partir dessas teorias que se passa a enxergar o currículo como um forte mecanismo de transformação.

3.1.2 Teorias Críticas do Currículo

As teorias críticas surgem nos anos 60, em contrapartida aos então pensamentos tradicionais referentes ao currículo. A época foi marcada por diversas instabilidades na estrutura social, havendo diversos movimentos, como:

os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura, o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil [...] Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (Silva, 1999, p. 29).

As teorias críticas, portanto, surgem com intuito de modificar e incluir pautas até então não vistas nos estudos acerca das estruturas do currículo, buscando enxergar o documento como algo além, um instrumento para operar relações sociais. O marxismo está fortemente arraigado na fundamentação dessas teorias, ganhando destaque com as análises propostas por Michael Apple, onde ele busca elucidar que [...] “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 1999, p.46), desse modo compreendemos que uma das preocupações previstas pelas teorias críticas é a divisão de classes sociais e como esta interfere na educação, ou seja, como a educação é utilizada para manter o domínio da

“burguesia” sobre o “proletariado” por meio de um “convencimento ideológico” (Silva, 1999, p. 46).

Dessa forma, podemos entender que as teorias críticas se iniciam principalmente com o intuito de contestar as teorias tradicionais, e inserir novas perspectivas que viessem a questionar possíveis intencionalidades por trás do currículo, afirmando que existiam interesses implícitos a serem alcançados e que tais interesses deveriam ser questionados.

3.1.3 Teorias Pós - Críticas do currículo

Ao mesmo passo que as teorias críticas visam influenciar mudanças nas estruturas curriculares e na teorização que se tinha acerca deles, as teorias pós- críticas visam intensificar essas contestações, atribuindo-lhes novas pautas. Ainda sob a perceptível influência da corrente de pensamento marxista, as teorias pós-críticas expressam as questões entre relação de poder e multiculturalismo.

Nessas teorias, porém, não houve uma restrição das discussões sobre as lutas de domínio das classes, mas, incluiu-se a necessidade de se buscar discutir questões que envolvem temáticas ligadas à raça, gênero e sexualidade. O movimento buscava discutir o domínio das culturas ocidentais sobre as culturas de massas das minorias. Nesta linha, acreditava-se que os currículos deveriam ser reformados pois estavam restringindo em seus ensinamentos uma tendência de padronização cultural onde havia a supervalorização “da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (Silva, 1999, p.88). Diante disto, é possível notarmos a tentativa de inserção de ideais nas teorias curriculares, o que mais uma vez expressa seu caráter de reflexo daquilo que acontece na sociedade. É válido ressaltarmos que aqui quando refletimos acerca das concepções iniciais sobre as teorias do currículo nos baseamos como cenário, principalmente a realidade dos EUA, berço das referidas teorias. É comum que ao pensarmos nessa luta travada pelos “grupos minorizados”, pensemos que se tratava de uma luta para que suas respectivas culturas fossem inseridas em pé de igualdade com as demais culturas dos “grupos dominantes”, e que recebessem o devido respeito. Todavia acerca das noções como “respeito” e “tolerância”, (Silva, 1999, p 88.) enfatiza:

Essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” [...]. Um

currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

As questões multiculturais, portanto, discutidas por aqueles que apoiaram a teoria pós- crítica não tinham intuito apenas da inclusão de suas expressões no currículo e ambientes escolares, exigindo que estas fossem respeitadas. Para além disso, o que se buscava era entrar em constantes discussões acerca de como e por qual motivo existiam tais desigualdades e como eram reproduzidas. Notamos assim as discussões e conflitos anteriormente mencionados no início deste capítulo que são partes integrantes do currículo, e a cada instante se torna mais perceptível o caráter profundo e extremamente amplificado por ele assumido.

Agora, munidos de bases acerca do currículo e suas principais teorias, é preciso que nos coloquemos a pensar sobre o currículo proposto para a disciplina de geografia, e entendermos um pouco daquilo que se espera desse componente no que tange as suas contribuições para a construção do processo educacional.

3.2 O currículo e o ensino de geografia

Como já vimos até aqui, mas é lícito recapitularmos, aquilo que compõe a geografia é um reflexo da sociedade e suas diversas necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas. Sabemos também que as diversas disciplinas que compõem os currículos escolares têm objetos de estudo distintos. Dessa forma, buscaremos nesse momento compreender como as relações curriculares se aplicam no ensino de geografia, tentando entender alguns objetivos sociais refletidos sobre esse currículo e procurando entender como as análises das espacialidades podem agir para a construção ou reconstrução das relações sociais no atual cenário. Para pensarmos o currículo de geografia é preciso que busquemos retomar brevemente seu histórico de institucionalização enquanto componente do currículo do sistema de educação brasileiro. Acerca desse histórico, Farias afirma:

O surgimento da geografia enquanto disciplina autônoma do currículo nacional se deu a partir de 1837 quando o Decreto de 2 de dezembro daquele ano, expedido pela Regência Interina, criava o Imperial Colégio de Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. As elites brasileiras, que postulavam um ensino de maior qualidade em todo território do império, não “pestanejaram” em implantar um modelo estrangeiro que pudesse servir de eixo por todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados. Era essencial criar um uma referência frente a grande desordem encontrada em alguns níveis educacionais

e também estabelecer um padrão de excelência a ser espelhado (Farias, 2014, p. 227).

Desse modo, podemos entender que o início da utilização da geografia enquanto parte do currículo das escolas brasileiras surge com a intenção de se alcançar um modelo de sociedade desenvolvido, tomando como espelho a França. É importante ressaltarmos que não somente a geografia escolar, mas a geografia como ciência geral, tem sua instauração no Brasil fortemente arraigada às concepções francesas. Contudo, com o passar do tempo surgiu a necessidade de renovação da geografia escolar, e por consequência de suas abordagens curriculares, para que se pudesse atender a novas perspectivas da sociedade, principalmente com as teorias críticas e pós críticas do currículo, fortemente discutidas no século XX, como vimos anteriormente. “As expectativas por mudanças e as novas discussões sobre as concepções e referenciais das ciências que compunham os currículos nacionais se refletiram em projetos e políticas públicas e também na legislação educacional do início do século passado” (Farias, 2014, p. 228). Nessa época, marcaram-se as disputas entre as correntes clássicas/ tradicionais e as modernas. A geografia não ficou isenta dessas disputas, “havendo a corrente conservadora que defendia uma concepção tradicional da geografia e de seu ensino (a geografia clássica) e a nova corrente de professores, geógrafos e pesquisadores defendendo a renovação do ensino desta disciplina” (Farias, 2014, p. 228).

Ao traçarmos um paralelo entre as principais teorias do currículo e os momentos históricos da geografia, podemos notar a concordância entre eles. A Geografia escolar tradicional, que visava promover um ensino que tinha por objetivo o reconhecimento do território, a criação de uma identidade nacional e o desenvolvimento tecnológico, por exemplo, assemelha-se às teorias tradicionais do currículo, que tem seu advento com a necessidade de criar um ensino que desse origem a criação de uma identidade nacional e preparasse os indivíduos para as tecnologias emergentes. De igual modo, quando analisa-se as teorias críticas do currículo, a partir da década de 60, que buscam romper com as tradicionais, trazendo percepções de que a estrutura curricular estava ligada como fatores econômicos e sociais, e que por tanto, tinha grande potencial de formação e transformação social, podemos assimilar tais concepções à Geografia Crítica, que também buscava romper com as teorias tradicionais e trazer análises do espaço mais reflexivas e panorâmicas do que meramente descritivas e quantitativas. As teorias pós-críticas, tanto da geografia quanto do currículo também se assemelham, principalmente, nas discussões multiculturais, raciais e no questionamento das estruturas sociais

3.2.1 Sobre a seleção dos conteúdos

Até o momento, fizemos uma análise acerca das teorias do currículo e suas esferas ideológicas, culturais e viés político. Entretanto, apesar de termos afirmado que o currículo não é somente um documento burocrático, que define a organização conteudista das instituições escolares, esta é uma das suas principais características, assim sendo, merece nossa atenção. Dessa forma, buscaremos agora elucidar algumas considerações acerca de como a prática docente, por meio dos conteúdos propostos pelo currículo, age no ensino da geografia.

É preciso esclarecermos que o ensino não se faz somente com a aplicação de conteúdos, e que existe uma série de fatores que o constitui, como os métodos e metodologias pedagógicas, os recursos didáticos, as capacitações profissionais, a organização espacial da escola; contudo, todos esses elementos, que sem sombra de dúvidas são indispensáveis para a efetivação da aprendizagem, dependem diretamente dos conteúdos selecionados. Um professor, sem um recurso didático avançado, pode, com esforço, lecionar um conteúdo e garantir a efetivação da aprendizagem. Todavia, um docente com melhor e mais aprimorado recurso didático, sem o mínimo domínio de conteúdo não atende aos objetivos requeridos para a efetivação do saber. O que estamos tentando esclarecer com esse exemplo, é que os conteúdos trabalhados pelo professor de geografia devem ser pensados e planejados, para que se possa atender os objetivos do ensino. Ao tratar, por exemplo, das Redes Geográficas, não basta entender que se trata de relações que geram conexões entre espaços geográficos distintos, mas, como essas relações influenciam de maneira direta no cotidiano do aluno. Os conteúdos, portanto, não devem ser selecionados de maneira avulsa, mas sim por meio de reflexões e adaptações às realidades de cada turma e do contexto escolar e social a qual estão inseridas. Lana Cavalcanti, afirma:

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos (Cavalcanti, 2010, p.3).

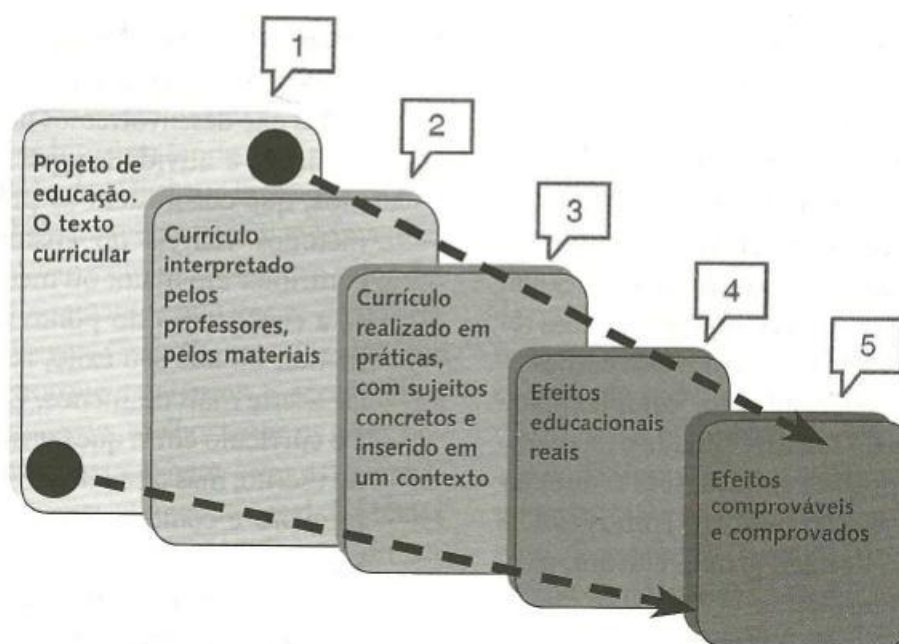
Os conteúdos a serem selecionados pelos docentes devem trazer relações claras entre conceituação e realidade. As aulas de geografia não devem aparentar meras falácias, mas deve-se fazer com que, por meio da interligação entre os conceitos base dessa ciência com a realidade

dos contextos sociais - sejam eles locais e até mesmo globais- façam sentido para o discente, demonstrando a utilidade da ciência em questão. Não basta ao discente entender o que é “território”, mas é preciso que ele compreenda como as relações territoriais se apresentam e interferem no seu dia a dia; não basta entender sobre o conceito de “paisagem”, mas é carecido que o discente se entenda como ator nas transformações paisagísticas e o mesmo se aplica para os demais conceitos. Não basta saber o que significam, mas, principalmente, porque são úteis. Em suma, a seleção de conteúdos ao nosso ver, deve partir de três principais vertentes: a utilização dos conceitos; a observação da realidade do aluno e a integração do conceitual com o concreto, sendo essas vertentes indissociáveis.

Com base no exposto, nos foi proporcionado compreender como as relações curriculares se estabelecem, atuam na educação e na sociedade e de como o ensino de geografia se comporta perante as organizações curriculares. Apropriados das devidas discussões, nos é possível partirmos para um ponto crucial de nossa pesquisa: ensino de geografia na BNCC.

Todavia, antes de nos atermos ao documento em si, nos é oportuno fazer alguns apontamentos acerca do currículo como processo e práxis, elaborados por Sacristán (2013, p. 26), através do esquema a seguir:

Figura 01 – Esquema de concepção do currículo como processo e práxis



Fonte: Sacristán, 2013.

Cada uma das fases de concepção do currículo descritas por Sacristán, nos auxilia na compreensão de como se dá o seu processo na prática. A fase 1, refere-se aos documentos e diretrizes, assim como, os objetivos que competem ao modelo de currículo elaborado. Pode-se dizer que é a fonte de onde se origina todas as ações curriculares desenvolvidas nas instituições escolares de educação formal. A fase 2, é como o currículo é entendido pelos professores e construtores de materiais didáticos, como os livros didáticos. A fase 3, é o currículo sendo colocado em prática, por meio das aulas e demais atividades desenvolvidas nas escolas. A fase 4, trata daquilo que os alunos conseguiram aprender, após a construção e interpretação do currículo, e da aula realizada. Por fim, a fase 5, trata daquilo que se pode comprovar, por meio das avaliações promovidas pelas instituições de educação diversas, como por exemplo o Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb). É válido ressaltar que, nem sempre o que se comprova por essas avaliações condiz com o que se propões na fase 4 (efeitos educacionais reais). Uma vez que tais avaliações comumente são elaboradas a partir dos objetivos mencionados na fase 1, sem se considerar as fases 2 e a 3.

Aqui, destacamos a importância da fase 1, que é justamente onde se encontra a BNCC. É através dela que todas as ações e propostas curriculares serão desenvolvidas, assim como serão traçados todos os objetivos que se busca alcançar por meio da educação.

4. A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é atualmente o principal documento que orienta as propostas curriculares das instituições de educação básica brasileiras, tendo sua abrangência nos currículos das escolas de todo o país. Ao fazermos abordagens sobre o currículo, em especial da disciplina de Geografia, não podemos nos furtar de pautar a BNCC e seu papel de relevância para o atual cenário educacional. Desse modo, neste último capítulo buscaremos trazer algumas considerações acerca da BNCC enquanto um dos documentos norteadores da prática docente a nível nacional, compreendendo o seu surgimento e quais seus impactos para o ensino, dando ênfase às suas indicações para a proposta curricular do ensino da Geografia escolar.

4.1 O surgimento da BNCC

A implementação da BNCC como documento oficial da educação brasileira, norteador da construção dos currículos de todas as escolas, surge no ano de 2015, substituindo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), documentos que até então desempenhavam função semelhante a atual Base Curricular. Todavia, tem sua homologação somente no ano de 2017, no caso dos ensinos fundamental e infantil, e em 2018, para o ensino médio. Ambas as homologações ocorreram durante o governo de Michel Temer, que assumiu o posto após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Neste sentido, nota-se que o documento surge num momento de instabilidade política no país, marcando assim, o início de uma transição política também no âmbito educacional. A elaboração do projeto da BNCC passou por três fases, sendo cada uma delas aberta para a participação da sociedade, universidades cadastradas e de comissões e organizações voltadas à educação. Freire e Borges Netto (2020, p. 340), acerca do início das ações para estruturação da BNCC, apontam:

A partir de 2015 o documento começou a ser elaborado, capitaneado pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sob assessoria pedagógica do Movimento pela Base Nacional Comum, organização social que se tornou interlocutor privilegiado do Estado no processo. A primeira versão da Base passou por consulta pública online que recebeu mais de 12 milhões de contribuições e manifestações, sendo que

a metade foi produzida por 45 mil escolas que se cadastraram no Portal da Base. Segundo o documento Consulta pública concluída, disponível no sítio eletrônico da História da Base3, nas escolas aconteceram os debates que envolveram alunos, famílias, comunidades e profissionais da educação. Ao todo foram mais de 300 mil cadastros no sítio eletrônico, dos quais 207 mil de professores, que contaram com a organização e apoio do CONSED e da UNDIME. A primeira versão recebeu 90 pareceres de professores especialistas de diferentes Instituições de Ensino Superior, encomendados pela equipe organizadora.

Os autores prosseguem:

Para a elaboração da segunda versão da Base, foram acolhidas, segundo os organizadores, as principais críticas e as contribuições mais relevantes sobre o documento. Após a sistematização das contribuições, a segunda versão foi publicada em maio de 2016. No período de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano, foram realizados seminários em todo território nacional sobre a nova versão do documento. Foram 27 plenárias, em 25 estados e no Distrito Federal, e contou com 9.275 participantes. Em abril de 2017, foi publicada a terceira versão do documento que foi enviada ao CNE pelo MEC para homologação. Entre junho e setembro de 2017 ocorreram as audiências promovidas pelo CNE e em dezembro a homologação da Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Freire; Borges Netto, 2020, p.540).

Um ponto a se destacar neste momento é que o processo de aprovação do projeto curricular se deu em relativamente pouco tempo. No período de aproximadamente dois anos, o projeto foi elaborado, analisado e homologado. Tendo em vista que os resultados obtidos pela educação não se dão em um curto espaço de tempo, mas sempre trazem seus resultados a longo prazo, um projeto como este, que visa transformar a estrutura curricular das escolas do país, teria que ser pensado minuciosamente, para que seus efeitos realmente sejam sentidos positivamente pela sociedade em geral. Trazer a efetivação destas propostas com uma análise pouco detalhada pode incorrer no risco de uma educação instável ou que seus efeitos, positivos e/ou negativos, não envolvam toda a sociedade.

A BNCC enquanto projeto curricular, mas também político, vem dividindo opiniões nas discussões sobre educação:

As controvérsias geradas pelo documento em questão se relacionam tanto com o seu conteúdo, quanto a forma como foi dado o processo de sua elaboração. Sobre o seu conteúdo tem-se a retomada de um perfil formativo de caráter pragmático, alinhado às necessidades do mercado de trabalho, fundamentado teoricamente pela pedagogia das competências.(Freire; Borges Netto, 2020, p. 338).

Tanto a forma quanto o conteúdo, por suas essências, geram apoio e repulsa. Acredita-se, de um lado, ser o pontapé para um projeto de sociedade desenvolvida no âmbito do mercado e da empregabilidade, o que supostamente geraria melhor qualidade de vida. De outro lado, contudo, alega-se que é apenas mais uma forma de manter um sistema político desfavorável para determinados grupos e extremamente favorável para outros. Diante destas perspectivas,

podemos entender que esta discussão não se limita às paredes das instituições escolares, contudo, os efeitos destas mudanças transcendem esses âmbitos e afetam diretamente os diversos setores da sociedade. Destacam-se nessas dualidades as grandes instituições como o Banco Mundial, que desde a década de 1990 vem interferindo de modo direto na educação do Brasil, avaliando, indicando e financiando projetos educacionais (Amorim; Leite, 2020).

Conforme constata o próprio documento

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 8).

Ao observarmos tais considerações acerca dos objetivos estabelecidos pelo documento, é perceptível que ele busca principalmente a instauração de uma “padronização” do ensino, que vise um “patamar comum de aprendizagem” (Brasil, 2017) em todo o país e que busque fazer com que independente da esfera de governos, e das necessidades educacionais de cada realidade, estabeleça-se um padrão de educação a ser seguido. Com base nesta afirmação, nos preocupa mais ainda a questão do tempo utilizado para a implementação do projeto. Sendo o Brasil um país diverso em culturas, com realidades sociais e econômicas distintas, estabelecer um projeto de padronização do currículo pode causar um grande impacto na qualidade da educação para as diferentes realidades. Compreendemos que, de fato, uma educação que se preocupe em oferecer qualidade de ensino de igual modo para todos é necessário, contudo, é preciso ter cautela com aquilo que se considera “qualidade”. O ensino, que proporciona aprendizagem efetiva, ultrapassa o aspecto conteudista, pois existe uma gama de fatores que são necessários para uma educação de qualidade, tais como a relação com a comunidade cuja instituição está inserida, a infraestrutura da escola, a realidade socioeconômica dos estudantes etc. Desse modo, há a necessidade de se pensar em políticas estatais para a educação que visem entender todas as situações que dificultam uma aprendizagem efetiva em seus aspectos sociais, econômicos e culturais. Concordamos que o currículo e sua organização são importantíssimos para que possam ser alcançados tais resultados, todavia, compreendemos também que a educação não se faz com fatores isolados. É necessário, portanto, uma visão panorâmica que aponte medidas realmente eficazes.

Trazidas essas considerações iniciais acerca do surgimento e implantação da BNCC, buscaremos agora entender como ela se estrutura do ponto de vista técnico e quais seus

objetivos de modo mais específico, para que dessa forma tenhamos uma melhor compreensão de como proceder nas leituras e interpretações do referido documento.

4.2 Como se estrutura a BNCC

Conforme elencado pelo próprio documento, a estrutura da BNCC é construída a partir das competências e habilidades, que servirão para nortear os rumos que os conteúdos - mediante suas disposições nas grades curriculares das diferentes séries da educação básica - devem tomar, “[...] engloba e propõe saberes escolares adequados às habilidades, atitudes e valores tidos como necessários para a formação do educando, de modo que as práticas pedagógicas devem ser orientadas para o alcance de tais habilidades” (Freire; Borges Netto, 2020, p. 339).

As competências podem ser entendidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8). Nessa perspectiva, notamos que a BNCC, por meio das competências estabelecidas almeja o alcance de demandas específicas, que se vinculam à vida cotidiana, social e profissional. A partir disso, podemos inferir que o ensino, teoricamente, deve estabelecer-se sobre a fundação destes três elementos, no que tange a formulação e aplicação de seus currículos. Cabe-nos, a partir disso, indagar: estes elementos dividirão igual espaço no documento, ou algum deles irá se sobrepor em detrimento dos demais? Para responder a este questionamento, é preciso que voltemos a um dos pontos abordados no terceiro capítulo, quando afirmamos que este, parte do modelo de sociedade que se deseja alcançar ou manter. Atrelado a isso, temos que considerar o fato de que a BNCC é homologada em um período de transição política, havendo a transitoriedade de uma política mais alinhada à esquerda, quando gerida pela presidente Dilma Rousseff, para uma política com maior associabilidade a direita e ao neoliberalismo, sob a gerência do presidente Michel Temer. Logo, nos é possível inferir que os currículos agora planejados buscarão atender de maneira mais eficaz às necessidades do mercado. Existem dez competências que norteiam a estruturação do documento, estas buscam fornecer todos os parâmetros para que os discentes desenvolvam as habilidades desejadas. Em outras palavras, para que os discentes aprendam aquilo que o documento sugere como apropriado e necessário. As dez competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

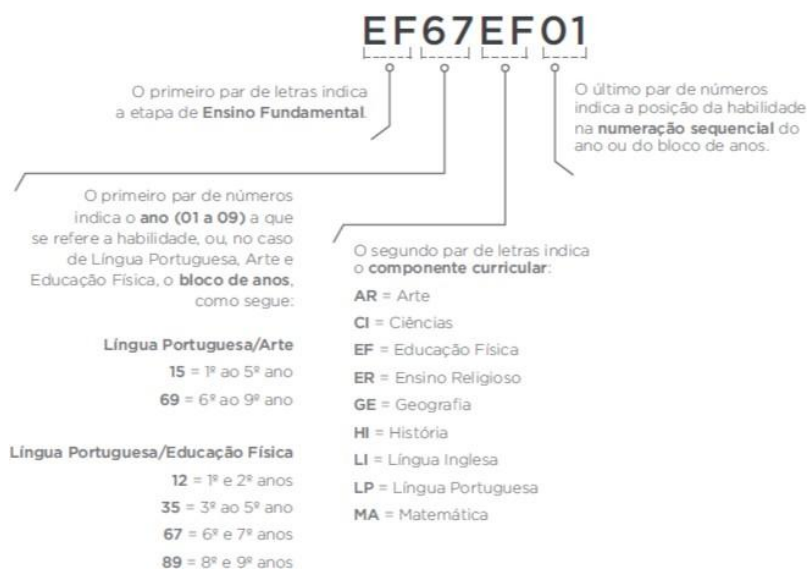
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

Referente às habilidades, estas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29). As habilidades, que se distinguem a cada série, apresentam em cada uma das disciplinas conteúdos agrupados a serem apresentados conforme cada etapa. É válido ressaltar que as habilidades devem estar em consonância com as competências gerais. O esquema a seguir (Brasil, 2017, p. 30) demonstra a estrutura da habilidade (o código composto por letras e números) e o que representa cada símbolo presente no código

Figura 02- Estrutura alfanumérica das habilidades da BNCC



Fonte: Brasil, 2017

A partir da estrutura acima, podemos notar que o novo documento tem uma sistematização alfanumérica. O surgimento deste código nos permite entender quais conteúdos devem ser aplicados em cada fase escolar, podendo trazer mais limites no tocante a aplicação dos conteúdos em cada série de ensino. Trazer o uso de um código para representação de alguns dados não é um problema, contudo, há de se ter cuidado com o que essa utilização pode representar. Reduzir a aplicabilidade do conteúdo com base na descrição de um código, quando não tomadas as devidas medidas cautelosas de análise, pode limitar a capacidade de discussão entre professores e alunos em sala de aula. Levando em consideração que o docente tem um cronograma pré estabelecido e com uma meta a se cumprir, estabelecida pelas habilidades da BNCC, as propostas de ensino podem passar sem que seja dado ênfase aos conteúdos que os discentes precisam aprender e que, muitas vezes, fogem do cronograma posto para trabalho. Com isso, queremos deixar claro que não estamos nos opondo ao planejamento de aulas e a organização por meio de cronogramas, pelo contrário, estas são essenciais para o bom desenvolvimento das aulas. O que buscamos afirmar, porém, é o fato de que se os professores se restringirem somente a estes códigos como norte para os seus planos de aulas, suas autonomias serão reduzidas drasticamente e o ensino tornar-se-á cada vez mais mecanizado,

uma vez que se baseará no mero cumprimento de metas conteudistas. O problema das habilidades, portanto, não é a questão organizacional, uma vez que elas não somente servem somente para esse fim, ou ainda para indicar os conteúdos que teoricamente deveriam ser lecionados a determinadas turmas, conforme os aspectos pedagógicos, cognitivos, motores de cada faixa etária, mas, tem-se observado que elas cada vez mais limitam a atuação dos docentes em seus planejamentos individuais e institucionais

[...] uma vez que se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da educação básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (Gonçalves et. al, 2020, p. 345)

Em linhas gerais, na estrutura do documento, há a divisão por grau de escolaridade (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), onde são explicitados em cada um deles os objetivos que se buscam mediante as habilidades estabelecidas, fundamentadas nas competências gerais e nas áreas de conhecimento (linguagens, ciências naturais, exatas e humanas). Aqui, entretanto, não será nosso foco realizar uma análise detalhada sobre todas as etapas e áreas. Daremos ênfase ao ensino fundamental e médio, mais em especial ao ensino de Geografia proposto para essas duas etapas da educação básica, uma vez que esta é área de atuação para a qual prepara este curso. Por assim dizer, migraremos agora para a discussão de como está estruturada a BNCC em sua relação com o ensino de Geografia.

4.3 A Geografia mediante a BNCC

Antes de iniciarmos uma discussão acerca da Geografia escolar mediante a BNCC, é preciso que retomemos de maneira breve aquilo que iniciamos no primeiro capítulo, quando tratamos das definições referentes a esta disciplina. Em síntese, quando tratamos do ensino de Geografia na escola, estamos nos referindo a um aprendizado que envolve os conceitos-base desta ciência (espaço, lugar, território, paisagem, natureza e região), de modo que tais conceitos se mostram presentes nos conteúdos e ao mesmo tempo se apresentem úteis na realidade dos alunos, e não algo totalmente alheio e inútil. Esse ensino deve proporcionar aos educandos o desenvolvimento da consciência de que eles são, a todo tempo, construtores e parte integrante dos mais variados espaços. É necessário, por exemplo, que mesmo quando venham a estudar eventos que ocorram em territórios distantes do que ocupam, nos quais não atuam diretamente, possam buscar o sentido daquele estudo e a importância dele para sua vivência espacial. O

ensino da Geografia escolar, nesta perspectiva, pode ser resumido como: a aplicação e discussão dos conceitos geográficos, por meio dos conteúdos e métodos pedagógicos, que conscientizem os alunos a se entenderem como parte importante das interações, construções e reconstruções do espaço. Ressaltando esta conceituação, agora é possível de maneira mais eficaz, buscarmos entender os desdobramentos da BNCC quanto ao ensino de geografia, buscando observar se a disposição das orientações para a construção dos currículos condiz com aquilo que se espera para uma aprendizagem efetiva e significativa.

A geografia no ensino fundamental, fase a qual iremos dar maior enfoque neste momento, é abordada no item 4.4 do documento, que trata sobre a área das Ciências Humanas. “Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356). Com base na concepção abordada pelo documento, referente ao objetivo da área, é possível entendermos que ele busca transmitir uma ideia de integração entre as disciplinas. Supõe-se que a partir dessa integração serão formados estudantes comprometidos na atuação direta da transformação da sociedade em suas diversas esferas e conforme as diferentes contribuições dos objetivos de cada disciplina que compõem a área. Espera-se ainda que sejam capazes de desenvolver de maneira autônoma o raciocínio histórico e geográfico para interpretação das realidades sociais. Acerca do raciocínio geográfico, este é compreendido como:

uma maneira de exercitar o pensamento espacial, [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2017, p. 359).

De modo geral, o conceito de raciocínio geográfico trazido pela BNCC, condiz com aquilo que já vínhamos discutindo desde o início deste trabalho, quando tratamos acerca das concepções referentes ao ensino de Geografia, pois engloba os principais conceitos desta ciência. Conforme apontam Pinheiro e Lopes (2021, p. 15):

A compreensão dos conceitos geográficos envolve não somente o seu significado, mas também a sua aplicação na realidade. Sua assimilação permite ao aluno o desenvolvimento de uma nova visão de mundo, uma visão que conta com o raciocínio geográfico para entender os fenômenos da realidade de forma crítica e ativa.

Sendo assim, podemos dizer que, teoricamente, o intuito do desenvolvimento do raciocínio geográfico proposto pela Base, é um ponto positivo em sua construção, pois, cumpre

com aquilo que se espera de uma educação geográfica efetiva e significativa, trazendo os alunos a uma contextualização espacial na qual eles têm participação ativa.

Para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a BNCC desenvolveu cinco unidades temáticas que buscarão auxiliar os discentes na compreensão crítica das relações diversas que ocorrem na sociedade, sendo elas: “o sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de apresentação e pensamento espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Essas unidades temáticas se aplicam tanto para as séries iniciais quanto para as finais do Ensino Fundamental, contudo, aqui buscaremos dar ênfase aos seus objetivos nas séries finais, tendo em vista que este curso de graduação não tem por finalidade preparar docentes para a atuação nas séries iniciais.

“Na unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade” (Brasil, 2017, p. 362). O objetivo desta unidade está em fazer com que os estudantes percebam-se como componentes e transformadores do espaço, utilizando-se, nas séries iniciais, da ludicidade e do contexto mais próximo das crianças e desenvolvendo as noções básicas de localização. Nas séries finais, buscará desenvolver de modo mais direto princípios como a democracia, a solidariedade e a criticidade, envolvendo os estudantes em um contexto mais amplo, que trate de questões econômicas, políticas e culturais nacionais e mundiais, fazendo assim com que os indivíduos se reconheçam como partícipes de realidades espaciais de maior amplitude. Este ponto apresenta grande importância, pois apresenta uma progressão no conhecimento e reconhecimento dos discentes no espaço, como peças formadoras e transformadoras, podendo permitir que os sujeitos desenvolvam um olhar crítico acerca de sua participação nos diferentes contextos sociais. Essa participação pode ser tanto de modo direto, atuando e promovendo ações, como indireto, sendo afetados pelos diversos acontecimentos advindos dos diferentes contextos.

“Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global” (Brasil, 2017, p. 362). O estudo do espaço é também parte indispensável para a promoção de um ensino de geografia de qualidade. Buscar fazer com que o discente entenda as relações factuais - sociedade-natureza e sociedade-sociedade - que podem ter ligação desde as suas vivências mais restritas (cidade, bairro, rua etc.) até escalas de maior amplitude (estado, país, continentes etc.), faz com que se desenvolva um olhar geográfico mais panorâmico das diversas dinâmicas espaciais, o que pode contribuir para a desconstrução de um ensino mnemônico da Geografia.

Na unidade “Mundo do trabalho”, anseia-se que os alunos nas séries finais compreendam como se dão as relações do trabalho levando em consideração os espaços agrários, industriais e os processos de urbanização, fazendo com que esses fatores sejam compreendidos como grandes responsáveis pelas nuances do processo de desenvolvimento do trabalho. A BNCC destaca que serão considerados os contextos sociais, históricos e étnico-raciais, espera-se que com isso sejam abordados os mais variados tipos de trabalho, abrangendo não somente os setores industriais e urbanos, mas, também, os que ocorrem nas comunidades tradicionais.

As “Formas de representação e pensamento espacial”, tratarão “além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico” (Brasil, 2017, p.363). Instigar o desenvolvimento da leitura cartográfica é indispensável para a educação geográfica, pois os mapas e os mais variados produtos são o principal e mais próprio meio de comunicação dessa ciência. O documento afirma que os conteúdos devem fornecer os subsídios necessários para que os alunos leiam, comparem e relacionem, ou seja, interpretem os mapas, e não somente façam uma decodificação, mas possam perceber informações que, a priori, não estejam explícitas.

Por fim, a quinta unidade temática é “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, onde “busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra” (Brasil, 2017, p.364). Nesta dimensão, serão gerados meios de compreensão das constituições do espaço natural, assim como consequências das relações da sociedade com a natureza, o que dá origem à construção do espaço geográfico. Esse fator apresenta enorme relevância no contexto escolar, pois pode permitir aos estudantes desenvolverem um raciocínio geográfico mais apurado, chegando a compreender as dimensões políticas, sociais e culturais que envolvem a relação sociedade-natureza.

De modo geral, as unidades temáticas apresentam uma boa proposta de ensino. Buscam trabalhar os conceitos geográficos de modo crítico, relacionando os alunos como peças construtoras do espaço e trazendo propostas pedagógicas gradativas, ou seja, trabalhando desde as séries iniciais às finais, de acordo com as capacidades cognitivas previstas para cada faixa etária. A priori, a forma como as unidades estão dispostas, é um ponto positivo do documento, contudo, há a necessidade de compreender se estão de acordo com as habilidades propostas, as quais analisaremos a partir de agora.

4.4 Das habilidades da BNCC para as séries finais do Ensino Fundamental

Ao tratar das habilidades, o documento organiza um quadro que contém a unidade temática, o objeto de conhecimento e suas respectivas habilidades.

Figura 03 - Exemplo de quadro de habilidades da BNCC para a disciplina de Geografia.

GEOGRAFIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Fonte: Brasil, 2017.

Analisaremos o que está previsto para cada uma das séries finais do ensino fundamental, contudo, não iremos destrinchar cada uma das habilidades, mas sim traremos concepções gerais sobre aquilo que se trata em cada uma das unidades temáticas.

Para o sexto ano, os objetivos almejados, segundo o documento são:

compreender o conceito de natureza; disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza (Brasil, 2017, p.381)

Ao observarmos as habilidades previstas para esta área, é possível notarmos que de certa forma elas contemplam aquilo que se espera para a série, conforme previsto pela BNCC, contudo, é ao mesmo tempo vaga e um tanto descritiva. Isto é, as habilidades mencionam os objetivos traçados, mas, sugere muitas ações e sendo estas em maior parte descritivas, o que pode fazer com que o docente não consiga ter o aprofundamento e envolvimento necessário dos alunos com os conteúdos propostos.

Para o sétimo ano, o objetivo é

o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os

componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território (Brasil, 2017, p. 382).

Diferente das habilidades do sexto ano, aqui os objetivos são mais amplos e analíticos, demonstrando também uma maior abrangência nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que formam o território brasileiro. Evidencia elementos naturais e humanos das relações com o espaço, tendo um balanço adequado entre as propostas.

Para as duas últimas séries, o documento prevê o estudo das dinâmicas do espaço mundial. No oitavo ano espera-se que seja realizada:

uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. Destaca-se também a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade (Brasil, 2017, p. 382).

As habilidades se encontram em maior presença na unidade temática “Conexões e escala e buscam entender as escalas territoriais e seus conflitos e acordos. Apesar de se tratar de uma série em que, teoricamente, os estudantes alcançam os conteúdos de maior complexidade, acreditamos que haja uma gama de informações que talvez não consiga ser abrangida com qualidade e totalidade no calendário escolar. Visto que o ensino fundamental prevê uma carga horária de apenas duas aulas semanais para a disciplina, as escolas podem contar com projetos e programações particulares que, de algum modo, não contemplem efetivamente tais conteúdos mas que venham a fazer uso da carga horária da disciplina. Acreditamos, porém, que os conteúdos propostos são extremamente necessários ao ensino, mas que podem ser melhor aprofundados.

Finalmente, trataremos da última série do ensino Fundamental, o nono ano. No que tange a promoção de conteúdos:

é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio (Brasil, 2017, p. 383).

Observamos que, no início do estabelecimento dos seus objetivos, há, intencionalmente uma crítica a organização do espaço mundial, de modo que podemos inferir que o intuito é fazer com que se induza a existência de um lado perverso dessa forma organizacional, desde a colonização até a contemporaneidade. No que se refere às habilidades, este apresenta uma boa abrangência dos conceitos, trazendo discussões de grande importância, como a questão da influência europeia para as diversas culturas. A priori não apresenta uma grade conteudista excessiva.

Em suma, é possível que entendamos que, apesar das observações acima expostas, o ensino de geografia nas séries finais do Ensino Fundamental não apresenta uma grande disparidade em relação àquilo que se propõe para o ensino de geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. De fato, ainda apresenta algumas falhas estruturais como lançamento excessivo de conteúdos e o caráter descritivo em alguns pontos, todavia, não são erros gritantes. Podem e devem ser melhorados, mas o documento, no quesito sistematização de conteúdos para as séries em questão é, em certa medida, adequado para os objetivos buscados pelo ensino de geografia no qual acreditamos e discutimos no início deste trabalho.

Feitas tais reflexões acerca das etapas finais do Ensino Fundamental, e partindo para as fases finais deste trabalho, introduziremos agora de modo pontual algumas concepções referentes à reforma do Ensino Médio. Em seguida, analisaremos suas habilidades, tal qual fizemos com o Ensino Fundamental.

4.5 A BNCC e a reforma do Ensino Médio

Tendo ciência que as maiores e mais recentes alterações curriculares no que tange ao ensino de geografia ocorreram justamente nesta fase da Educação Básica, após a institucionalização do NEM (Novo Ensino Médio) é forçoso tratarmos desta famigerada reforma educacional.

Essa atualização do Ensino Médio é tida por muitos como um ataque às ciências humanas e sociais, onde as disciplinas vinculadas a esses núcleos deixam de ser disciplinas obrigatórias e têm suas cargas horárias reduzidas para que se possa implementar o ensino tecnicista nas escolas de ensino médio. A retirada e redução de carga horária de disciplinas de cunho reflexivo, que por muitas vezes reconhecem as incoerências do sistema político e organizacional da sociedade e tecem críticas sobre elas, é um erro gravíssimo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. As ciências humanas, quando ministradas com seriedade e competência, podem ser mecanismos para a transformação da sociedade. É a partir do conhecimento do espaço e das reflexões geradas sobre ele, a partir das

relações humanas, que podemos saber onde estivemos, onde estamos e onde queremos chegar enquanto sociedade. Paro, acerca desse caráter tecnicista que o Ensino Médio vem tomando, afirma:

Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora visando o emprego imediato, no futuro visando à preparação para a universidade) (Paro, 1998, p. 9).

É preciso deixar claro que não estamos aqui fazendo uma manifestação contrária ao ensino técnico como parte da grade escolar, na verdade, nem pretendemos entrar nesse mérito. O que queremos afirmar é que, tais práticas, apesar de poderem ser incluídas, não devem substituir as disciplinas da área das Ciências Humanas. Quando isso ocorre, faz-se com que seja trabalhada somente uma dimensão do ser humano, limitando-o em suas reflexões acerca dos diferentes contextos sociais. É preciso preparar para o mundo do trabalho, é preciso preparar para a universidade, mas também é extremamente preciso preparar a criticidade, a reflexão, o desejo de mudanças e melhorias.

Não diferente do ensino Fundamental, no Ensino Médio o documento estabelece uma estrutura com base no desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, não há uma proposta para o ensino de Geografia como disciplina individual, mas, para um grupo denominado “Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Diante dessa situação, o que há é um compilado de todas as disciplinas que compõem essa área, distribuída entre os “Itinerários formativos”, e a disciplina de Geografia, quando toma espaço, assume somente uma hora aula semanal na grade curricular dos estudantes. Apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuam sendo obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio.

Outro fator que apresenta grande propagação nas campanhas de apoio ao NEM é a conferência de autonomia dos educandos em seus processos de formação, no qual, segundo o projeto, a escola deve auxiliar os discentes a planejarem seus futuros através do “Projeto de Vida”, onde:

ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2017, p. 472-473).

Introduzir essas discussões nos espaços educacionais, enquanto parte constituinte dos inúmeros e diversos sujeitos não é o problema em questão. O contraponto se dá quando esta situação toma uma proporção maior do que as disciplinas regulares de ensino, que são indispensáveis no processo de escolarização. Essas ciências, que se constituíram ao longo de séculos, por meio de métodos rigorosos e constantes atualizações, não podem ser escanteadas e até mesmo substituídas em detrimento de áreas sem epistemologia própria. Elas podem e devem ser integradas, na medida que uma não se ponha sob a sombra da outra. Além da autonomia, uma das propostas curriculares para o Ensino Médio é o incentivo ao uso das TI's (Tecnologias da Informação). No mundo globalizado em que vivemos, de fato é importante a interação com os recursos tecnológicos, mas também é preciso considerar a defasagem das escolas públicas no que tange ao oferecimento desses recursos. Nesse sentido, é preciso que a inovação venha após serem sanadas as defasagens básicas do sistema educacional, na estrutura física, administrativa e humana das instituições.

Ainda sobre a estrutura do Ensino Médio na BNCC, aplica-se a seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2017, p. 475).

Notamos que nesta fase da educação básica é feito um arranjo das disciplinas de modo que constituem os itinerários formativos. O documento prossegue:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (Brasil, 2017, p. 476)

Quando o documento se dirige aos aprendizados essenciais, percebemos que a Geografia nem sequer é mencionada dentre os listados. A partir disso, já podemos deduzir que

será tratada com descaso, como algo não essencial e facilmente dispensável para a construção dos currículos, e por consequência, das aprendizagens. Quando rememoramos a busca dessa ciência para estabelecer-se, desvincilhando-se do caráter meramente descritivo e enquanto disciplina escolar, do seu caráter mnemônico, nota-se que, mais uma vez, o sistema educacional a compreende como um apêndice do ensino, que pode ser facilmente substituído, ignorando suas possíveis contribuições para o entendimento, as construções e reconstruções sociais.

O item 5.4 da BNCC, que tem a incumbência de tratar acerca das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, traz a seguinte introdução:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p.561).

Com base no exposto, podemos perceber que, como afirmamos anteriormente, o documento busca compilar essas ciências, selecionando partes específicas de cada uma delas para atingir objetivos específicos (as competências). Sabendo disso, percebemos ainda que os objetivos estão atrelados a valores que ganham cada vez mais protagonismo na contemporaneidade, as discussões sobre interculturalidade, respeito aos direitos humanos, combate aos diversos preconceitos etc. Com base nessas afirmações, não queremos colocar em dúvida a legitimidade destas pautas, contudo, é preciso que saibamos que por mais que sejam importantes e necessárias, os fins da aprendizagem que essas áreas buscam ofertar não podem se resumir a tais discussões.

De fato, as disciplinas das ciências humanas têm um maior potencial para explicar e discutir esses fenômenos, uma vez que atuam diretamente na compreensão dos aspectos temporais, espaciais, culturais e sociais. Mas, é preciso ressaltar que por mais que se valham de aspectos umas das outras, seus objetos de análise são distintos. A Geografia, por exemplo, se utiliza dos aspectos temporais para analisar o espaço, contudo, o seu foco principal são as espacialidades. Embora necessite utilizar dos contextos históricos e das perspectivas temporais, seus métodos serão distintos dos utilizados pela história, que de igual modo pode se valer dos aspectos espaciais, mas não da mesma forma que os temporais.

Como pudemos observar, é possível interpretar essa organização curricular proposta pela BNCC como um projeto integrador, que é importante e necessário, mas que não pode substituir as disciplinas tidas como tradicionais. Precisamos entender as partes (as disciplinas)

para compreender o todo o que não pode ser feito é ser retirada a importância e a necessidade de compreender as particularidades de cada disciplina. O documento ressalta ainda que o objetivo do Ensino Médio é reforçar o que foi visto no Ensino Fundamental, e em certo ponto essa perspectiva faz sentido, todavia, esse reforço não é sinônimo de substituição das áreas individuais por projetos, estes deveriam acrescentar.

As habilidades são desenvolvidas com base nas cinco competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais para o Ensino Médio a saber:

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científicas (Brasil, 2017, p.571);
- “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (Brasil, 2017, p.573);
- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Brasil, 2017, p.574);
- “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2017, p, 576);
- “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2017, p, 578);
- “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017, p, 576).

Diferente do que fizemos quando tratamos dos anos finais do Ensino Fundamental, não analisaremos de modo mais detalhado o conjunto de habilidades de cada competência, pois elas não tratam especificamente da geografia, apenas trazem poucos pontos específicos, em grande parte sobre território. De modo geral, cada uma das competências tem suas habilidades específicas, contudo, diferente do ensino Fundamental, não estão direcionadas a cada uma das séries do Ensino Médio e tampouco às disciplinas de modo individual. É notável que as habilidades estão alinhadas com as competências. A estruturação curricular para esta fase da educação básica, contudo, se distancia da ênfase ao raciocínio geográfico já tratado anteriormente. O ponto que queremos chegar é que, diante do que vimos, o que a BNCC propõe para o ensino médio no que tange às disciplinas das Ciências Humanas, mais especificamente da Geografia, transparece displicência com a promoção de um ensino de qualidade. Utilizar de pautas que demonstram a criticidade e a interação entre as disciplinas camufla esse desmonte

que ocorre com a educação geográfica. O papel da Geografia para análise da sociedade, com base nos aspectos espaciais não pode ser simplesmente sucateado, é preciso ter espaço dentro do currículo para que esta ciência contribua com as potencialidades que tem para a formação e transformação social. Para que isso ocorra, porém, é preciso que ela ocupe de modo proporcional à sua importância, um lugar no currículo do Ensino Médio.

Ao longo deste capítulo, buscamos evidenciar de que modo o currículo, em sua relação com o ensino de Geografia, pode ser percebido na BNCC. Sabemos que ainda há muito a se discutir dentro deste tema, contudo, como afirmamos inicialmente, trata-se de um trabalho introdutório. De modo pontual tentamos compreender de maneira mais próxima, o estabelecimento deste documento que vem causando tanta repercussão entre os educadores brasileiros, analisando sua estrutura e objetivos principalmente para a Geografia, assim como compreendemos minimamente sua inserção nas discussões políticas.

Agora, uma vez que tratamos dos três principais pilares da nossa pesquisa: o ensino de Geografia, o currículo e a BNCC, partiremos para as considerações finais do nosso trabalho, onde faremos um apanhado geral de tudo o que vimos até aqui e de que modo os pontos se interligam e culminam esta discussão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscamos de modo sequencial trazer algumas discussões acerca de conceitos base sobre a nossa pesquisa. Iniciamos a discussão compreendendo acerca do processo histórico da Geografia escolar e sua instituição, além disso, abordamos concepções tratantes do que entendemos como ensino de Geografia. Consequente a isso, trouxemos as concepções acerca de currículo, evidenciando suas compreensões e sua relação com os aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade, assim como, tratamos a expressão da geografia no currículo, isto é, como podemos ver esta ciência se estruturando sob os moldes das estruturas curriculares a fim de alcançar uma educação geográfica efetiva. Por fim, nos foi propiciado conhecer o processo de formulação, estrutura e homologação do mais atual e principal documento norteador das ações docentes, no que tange a aplicação dos conteúdos nas escolas brasileiras: a BNCC. Ainda neste capítulo, fizemos uma breve análise dos conteúdos propostos pelo documento para o ensino da Geografia na Educação básica, tal qual sua estrutura.

O intuito de termos feito esta breve recapitulação, é para que, a partir de agora, partindo para o fechamento desta discussão, possamos culminar este trabalho fazendo uma intersecção entre os elementos que vimos sequencial e separadamente, de modo que possamos depreender como o currículo, em associação com as estruturas da sociedade e aquilo que se pensa sobre o ensino de Geografia, constituem o atual cenário do referido ensino, mediante aquilo que pudemos observar na Base Nacional Comum Curricular.

A Geografia, cujo principal objeto de análise é o espaço, se caracteriza como uma ciência que engloba as diversas faces da sociedade, afinal, o espaço, fruto da interação entre a sociedade e a natureza, e ainda, entre os indivíduos e eles próprios, é diversificado. Nessa perspectiva, esta ciência tem o encargo de levar a compreensão dos múltiplos aspectos que ocorrem na sociedade, sejam de fatores culturais, naturais, políticos, econômicos etc. Contudo, é preciso que sejam abordadas explicações que tragam sentido e relevância, não somente seja uma mera quantificação ou exposição de dados. Levando essa compreensão para o ensino, os objetivos não se distanciam, entretanto, o que se irá diferenciar é a utilização de práticas educacionais e pedagógicas voltadas para a compreensão deste espaço, cujos próprios alunos, docentes, demais funcionários e comunidade são, ao mesmo tempo, integrantes e produtores.

Dentre os efeitos que essa ciência deve proporcionar, está, sobretudo, o de incitar nas pessoas a consciência de que elas são, a todo instante, participantes, construtoras e consumidoras do espaço, e que portanto, devem agir como tal. Para que se tenha essa consciência, é preciso que sejam fornecidos os meios necessários para as devidas análises e

reflexões, de modo que as instituições formadoras, como as escolas e as universidades, têm papel indispensável no despertar dessa consciência.

Diante disso, ao pensarmos o ensino de Geografia na educação básica é preciso que saibamos diferenciar a realidade que temos na academia e a realidade que temos na comunidade escolar. O objetivo da Geografia será o mesmo, porém, as suas expressões serão distintas. Isso porque há de se considerar fatores, como por exemplo, os aspectos cognitivos dos discentes e suas faixas etárias e os objetivos da escolarização básica, que também se distinguem dos da educação superior. É justamente por isso que surge a necessidade de sistematizar, por meio de diretrizes e documentos específicos, o papel de cada grau de ensino. Dentre essas diretrizes, entra a importância do currículo, que pode ser um meio de efetivação ou não de um ensino de Geografia de qualidade.

O currículo, como nos foi propiciado perceber ao longo deste trabalho, traz consigo, para além de seu caráter de diretriz curricular, uma série de influências e consequências no processo de escolarização. Sobretudo as forças que exercem poder sobre ele, são capazes de direcionar os rumos que a educação pode seguir, e por consequência a sociedade, uma vez que a escola busca a formação de cidadãos aptos para manter, aprimorar ou mudar realidades sociais. A Geografia, justamente por atuar diretamente na análise do espaço, é peça indispensável na construção das sociedades. Por isso, o currículo, e nesse caso em específico, o currículo da Geografia pode ser um espelho para as diferentes realidades sociais. Pode constatar e desvelar os interesses por trás da educação. A própria BNCC é um exemplo claro de utilização do currículo para se alcançar um ideal de sociedade.

Desde a sua elaboração até sua homologação, a Base Nacional Comum Curricular é alvo de críticas e aplausos. Surge como um processo político, em meio a uma transição política, atendendo a interesses políticos e econômicos. Para a séries finais do Ensino Fundamental, nota-se uma proposta que não apresenta grandes problemas tal qual o Ensino Médio. Para o Ensino Médio, onde os discentes estão prestes a sair da educação básica e muito provavelmente ingressar no mundo do trabalho, nota-se uma ruptura abrupta com a estrutura do ensino fundamental. A Geografia no Ensino Médio, juntamente com as demais disciplinas das Ciências Humanas, cede forçadamente lugar para as novas disciplinas de cunho tecnicista e neoliberal, que darão origem ao NEM.

Essa reforma educacional, que se expressou principalmente através das alterações curriculares é uma forma de reflexo do contexto político-social da época e que se reverbera até o presente momento. Busca-se fortalecer os estudantes nas áreas necessárias ao mercado, em detrimento da reflexão sobre outros aspectos da sociedade. Diante disso, percebemos que a

sociedade que se busca alcançar é uma sociedade mais tecnicista do que reflexiva, entende-se pelos grupos hegemônicos que comandam o país, que é este o ensino que se precisa para a sociedade que se deseja estruturar.

Ao observarmos a BNCC com um olhar um tanto mais apurado, logo notamos como a ausência de Geografia no currículo de ensino médio representa para a sociedade uma inconsistência naquilo que se espera para um ensino que faça sentido para os discentes, que os ajude a interpretar as diferentes espacialidades e se sintam capazes de buscar um modelo de sociedade que seja mais humano e reflexivo. A inserção do ensino técnico, não é o problema, e isso deixamos claro. O que questionamos é a forma de apagamento cujas ciências humanas foram acometidas. As disciplinas dessa área foram compiladas como se não fossem importantes o suficiente para ter, para além de uma integração, seus espaços individuais.

A forma como a Geografia escolar vem se delineando por meio do currículo, principalmente no Ensino Médio, faz com que percebamos a sua desvalorização. Ajuda-nos ainda a observar de modo concreto aquilo que fora discutido no capítulo 3, quando mencionamos o currículo como uma forma de atender demandas estruturais da sociedade. Ao analisarmos os fragmentos da BNCC que tratam do ensino de geografia, é como se analisássemos o produto da soma entre parte da Geografia e as atuais demandas do currículo, em detrimento do atual contexto social.

Em virtude das discussões realizadas, reafirmamos que o nosso objetivo ao longo deste trabalho foi incitar a reflexão acerca da forma como o currículo contribui para o atual ensino de Geografia na educação básica, evidenciando este é para além de mais um elemento burocrático da educação. Ademais, buscamos evidenciar perspectivas referentes ao ensino de geografia que acreditamos ser coerente para a construção de uma aprendizagem reflexiva e efetiva, no que tange aos contextos espaciais e a forma como o ensino se expressa na atualidade, em parte se desviando da promoção desta aprendizagem. Esperamos que os pontos aqui discutidos possam contribuir para o início ou continuidade dos relatos aqui expostos, de modo que cada vez mais, possam emergir novas discussões que contribuam para o ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. **Dois momentos na história da geografia escolar:** a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. Revista brasileira de educação em geografia, 2011. v. 1, n.2
- AMORIM, F. C. L; LEITE, M. J. S. **A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, 2019.v. 11, n. 28-41
- APPLE, M. W. **Currículo, cultura e sociedade.** “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? ”. 12ed. São Paulo: Cortez editora, 2013. P. 71-102.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CALDART, R. S. **Sobre a função social da escola.** Fórum educ. Rio de Janeiro, 1988.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea:** avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na Escola.** Papirus Editora, São Paulo, 2012a.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana. Papirus Editora, São Paulo, 2012b.
- FARIA, M. O. **Em busca de uma Epistemologia de geografia escolar:** a transposição didática. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- FARIAS, S. C. G. **Políticas de Currículo e o Ensino de Geografia no Estado do Rio de Janeiro.** Geo UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, p. 223 -238, 2014. E - ISSN: 1981 - 9021.
- FREIRE, L. J; NETTO, M. B. **A interação entre Estado e mercado na elaboração da Base Nacional Com Curricular.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 12, n.1, p. 337-347, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GONÇALVES, R; MACHADO, T; CORREIA, M. J. **A BNCC na contramão das demandas sociais:** Planejamento com e Planejamento para. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.
- MOREIRA; CANDAU. **Indagações sobre currículo:** Currículo, conhecimento e cultura. “Currículo, conhecimento e cultura”. Brasília DF: Ministério da Educação, 2007. p. 17-19.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R; OLIVEIRA, M R. N. (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PINHEIRO, I; LOPES, C. S. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Percursos e perspectivas. Geo UERJ, n. 39. 2021.

PONSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. “Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 29-36

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incerteza sobre o Currículo.** Penso editora. Porto Alegre, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** “O Currículo como confluência de práticas”.3 ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2000. p. 101 – 145